

Глава 1 СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ И ЕГО МЕСТО В ЦЕЛОСТНОЙ СТРУКТУРЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Но возможно ли уже в настоящее время, сведя все факты наук, приложимые к воспитанию, построить полную и совершенную теорию воспитания? Мы никак этого не полагаем, потому что науки, на которых должно основываться воспитание, далеки от совершенства.

К. Д. Ушинский

1. Общие признаки воспитания

Воспитание является основной категорией педагогики. Человек воспитывается с рождения и практически до самой смерти. Сила воспитательного воздействия, естественно, изменяется в зависимости от возраста, социального положения и статуса.

Сегодня в педагогической науке трудно найти понятие, которое допускало бы столь различные определения. В буквальном смысле «воспитание» — это вскармливание, питание ребенка. Считают, что термин «воспитание» в науку был введен И.И. Бецким (середина XVIII в.). Он надеялся путем воспитания создать «новую породу людей». Задача воспитания, по его мнению, — «вкоренять добродетель, благочестие, склонность к опрятности, не терпеть праздности»¹.

Несмотря на то что в ряде языков нет точного аналога слову «воспитание», в российской педагогической терминологии это слово сегодня является устоявшимся термином. Проблема определения сути воспитания является одной из самых древних. В педагогической литературе в силу ряда объективных причин это понятие постоянно уточняется.

В различные исторические периоды общество характеризовало эту категорию, исходя из своих социальных установок и актуальных задач, при этом оно заботилось чаще о своей стабильности, чем о развитии отдельной личности. В целом воспитание рассматривалось как управление процессом формирования личности или отдельных ее качеств *в соответствии с потребностями общества*². В условиях доминирования марксистской идеологии воспитание рассматривалась как средство подготовки активных и сознательных строителей коммунизма.

Разнообразие трактовок понятия «воспитание» связано с тем, какой аспект данного явления является для исследователя наиболее значимым.

Воспитание тесно связано с целым рядом психологических и педагогических понятий. Прежде всего такая связь объективно сосуществует

¹ Комаровский Б. Б. Русская педагогическая терминология. М., 1969. С. 74.

² См.: Введение в педагогику / Ковалев Н.Е., Райский Б.Ф., Сорокин Н.А. М., 1975. С. 28.

с понятием «**формирование**». Данный термин предполагает определенные изменения в человеке, это процесс, ведущий к завершённому результату, появления физических и личностных новообразований в человеке. Какой бы аспект мы ни взяли во главу угла, определяя понятие «воспитание», во всех случаях присутствуют общие признаки, характеризующие это явление.

Во-первых, *воспитание* — это процесс, т.е. динамическое явление, предполагающее конкретные качественные и количественные изменения в людях, с которыми взаимодействует воспитатель.

Во-вторых, воспитание характеризуется *целенаправленностью воздействий на воспитанника*. Это означает, что воспитание всегда имеет целью достижение определенного результата, и он определяется прежде всего теми позитивными изменениями, которые происходят в личности воспитанника. Бесцельного воспитания (воспитания вообще) не существует.

В-третьих, *гуманистическая направленность*. Она определяет вектор воздействия на воспитанников. Не всякое воздействие воспитывает гуманистические качества. Несомненно, существует и «антивоспитание», когда влияние окружающих формирует в человеке негативные, антигуманные черты.

В-четвертых, в качестве важнейшего признака воспитания большинство исследователей называют *взаимодействие воспитателя и воспитанника*. Именно этот признак подчеркивает активность самого воспитанника в процессе воспитания, определяет его субъектную позицию.

Таким образом, в самом общем виде **воспитание можно определить как целенаправленный процесс формирования гуманистических качеств личности, основанный на взаимодействии воспитателя и воспитанника.**

Необходимо отметить дуализм в понятии «воспитание». В классической педагогике воспитание определялось в широком и узком смысле слова (ранее говорили: «тесном»). В первом случае воспитание предполагает влияние на человека всех формирующих его факторов и практически отождествляется с социализацией.

В узком смысле под воспитанием понимали целенаправленную деятельность педагогов, которые призваны формировать у человека систему качеств или какое-нибудь конкретное качество (например, творческую активность).

В дальнейшем мы рассмотрим различные аспекты термина «воспитание», которые придают ему специфический смысл. Сущность этого понятия может быть раскрыта после рассмотрения этих аспектов.

2. Воспитание как компонент социализации человека

Воспитание сегодня все чаще рассматривают в контексте процесса социализации человека.

Под социализацией понимают интеграцию человека в систему социальных отношений, в различные типы социальных общностей (группу,

институт, организацию). Социализация рассматривается как усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются качества личности.

Анализ концепций социализации показывает, что существуют два подхода к пониманию ее сущности. Эти подходы различаются представлениями о человеке и его роли в процессе собственного развития. Так, одни исследователи указывают на то, что содержание процесса социализации определяется заинтересованностью общества в том, чтобы его члены успешно овладевали общественными ролями, могли участвовать в производительной деятельности, создавали прочную семью, были законопослушными гражданами и т.д. Это характеризует человека как объект социализации.

Другой подход связан с тем, что человек становится полноценным членом общества, выступая не только объектом, но и субъектом социализации. Как субъект он усваивает социальные нормы и культурные ценности общества в единстве с реализацией своей активности, саморазвития, самореализации в обществе, т.е. не только адаптируется к обществу, но и активно участвует в процессе социализации, влияет на самого себя и свои жизненные обстоятельства.

Обратим внимание на то, что процесс социализации существенным образом зависит от норм, которые регулируют требования, предъявляемые обществом человеку, и обеспечивают его адекватное включение в социальную деятельность. Социализация выступает как элемент механизма саморегуляции социальной жизни, обеспечивает сохранение и развитие социума. Социализируясь, человек не только обогащается опытом, но и реализует себя как личность, влияя на жизненные обстоятельства и окружающих людей. Различают стихийную и контролируруемую социализацию. Естественно, стихийная социализация существенным образом влияет на воспитанность ребенка. На него оказывает влияние окружающая среда, и прежде всего система социальных отношений, в которую с самого раннего детства он включается.

Таким образом, можно рассматривать воспитание как **педагогический компонент процесса социализации (контролируемую социализацию)**, который предполагает сознательные действия, направленные на интеграцию человека в общество, на освоение им комплекса социальных ролей. Создание таких условий осуществляется через включение ребенка в различные виды социальных отношений в учебе, общении, игре, практической деятельности.

В процессе социализации решаются две группы задач — социальной адаптации и социальной автономизации личности. Решение этих задач, противоречивых и в то же время диалектически единых, зависит от многих внешних и внутренних факторов. С.И. Гессен писал: «Давление внешней среды должно соответствовать внутренней силе сопротивления растущей личности ребенка. Центростремительная сила в человеке должна всегда превышать центробежные силы внешней культуры, но и непрерывно

ощущать их возрастающий напор»¹.

Социальная адаптация предполагает активное приспособление индивида к условиям социальной среды, а социальная автономизация — реализацию совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях, которая соответствует самооценке личности, представлению ее о себе. Решение задач социальной адаптации и социальной автономизации регулируется «быть со всеми» и «оставаться самим собой». Они лишь кажутся противоречивыми. Несомненно, результатом социализации человека является также социальная активность — реализуемая готовность к социальным действиям, которая проявляется в сферах социальных отношений человека. Таким образом, критериями, которые свидетельствуют о социализации человека, являются социальная адаптированность, социальная автономность и социальная активность.

Несмотря на то что воспитание не может полностью обеспечить процесс социализации, данные критерии выступают в качестве важнейших задач воспитания человека.

Социализация ребенка зависит от многих видов воздействия на него. Особое место среди них отводится педагогическим влияниям. Они отличаются целенаправленностью и предполагают создание комплекса условий, обеспечивающих успешность социализации.

Выделяют три сферы, в которых происходит процесс становления личности, — деятельность, общение, самопознание.

По мере взросления человек имеет дело с освоением все новых и новых видов деятельности, а это требует умения ориентироваться в системе связей, присутствующих в каждом виде деятельности и между ее различными видами. При этом речь идет о личностно значимой доминанте, т.е. об определении главного, сосредоточении внимания на нем. В деятельности происходит освоение новых социальных ролей и осмысление их значимости.

Воспитание предполагает, что в процессе включения воспитанников в социальную деятельность происходит следующее:

- индивидуальная проблематизация личности по отношению к выбору вида деятельности;
- индивидуальное самоопределение личности по возможным видам деятельности и личностно приемлемым вариантам участия в ней;
- включение воспитанников в социальную деятельность под руководством педагога на основе осознания цели деятельности и сопоставления личностных целей; приобретения опыта деятельности; эмоциональной привлекательности деятельности (процесса, промежуточных результатов, системы межличностных отношений, возникающих в ходе этой деятельности); достижения собственно состояния включенности личности в социальную деятельность.

Общение как сфера социализации человека неразрывно связано с деятельностью. При этом расширение общения можно понимать как умножение контактов человека с другими людьми. Контакты специфичны на

¹ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 86.

каждом возрастном рубеже.

Третья сфера социализации — самопознание личности — предполагает становление в человеке «образца его Я»¹, возникающего не сразу, а складывающегося на протяжении жизни под воздействием многочисленных социальных влияний. Наиболее распространенная схема самопознания своего «Я» включает три компонента: познавательный (знание себя); эмоциональный (оценка себя); поведенческий (отношение к себе).

Процесс воспитания предполагает целенаправленные воздействия на все три названные сферы. Воспитатель организует деятельность и общение воспитанника и стимулирует его самопознание.

Именно эти усилия воспитателя способствуют адекватной интеграции человека в систему социальных отношений, освоению им комплекса социальных ролей.

3. Воспитание как управление развитием

Данный аспект воспитания предполагает, что этот процесс должен быть направлен на развитие человека, оказание ему максимальной помощи в реализации потенциальных возможностей, способствовать тому, чтобы человек достиг собственной вершины.

Развитие личности представляет собой процесс, в котором происходят как количественные, так и качественные преобразования. Процесс предполагает разрешения различного рода противоречий, которые являются источниками развития:

- между потребностями детей и возможностями их удовлетворения;
- между потенциалом ребенка и возможностями его реализации;
- между целями, которые ставит перед собой ребенок и условиями их достижения.

Эти противоречия проявляются по-разному на различных возрастных этапах человека.

Л. С. Выготский выделил два уровня развития детей:

- «уровень актуального развития» — отражает наличные особенности психических функций ребенка, которые сложились на сегодняшний день;
- «зона ближайшего развития» — отражает возможности достижений ребенка в условиях сотрудничества со взрослыми².

Педагоги должны видеть завтрашний день развития ребенка; то, что он сегодня может делать с помощью взрослых, завтра он должен делать сам.

Задача педагога — способствовать развитию организма ребенка (физическое развитие), психики (психическое развитие) и личности (социальное развитие). Развитие это начинается с самого начала жизни. Ему способствуют уверенность воспитателя (родителя, учителя), а затем и ребенка, что всего можно добиться, если проявить достаточную настойчивость и упорство. Конфуций сказал: «Если я буду ежедневно

¹ См.: Кон И. С. Социология личности. М., 1967. С. 9.

² См.: Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 6. М., 1984. С. 246—247.

приносить по корзине земли и не отступлюсь от этого, то создам гору».

Воспитатели реализуют комплекс средств, направленный на достижение оптимального результата в развитии ребенка. Они как бы упорядочивают разнообразные воздействия на него. Этот процесс можно назвать управлением. В нем реализуется весь спектр оперативных функций управления: целеполагание, планирование, организация, анализ и т. п.

Таким образом, в рамках данного подхода **воспитание можно рассматривать как управление процессом развития личности и индивидуальности.**

Управление процессом физического развития (физическое воспитание) предполагает организацию передачи от поколения к поколению способов и знаний, необходимых для физического совершенствования.

В процессе управления физическим развитием происходит укрепление здоровья человека на основе использования комплекса упражнений, использования естественных сил природы, соблюдения правил гигиены (личной, трудовой, бытовой и т. п.).

Тесно связано с физическим *психическое развитие*. Оно способствует формированию всех сущностных сфер человека, в которых отражается его индивидуальность. К ним относятся следующие сферы: интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, экзистенциальная и сфера саморегуляции. Эти сферы в развитом виде характеризуют целостность, гармоничность индивидуальности, свободу и разносторонность человека.

4. Воспитание как средство трансляции культуры

Формирование многих личностных черт человека непосредственным образом зависит от степени освоения им культуры. Культурологическая парадигма в большей степени ориентирует не на знания, а на освоение элементов культуры. При этом акцент делается на особенности того сообщества, в котором происходит процесс воспитания человека, на формирование этнической идентичности.

Этническая принадлежность индивида обеспечивается посредством освоения им элементов «своей» культуры, из которых главными выступают для него ценности и нормы жизни, деятельности и поведения. Процесс вхождения индивида в его этническую общность и культуру обозначается понятием «инкультурация».

В результате инкультурации человек приобретает способность свободно ориентироваться в окружающей его этнической среде, пользоваться большинством предметов культуры, созданных предыдущими поколениями, обмениваться результатами физического и умственного труда, устанавливать взаимопонимание с другими народами.

Каждый человек проходит через процесс инкультурации, поскольку без его результатов не может существовать как член общества и своего этноса. Этот сложный процесс начинается в раннем детстве с приобретения навыков

владения своим телом и усвоения элементов ближайшей жизненной среды и продолжается всю жизнь. В данном процессе принято выделять две основные стадии: первичную (детскую) и вторичную (взрослую).

На первом этапе инкультурации дети осваивают - самые общераспространенные, жизненно важные элементы своей культуры. При этом инкультурация характеризуется целенаправленным воздействием на ребенка с целью формирования у него адекватных навыков, необходимых для нормальной социокультурной жизни. В любой культуре существуют специальные формы и способы инкультурации, которые обеспечивают детям нужное количество знаний и навыков для их повседневной практики.

Инкультурация ребенка является предпосылкой его трансформации во взрослую, способную к адекватному участию в социокультурной жизни личность.

Главная отличительная особенность инкультурации — выработка у индивида способности к самостоятельному освоению социокультурного окружения в пределах, установленных в данном обществе. Индивид получает возможность комбинировать полученные знания и навыки для решения собственных жизненно важных проблем: расширяется его способность принимать решения, которые могут иметь значимые последствия для него и для других; он получает право участвовать в составе своей этнической группы в действиях, результатами которых могут быть значительные культурные изменения.

Первый этап инкультурации способствует сохранению стабильности культуры, поскольку основным здесь является воспроизведение уже имеющихся образцов, контроль за проникновением в культуру случайных и новых элементов. Второй этап обеспечивает членам общества возможность принять на себя ответственность за экспериментирование в культуре, внесение в нее изменений различного масштаба. Гармоничное и последовательное развитие обоих этапов инкультурации завершается формированием менталитета личности — совокупности установок и предрасположенностей индивида действовать, мыслить, чувствовать и воспринимать мир определенным образом. В свою очередь, это состояние ментальности является показателем нормального функционирования и развития как индивида, так и социокультурной среды.

5. Цели воспитания

Одной из фундаментальных проблем педагогики является определение целей воспитания. Спор об этом предмете имеет достаточно давнюю историю. Каждая эпоха, каждое государство ставили свои задачи перед образовательными учреждениями. Цель определялась исходя из доминирующих идеологических воззрений и формулировалась в форме социального заказа. Государство и общество рассматривали всегда цель педагогической деятельности как аргументированную заботу о своем будущем. Поэтому формулировка цели чаще всего вбирала постулаты, которые, по мнению

правлящей элиты, обеспечивали бы сохранение существующего строя и системы социальных отношений. В то же время в качестве основных аргументов выдвигалась забота о будущем подрастающего поколения.

Цели воспитания — это ожидаемые изменения в человеке, происходящие под влиянием целенаправленных воздействий педагогов, представления о результате педагогической деятельности.

Можно обнаружить два основных подхода к определению целей воспитания. Первый учитывает прежде всего потребность общества, поэтому требования к воспитанию ребенка опираются на задачи государства, общества, сословия.

Второй подход предполагает прежде всего учет потребностей самого человека. Целью является помощь ему в его социальном становлении, приспособление к существующим условиям и одновременно в сохранении своего «Я», в развитии индивидуальности. В учебнике К. Смирнова, опубликованном в России в 1913 г., выдвигалась цель: «Воспитать питомца — значит помочь ему достичь собственными силами возможного для него совершенства, т. е. стать нравственно развитой и практически деятельной личностью»¹.

В зависимости от идеологии отношений, которая устанавливается в любом обществе, доминировал первый или второй подход.

В педагогике всегда существовало смешение идеальных и реальных целей. Нередко в качестве единственно приемлемых выдвигались идеальные цели, и это не давало возможности зафиксировать реальный результат, достигнутый педагогами.

Цели рассматривались с позиции **идеала человека**, гармонично развитого, сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство. Что такое гармоническое развитие в современном понимании? Это идеал, к которому должен стремиться прежде всего сам человек. Кроме того, это ориентир для педагога, придерживаясь которого, он определяет содержание своей деятельности.

Гармоничного человека отличает гуманное отношение к людям, к самому себе, высокая нравственность и духовность. При этом надо четко представлять себе, что гармонично развитый человек — лишь идеал и одновременно ориентир для определения реальных целей, которые не противоречат этому идеалу.

Реальные цели формулируются как результат, полностью достижимый за определенный промежуток времени. По сути, реальная цель — это цель-результат, и она не может быть поставлена перед всеми учащимися. Реальная цель всегда персонифицирована. В ней отражаются те изменения в развитии, обученности и воспитанности, которые мы хотим получить в каждом конкретном ученике за определенное время.

Реальные цели соотносятся с **процессуальными целями (целями-направлениями)**, т.е. теми обобщенными целями, которые ставит перед собой педагог или педагогический коллектив по отношению ко всем

¹ Смирнов К. Курс педагогики: в 2 ч, Ч. 1. Педагогическая психология и общая дидактика. М, 1913. С. 9

учащимся. Разработка таких целей возможна и необходима с учетом существования индивидуальных психических и личностных качеств, и направлена на их развитие. Разработка целей-направлений должна осуществляться в двух аспектах: с точки зрения объективно заданного социального заказа, отражающего общественные потребности в определенной личности и индивидуальности (телеологический аспект), и с точки зрения субъективно заданного, диктуемого особенностями и потребностями развития собственно человека (аспект существования). Отсюда главная цель современной школы — обеспечить каждому учащемуся возможность достойной и полноценной жизни в обществе.

Цели воспитания реализуются педагогами в различных видах деятельности учащихся. При этом воспитание в целостном педагогическом процессе образовательного учреждения организуется как в учебное, так и во внеучебное время.

Рассмотрение процесса обучения и воспитания с позиций целостности предполагает опору на концепцию В. С. Ильина, согласно которой целостность педагогического процесса представляет некоторое его совершенство, высокий уровень развития и функционирования. Философы к целостным относят системы, достигшие в своем развитии зрелости, завершенности, соответствующие определенному идеалу. С этой точки зрения педагогический процесс является целостным тогда, когда он обеспечивает гармоничную реализацию всех своих функций (развитие, обучение, воспитание). Сущность целостности педагогического процесса — в подчиненности всех его частей и функций основной задаче — формированию целостного человека, гармоничному развитию индивидуальности, личности, организма (физическое здоровье).

В чем заключается целостный подход к организации учебно-воспитательного процесса? Во-первых, на уровне педагогического коллектива в том, чтобы каждый педагог работал на общую цель; не содействовал, а именно обеспечивал достижение общей цели. Во-вторых, в комплексном решении задач обучения, развития и воспитания на каждом уроке, в системе уроков и внеклассных мероприятий, чтобы каждая часть (урок, мероприятие) работала на целое (процесс). В-третьих, в единстве воспитания и самовоспитания, образования и самообразования. В-четвертых, должна быть не просто совместная деятельность, а активная взаимная деятельность педагога и учащихся (педагогическое взаимодействие). Взаимодействие — установление связей между элементами педагогической системы: информационных (обмен информацией), организационно-деятельностных (методы совместной деятельности), коммуникативных связей (общение), связи управления и самоуправления.

Таким образом, целостность учебно-воспитательного процесса характеризуется его внутренним единством, связанностью, качественной определенностью, высокими результатами в воспитании, развитии, обучении учащихся. Целостность педагогического процесса не является свойством постоянно ему присущим; она относительна и вызревает при успешной реализации всех его функций. Целостность процесса заключается в единстве

его функций (обучения, воспитания, развития, информатизации, профессионализации, социализации).

6. Воспитание и обучение

В педагогической теории давно идет спор о том, является обучение частью воспитания ребенка или нужны какие-то специальные средства, чтобы обучение носило воспитывающий характер. Я. А. Коменский, признавая огромную воспитывающую роль обучения, не разделял обучение и воспитание. Ж.-Ж. Руссо считал основной задачей естественное воспитание и одним из средств этого считал обучение, ставя его как бы в подчиненное положение к воспитанию. И. Ф. Гербарт ввел понятие «воспитывающее обучение», рассматривая обучение как основное средство воспитания.

Разрешение данного спора зависит от того, как понимать смысл воспитания. Если воспитание предполагает освоение ребенком социального опыта, то обучение является главной составляющей воспитания. Если же мы рассматриваем воспитание с позиции освоения человеком комплекса социальных ролей, то обучение — лишь средство, которое способствует этому. И чтобы расширить возможности влияния на этот процесс, необходимо при обучении постоянно уделять внимание реализации воспитывающих целей. В последние годы в педагогике в связи с этим подходом распространилось понятие «воспитывающие функции» обучения.

Целостность проявляется в единстве процессов обучения и воспитания: в процессе обучения происходит воспитание, а в процессе воспитания — обучение.

Воспитательные возможности обучения заложены как в содержании изучаемых предметов, так и в методах и формах обучения, т. е. охватывают как содержательную, так и процессуальную сторону обучения.

Основу учебной деятельности составляет такой вид социально значимой деятельности, как овладение научными знаниями и способами действий.

Учебная деятельность — деятельность предметная. Ученики производят разнообразные виды предметной деятельности: наблюдают за предметами и явлениями, ставят опыты, эксперименты, решают задачи, слушают объяснения учителя и т. п. Предметом учебной деятельности являются научные понятия, законы науки и опирающиеся на них общие способы выделения свойств, понятий или решение некоторого класса конкретно-практических задач.

Учебная деятельность есть форма активного отношения школьника к изучаемому учебному материалу. Она начинается не с пустого места, а на базе некоторой переориентации индивида. Он организует свои «сущностные силы» не в самый момент деятельности, а в период подготовки к ней и направляет их в определенную сторону, обеспечивая определенной активностью. Активность познания — это проявление преобразовательного, творческого отношения школьника к объектам его познания. Она

предполагает наличие таких . моментов, как избирательность подхода к объектам познания, выбор объекта в последующей деятельности, направленной на решение проблемы. Такое понимание учебной деятельности позволяет рассматривать ученика как активного субъекта этой деятельности. А это самый главный фактор личностного развития.

Учебная деятельность не может рассматриваться только как форма активности индивида. Это коллективная деятельность объединенных индивидов. Она опосредована педагогическим воздействием, предполагает общение между учителем и учащимися, а также между самими учениками. Деятельность является одной из основных форм включения подрастающих поколений в систему общественных отношений, в коллективистскую деятельность, в процессе которой усваиваются многообразные социальные качества и нормы. Учебная деятельность — это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте (Д. Б. Эльконин).

Организация воспитания в процессе обучения заключается в том, что детям должны быть предоставлены большие, возможности для приобретения опыта реализации тех или иных социальных функций.

При организации учебной деятельности большое значение для воспитания имеют целенаправленные действия педагога, способствующие созданию условий для освоения детьми новых отношений. Эти условия возникают из элементарных составляющих данной организации в учебных ситуациях. Ситуация — совокупность обстоятельств, на фоне которых актуализируется какое-либо событие. Событие само по себе не создает ситуацию, она создается сочетанием события с обстоятельствами, ведь одно и то же событие на ° фоне различных обстоятельств способно породить совершенно-г но различные ситуации. Ситуация — система внешних по •» отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность.

В воспитании в процессе организации учебной деятельности особое значение имеет учет *ситуативной доминанты* — актуализированного внутреннего состояния человека посредством взаимодействия его с обстоятельствами внешнего мира (учителем, учениками, событиями настоящего момента и др.) в конкретный момент (Т. В. Машарова)¹.

Среди всех учебных ситуаций особое значение имеет ситуация выбора. При разумном педагогическом управлении она позволяет поставить ребенка в позицию субъекта деятельности и оказывать развивающее влияние на личность ребенка. При выборе решения и при оценке последствий выбора создается основа для объективизации установок и ценностей личности как учителя, так и ученика, формируется общая направленность интересов каждой личности. Воспитательные цели более успешно реализуются в процессе обучения при интеграции учебной и других видов деятельности. Преподнося тот или иной материал, педагог опирается на информацию,

¹ См.: Машарова Т. В. Педагогическая технология: личностно-ориентированное обучение / Под ред. М. И. Рожкова. М., 1999. С. 9-35.

полученную ребенком из других источников, и предлагает использовать при решении учебных задач те умения, которые получил учащийся в других условиях.

В учебной деятельности школьников коллективная и индивидуальная работа находятся в органическом единстве и сочетании.

В процессе групповой работы учащиеся контактируют не только с учителем, но и друг с другом. Каждый ученик имеет возможность свободно высказывать свои мысли, свое мнение, обсуждать их с равными себе, отстаивать свою точку зрения. Общение в процессе групповой учебной деятельности удовлетворяет эмоциональную потребность ученика, вызывает интерес, положительное отношение к учению. Каждый ученик имеет возможность проговаривать изучаемые положения, правила, законы и получать помощь не только от учителя, но и от учащихся. Все это помогает осуществлять контроль, самоконтроль, самооценку, повышает активность, самостоятельность каждого учащегося. Приобретаются навыки коллективной работы, коллективного сотрудничества.

Х.Й. Лийметс показывает, что при групповой учебной деятельности возможны вариации в содержании и способах действий в зависимости от познавательных возможностей. Состав групп постоянно регулируется с учетом успехов каждого учащегося.

Индивидуальная работа характеризуется выполнением заданий отдельными учащимися. Она позволяет дифференцировать цель, мотивацию, содержание, характер, степень трудности учебных заданий, способы действий, темы, меру помощи и т.д. Индивидуальная работа может быть различной по степени самостоятельности, творческой активности. Поисковая, эвристическая деятельность, в процессе которой ученик строит гипотезы и самостоятельно определяет способы решения, носит ярко выраженный индивидуальный характер. Содержание, характер, степень трудности задания воспринимаются учеником каждый раз по-своему, прежде всего в зависимости от уровня подготовленности.

Таким образом, в процессе учебной деятельности у учащихся формируется опыт взаимодействия с другими учениками. Большие возможности для этого предоставляет групповая работа на уроках или использование различных форм взаимодействия при выполнении учебных заданий. Необходимо отметить, что учебная деятельность способствует развитию индивидуальности ребенка.

7. Воспитание во внеучебной деятельности

Внеучебная деятельность — интегративное понятие, которое определяет комплекс различных занятий учащихся, осуществляемых в свободное от учебных занятий время.

Деятельность, организуемая педагогами во внеучебное время, ориентирована на интересы детей, предоставляет им возможность выбора, в большей степени способствует их самореализации и самоопределению.

Внеучебная деятельность помогает удовлетворять разнообразные интересы детей в неформальном общении, клубах, любительских объединениях, кружках.

В свободное от занятий время учащиеся выбирают не только формы досуга, но и формы занятий, способствующих углубленному изучению того или иного предмета.

Основные педагогические условия, позволяющие достичь активной включенности детей во внеучебную деятельность:

- личностно ориентированное информационное обеспечение включения школьников в разнообразные занятия;
- планирование учащимися собственной внеучебной деятельности;
- готовность педагогов к управлению процессом включения детей во внеучебную деятельность.

Под личностно-ориентированным информационным обеспечением мы понимаем предоставление детям:

- информации об имеющихся видах внеучебной деятельности;
- информации о возможностях включения в эти виды занятий;
- возможности овладения информацией о себе, о чертах своего характера, свойствах, способностях и т. п.;
- педагогической помощи в самоанализе;
- педагогической помощи в самоопределении в позиции «Я» — «Деятельность».

Самоопределение в позиции «Я» — «Деятельность» является завершением акта выбора ребенком вида внеучебной деятельности, в которую он намерен включиться.

Сам акт выбора состоит из сопоставления информации о деятельности с информацией о себе.

Информация о деятельности включает:

- характеристику предмета и объекта деятельности;
- определение общей цели деятельности и «веера» задач;
- характеристику основных действий и операций, составляющих деятельность;
- варианты участия в деятельности;
- возможности личностного роста и удовлетворения личных потребностей;
- определение психологических и других свойств и качеств личности, необходимых для успешного освоения данного вида внеучебной деятельности.

Информация о себе должна содержать знания:

- о своих индивидуальных чертах и свойствах;
- о сущности процесса самоопределения.

Примером такой работы является создание разнообразных творческих объединений, волонтерских отрядов, предоставление возможности заниматься техническим творчеством, художественной самодеятельностью, работать в Интернете.

Организация внеучебной деятельности школьников не ограничивается

стенами образовательного учреждения. Вне-учебная деятельность организуется также учреждениями дополнительного образования, детскими общественными организациями, социально-педагогическими комплексами.

Внеучебная деятельность может быть организована центрами, осуществляющими работу с детьми со специальными нуждами, — центрами медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям, центрами по профилактике девиантного поведения учащихся.

Необходимо отметить роль семьи в организации внеучебной деятельности школьников. Наиболее эффективный результат в воспитании обеспечивается совместной организацией досуга родителей и детей. Именно в этом случае достигается взаимопонимание между родителями и детьми, которое способствует успешному социальному становлению молодого поколения.

Очень важно соблюдать принцип добровольности в организации внеучебной деятельности, не допуская диктата и насилия, а также формализма.

Глава 2 ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Чем сложнее жизнь, тем сложнее воспитание...

П. Ф. Каптерев

Все существующие теории развития и воспитания личности существенным образом зависят от двух факторов. Первый фактор связан с уровнем развития социальных и естественных наук, второй — с уровнем и спецификой социальных отношений, складывающихся в определенный период времени в обществе. Необходимо также отметить связь между известными теориями развития личности и существующими теориями воспитания.

1. Теория развития личности

Личности людей формируются в процессе их взаимодействия друг с другом и воздействия на них окружающей социальной среды. Несомненно также влияние на формирование личности индивидуального социального опыта ребенка. Как уже сказано было в предыдущей главе, важным аспектом формирования личности является культура, которую мы усваиваем под влиянием родителей, учителей и сверстников.

В социологии и психологии имеется ряд классических теорий развития личности, на которые опирается педагогика при разработке различных концепций воспитания¹.

Чарлз Хортон Кули (1864—1929) считал, что личность формируется на основе множества взаимодействий людей с окружающим миром. В процессе этого люди создают свое «зеркальное Я». «Зеркальное Я» состоит из трех элементов:

1) того, как, по нашему мнению, нас воспринимают другие («Я уверена, что люди обращают внимание на мою новую прическу»);

2) того, как, по нашему мнению, они реагируют на то, что видят («Я уверена, что им нравится моя новая прическа»);

3) того, как мы отвечаем на воспринятую нами реакцию других («Видимо, я буду всегда так причесываться»).

Эта теория придает важное значение нашей интерпретации мыслей и чувств других людей.

Американский психолог **Джордж Герберт Мид (1863—1931)** пошел дальше в своем анализе процесса развития нашего «Я». Как и Кули, он считал, что «Я» — продукт социальный, формирующийся на основе взаимоотношений с другими людьми. В начале, будучи маленькими детьми, мы не способны объяснять себе мотивы поведения других. Научившись осмысливать свое поведение, дети делают тем самым первый шаг в жизнь. Научившись думать о себе, они могут думать и о других; ребенок начинает приобретать чувство своего «Я».

По мнению Мида, процесс формирования личности включает три

¹ При описании теорий развития личности использован материал из книги Нейла Смелзера «Социология». М., 1994. С. 100-107.

различные стадии.

Первая — *имитация*. На этой стадии дети копируют поведение взрослых, не понимая его. Маленький мальчик может «помогать» родителям вычистить пол, таская по комнате свой игрушечный пылесос или даже палку.

Затем следует *игровая стадия*, когда дети понимают поведение как исполнение определенных ролей: врача, пожарного, автогонщика и т. д.; в процессе игры они воспроизводят эти роли.

Играя в куклы, маленькие дети обычно говорят с ними то ласково, то сердито, как родители, и отвечают вместо кукол так, как мальчик или девочка отвечают родителям. Переход от одной роли к другой развивает у детей способность придавать своим мыслям и действиям такой смысл, какой придают им другие члены общества, — это следующий важный шаг в процессе создания своего «Я».

По мнению Мида, человеческое «Я» состоит из двух частей: «Я — сам» и «Я — меня». «Я — сам» — это реакция личности на воздействие других людей и общества в целом.

«Я — меня» — это осознание человеком себя с точки зрения других значимых для него людей (родственников, друзей). «Я — сам» реагирует на воздействие «Я — меня» так же, как и на воздействие других людей. Например, «Я — сам» реагирую на критику, старательно обдумываю ее суть; иногда под влиянием критики мое поведение меняется, иногда нет; это зависит от того, считаю ли я эту критику обоснованной. «Я — сам» знаю, что люди считают «Я — меня» справедливым человеком, всегда готовым прислушаться к мнению других. Обмениваясь ролями в процессе игры, дети постепенно вырабатывают свое «Я — меня». Каждый раз, глядя на себя с точки зрения кого-то другого, они учатся воспринимать впечатления о себе.

Третий этап, по Миду — *стадия коллективных игр*, когда дети учатся осознавать ожидания не только одного человека, но и всей группы. Например, каждый игрок бейсбольной команды придерживается правил и игровых идей, общих для всей команды и всех игроков в бейсбол. Эти установки и ожидания создают образ некоего другого — безликого человека «со стороны», олицетворяющего общественное мнение. Дети оценивают свое поведение по стандартам, установленным «другими со стороны». Следование правилам игры в бейсбол подготавливает детей к усвоению правил поведения в обществе, выраженных в законах и нормах. На этой стадии приобретает чувство социальной идентичности.

Теория развития личности, разработанная **Зигмундом Фрейдом** (1856—1939), в какой-то мере противоположна концепции Мида, поскольку основывается на убеждении, что индивид всегда находится в состоянии конфликта с обществом. Согласно Фрейду биологические побуждения (особенно сексуальные) противоречат нормам культуры и социализация есть процесс обуздания этих побуждений.

Теория Фрейда выделяет три части в психической структуре личности: Ид («Оно»), Эго («Я») и Суперэго («сверх-Я»).

Ид («Оно») — источник энергии, направленной на получение удовольствия. При высвобождении энергии ослабляется напряжение и

личность испытывает чувство удовольствия. «Оно» побуждает нас к сексу, а также осуществлять такие функции организма, как прием пищи и отправление естественных надобностей.

Эго («Я») контролирует поведение человека, в какой-то мере напоминая светофор, помогающий личности ориентироваться в окружающем мире. Эго руководствуется, главным образом, принципом реальности. Эго регулирует выбор подходящего объекта, позволяющего преодолеть напряженность, связанную с Ид. Например, когда Ид испытывает голод, Эго запрещает нам употреблять в пищу автомобильные шины или ядовитые ягоды; удовлетворение нашего побуждения откладывается до момента выбора подходящей пищи.

Суперэго («сверх-Я») — это идеализированный родитель, оно осуществляет нравственную или оценочную функцию. Суперэго регулирует поведение и стремится усовершенствовать его в соответствии со стандартами родителей, а в дальнейшем и общества в целом.

Эти три компонента активно воздействуют на формирование личности ребенка. Дети должны следовать принципу реальности, ожидая, пока представится подходящее время и место, чтобы уступить напору Ид. Они должны также подчиняться моральным требованиям, предъявляемым родителями и собственным формирующимся Суперэго. Эго несет ответственность за поступки, поощряемые или наказываемые Суперэго, в связи с этим человек испытывает чувство гордости или вины.

Согласно теории Фрейда процесс формирования личности проходит четыре стадии. Каждая из этих стадий связана с определенным участком тела — **эрогенной зоной**. На каждой стадии возникает конфликт между стремлением к удовольствию и ограничениями, установленными сначала родителями, а в дальнейшем и Суперэго.

В самом начале жизни ребенка эрогенной зоной является рот. Вся энергия младенца направлена на то, чтобы получить удовлетворение через рот — не только от приема пищи, но и от процесса сосания как такового; таким образом, источником удовольствия для ребенка является рот. Данный период в жизни малыша Фрейд назвал *оральной стадией*.

На второй, или *анальной*, стадии главной эрогенной зоной становится задний проход. В это время дети стремятся к самостоятельности, а родители стараются приучить их проситься на горшок. В этот период важное значение приобретает умение контролировать процессы экскреции.

Третья стадия названа *фаллической*. На этой стадии главным источником удовольствия для ребенка является пенис или клитор. Именно в этот период, как считает Фрейд, начинают проявляться различия мальчиков и девочек. Мальчики вступают в так называемую Эдипову стадию — подсознательно они мечтают занять место своего отца рядом с матерью; девочки же осознают, что у них отсутствует пенис, поэтому они чувствуют себя неполноценными по сравнению с мальчиками.

После окончания латентного периода, когда девочки и мальчики еще не обеспокоены проблемой половой близости, в жизни юношей и девушек наступает *генитальная стадия*. В этот период сохраняются некоторые

особенности, характерные для ранних стадий, но главным источником удовольствия становится половое сношение с представителем противоположного пола.

Подход, предложенный известным швейцарским психологом **Жаном Пиаже** (1896—1980), значительно отличается от теории развития личности Фрейда. Жан Пиаже исследовал когнитивное развитие, или процесс обучения мышлению. Согласно его теории на каждой стадии когнитивного развития формируются новые навыки, определяющие пределы того, чему на данной стадии можно научить человека. Дети проходят эти стадии в определенной последовательности, хотя необязательно с одинаковой скоростью и результатами.

Первый период, от рождения до 2 лет, называется сенсомоторной стадией. В это время у детей формируется способность надолго сохранять в памяти образы предметов окружающего мира. Ранее им, по всей вероятности, кажется, что предмет перестает существовать, когда они на него не смотрят. Существование данной стадии может подтвердить любая проходящая няня, которая знает, как пронзительно кричат младенцы, видя, что родители уходят, а через полгода, прощаясь с родителями, они весело машут им ручкой.

Второй период, от 2 до 7 лет, называется предоперациональной стадией. В это время дети учатся различать символы и их значения. В начале этой стадии дети расстраиваются, если кто-то разрушает построенный ими замок из песка, символизирующий их собственный дом. В конце этапа дети понимают разницу между символами и предметами, которые они обозначают.

В возрасте от 7 до 11 лет дети учатся мысленно совершать действия, которые раньше они выполняли только руками. Пиаже называет этот период стадией конкретных операций. Например, если на данной стадии детям показывают ряд из шести палочек и просят взять такое же количество палочек из лежащего рядом комплекта, они могут выбрать

их, не прикладывая каждую палочку из комплекта к палочке из ряда. Дети меньшего возраста, еще не научившиеся считать, чтобы получить нужное число, кладут палочку к палочке.

В возрасте примерно от 12 до 15 лет дети вступают в последнюю стадию, называемую стадией формальных операций. На этом этапе подростки могут решать абстрактные математические и логические задачи, осмысливать нравственные проблемы, а также размышлять о будущем. Дальнейшее развитие мышления совершенствует умения и навыки, усвоенные на этой стадии.

Гарвардский психолог **Лоренс Колберг** (1927—1987), придававший большое значение нравственному развитию детей, разработал еще один подход к проблеме, в котором чувствуется сильное влияние теории Пиаже.

Колберг выделил шесть стадий нравственного развития личности, которые сменяют одна другую в строгой последовательности аналогично познавательным стадиям у Пиаже. Переход от одной стадии к другой происходит в результате совершенствования когнитивных навыков и

способности к сопереживанию. В отличие от Пиаже, Колберг не связывает периоды нравственного развития личности с определенным возрастом. В то время как большинство людей достигают по крайней мере третьей стадии, некоторые на всю жизнь остаются нравственно незрелыми.

Две первые стадии относятся к детям, которые еще не усвоили понятий о хорошем и плохом. Они стремятся избежать наказания (первая стадия) или заслужить поощрение (вторая стадия). На третьей стадии люди отчетливо осознают мнения других и стремятся действовать так, чтобы завоевать их одобрение. Хотя на данной стадии начинают формироваться собственные понятия о хорошем и плохом, люди в основном стремятся приспособиться к окружающим, чтобы заслужить социальное одобрение. На четвертой стадии люди осознают интересы общества и правила поведения в нем. Именно на этой стадии формируется нравственное сознание: человек, которому кассир дал слишком много сдачи, возвращает ее, потому что «это правильно». Как считает Колберг, на последних двух стадиях люди способны совершать высоконравственные поступки независимо от общепринятых ценностей.

На пятой стадии люди осмысливают возможные противоречия между различными нравственными убеждениями. На этой стадии они способны делать обобщения, представлять себе, что произойдет, если все будут поступать определенным образом. Так формируются собственные суждения личности о том, что такое хорошо и что такое плохо. Например, нельзя обманывать налоговое управление: ведь если бы все так поступали, наша экономическая система развалилась бы. Но в некоторых случаях может быть оправдана «ложь во спасение», щадящая чувства другого человека.

На шестой стадии у людей формируются собственное этическое чувство, универсальные и последовательные нравственные принципы. Такие люди лишены эгоцентризма; они предъявляют к себе такие же требования, как и к любому другому человеку.

В XX в. большой авторитет среди психологов и педагогов всего мира завоевала культурно-историческая теория развития личности нашего соотечественника **Льва Семеновича Выготского** (1896—1934), в которой он обосновал, что источники и детерминанты развития человека лежат в исторически развившейся культуре. Основа психического развития человека, согласно этой теории, — изменение социальной ситуации его жизнедеятельности. При этом условиями психического развития человека служат его обучение и воспитание.

Психологические новообразования, возникшие у человека, производны от его жизнедеятельности, а существенная роль в процессе принадлежит различным знаковым системам.

Л.С. Выготский сформулировал общий генетический закон: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах: сначала — социальном, потом — психологическом. При этом детерминанты психического развития находятся не внутри организма и личности ребенка, а вне его — в ситуации социального взаимодействия ребенка с другими людьми (прежде всего со взрослыми). В ходе общения и

совместной деятельности не просто усваиваются образцы социального поведения, но и формируются основные психологические структуры, определяющие в дальнейшем все течение психических процессов. Когда такие структуры сформированы, можно говорить о наличии у человека соответствующих осознанных и произвольных психических функций, самого сознания.

Для развития концепций воспитания большое значение имеет концепция английского психолога и педагога Роберта Бернса, получившая широкое признание в науке во второй половине XX в. Отстаивая гуманистический взгляд на человека, Р. Берне выдвигает в качестве ведущей идею о том, что важнейшей частью процесса передачи молодому поколению накопленного цивилизацией опыта и знаний должно стать «признание естественной и непреходящей ценности каждого человека, важности человеческих взаимоотношений в процессе воспитания»¹.

Я-концепция — понятие, включающее оценочный аспект самосознания. Это динамическая система представлений человека о самом себе, в которую входит как собственно осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов. Я-концепция возникает у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение. Оно накладывает неизгладимый отпечаток на все жизненные проявления человека — с детства до глубокой старости. Первоначальная зависимость Я-концепции от внешних влияний бесспорна, но в дальнейшем она играет самостоятельную роль в жизни каждого человека. Окружающий мир, представления о других людях воспринимаются нами сквозь призму Я-концепции, формирующейся в процессе социализации, воспитания, но имеющей и определенные соматические, индивидуально-природные детерминанты. С возрастом происходит развитие потребностей развивающейся личности. Именно в них и через них проявляется человек и соответственно преломляется его Я-концепция. В свою очередь и она служит для них значимой обратной связью. В отличие от ситуативных Я-образов (каким индивид видит, ощущает себя в каждый данный момент) Я-концепция создает у человека ощущение своей постоянной определенности, самотождественности. Так выглядит в общих чертах диалектика становления и проявления противоречивых, всегда незавершенных представлений о собственном «Я» — Я-концепции с ее интеллектуальным, эмоциональным, поведенческим компонентами.

Таким образом, в социологии, психологии и педагогике имеется множество разнообразных подходов к пониманию процесса развития личности, и это, несомненно, обогащает понимание процесса воспитания, влияет на разработку его теоретических основ.

¹ Р. Берне. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. С. 28.

2. Классические концепции воспитания

Как только люди попытались осмыслить свое бытие, свой социальный опыт, они начали вести поиск наиболее приемлемых для общества моделей воспитания. Эти модели или концепции были самые разные. Их отличие друг от друга было обусловлено как объективными факторами (характером общественных отношений и государственной власти), так и субъективными, связанными с личностью педагога-ученого.

Еще в древней Греции в двух соперничающих городах — в Спарте и Афинах были различные подходы к воспитанию молодежи. Если в Спарте главной целью воспитания была подготовка к военной службе, то в Афинах дети получали широкое философское, литературное и политическое образование.

В трудах древнегреческих философов довольно полно рассматриваются вопросы воспитания. **Демокрит** (460—370 гг. до н. э.) одним из первых поставил вопрос о природосообразности воспитания, указывал на огромную роль труда в нем. **Сократ** (470—399 гг. до н. э.) считал, что главное — познать вечные нравственные понятия и применять их в жизни. **Платон** (428—347 гг. до н. э.) впервые поставил вопрос о дошкольном воспитании и дифференцированном подходе к подготовке человека к жизни. Кто проявляет склонность к умственным занятиям, тот должен становиться философом, а кто не имеет этой склонности — воином. **Аристотель** (384—322 до н. э.) считал необходимым учить детей делать правильный выбор между недостатком и излишеством.

В древнем Риме **Квинтилиан** (35—96 гг. до н. э.) высказал мысль о том, что все дети являются сообразительными от природы и нуждаются только в правильном воспитании.

В эпоху Возрождения шло дальнейшее развитие педагогической мысли. **Эразм Роттердамский** (1439—1536) выступал против схоластики и догматической религиозности, признавая равенство всех людей, независимо от их происхождения. Воспитанию личности он отводил решающую роль в деле преобразования мира. **Франсуа Рабле** (1494—1553) считал, что воспитание должно развивать личность и отвечать интересам экономического развития общества. **Мишель Монтень** (1533—1592) провозгласил опыт основой человеческого знания. Он считал, что нельзя ребенку внушать готовые истины. Все, что ему нужно, достигается его собственным опытом.

Особое значение для развития теории воспитания имели работы **Яна Амоса Коменского** (1592—1670) — выдающегося чешского педагога. Он считал, что человек есть часть природы и подчиняется ее всеобщим законам, действующим как в мире растений и животных, так и в отношении человека. Коменский указывал, что «точный порядок школы надо заимствовать от природы», что необходимо исходить из наблюдения «над теми процессами, какие повсюду проявляет природа в своих действиях».

Принцип природосообразности предполагает при этом изучение

законов духовной жизни человека и согласования с ними всех педагогических воздействий.

Воспитательные усилия Коменского были направлены на просвещение всего человечества. «Всех нужно вести к тому, чтобы они, надлежащим образом впитав в себя знания, могли с пользой пройти настоящую жизнь... Если мы позволим развивать ум только некоторым, исключив остальных, то будем несправедливы по отношению к тем, кто обладает той же природой».

Джон Локк (1632—1704) — английский философ, политический мыслитель и педагог. Его педагогические взгляды изложены в трактате «Некоторые мысли о воспитании» (1693). Он стремился доказать, что в сознании человека нет врожденных идей и представлений, и обосновать опытное происхождение человеческого знания. Из этих положений вытекал тезис о решающей роли воспитания в формировании личности и значении среды в процессе воспитания.

В то же время Локк не отрицал врожденной предрасположенности к тем или иным способностям. Существующие различия между людьми, по мнению Локка, определяются различием жизненных условий и воспитания. «Из всех людей, с которыми мы встречаемся, — писал он, — девять десятых становятся теми, что они есть — добрыми или злыми, полезными или нет — благодаря воспитанию». Душа человека — чистая доска, «без всяких знаков и идей, которую надлежит заполнить воспитанием».

Локк ориентировался на воспитание «делового человека, джентльмена». Целью жизни, а следовательно, и воспитания, он считал обеспечение «здорового духа в здоровом теле» и выделял три взаимообусловленных компонента воспитания: физическое воспитание, воспитание души (нравственное) и образование.

Жан-Жак Руссо (1712—1778), французский мыслитель и педагог, в своих произведениях утверждал, что в каждом индивиде заложены неисчерпаемые возможности для совершенствования. Цель воспитания отнюдь не заключается в подготовке человека к загробной жизни или в формировании джентльмена. Он считал, что существующие в обществе условия должны быть приведены в соответствие с потребностями и правами, которыми наделила ребенка природа. Ключ к решению проблемы Руссо видел в осознании решающей роли воспитания в формировании человека.

Задача заключается в том, чтобы воспитать человека, который ни от кого не зависел бы, жил плодами своих трудов, ценил и умел защищать свою свободу. Детей тружеников воспитывать не нужно, они уже воспитаны самой жизнью, надо правильно воспитать детей аристократов, и мир станет иным. По Руссо, дети должны воспитываться естественно, сообразно с природой. Это значит, что в воспитании надо следовать природе ребенка, учитывать его возрастные особенности.

Руссо считал, что воспитание получают от природы, от окружающих людей и вещей. Воспитание природой осуществляется путем внутреннего развития человеческих способностей, развития органов чувств; воспитание людьми приучает человека использовать эти способности и органы; воспитание от вещей — это собственный опыт человека, приобретаемый им в

процессе общения с вещами.

Естественное воспитание по Руссо немисливо без свободного воспитания. Первое из естественных прав человека, заявлял он, — свобода. Он требовал уважать личность ребенка, считаться с его интересами, запросами, отрицал принуждение как метод воспитания. Исходя из этого, Руссо своеобразно определяет роль воспитателя, который лишь наводит своего воспитанника на решение вопросов, оказывает на ребенка, главным образом, косвенное воздействие. Он организует всю среду, все окружающие ребенка влияния так, что они подсказывают определенные решения.

Генрих Песталоцци (1746—1827) — известный швейцарский педагог, ставил целью развитие в детях истинной человечности, их нравственное самоусовершенствование. Он считал, что необходимо развить все природные силы и способности человека — разносторонне и гармонично. Воспитание должно находиться в согласии с природой ребенка, т. е. быть природосообразным. Оказать детям помощь в развитии всех человеческих сил должно правильно поставленное воспитание. Оно начинается с рождения ребенка в семье. Песталоцци различал силы человеческой природы троякого рода: умственные, физические, нравственные. Эти силы следует развивать во взаимосвязи, избегая односторонности.

Иоганн Фридрих Герbart (1776—1841) — крупнейший немецкий педагог, считал, что цель воспитания состоит в формировании добродетельного человека, уважающего существующий порядок и подчиняющегося ему.

В педагогическом процессе Герbart выделял три части: управление, обучение и нравственное воспитание.

Главная задача управления — поддержание порядка, обуздание «дикой резвости ребенка». Управление, по мнению Герbart, еще не воспитание, а создание предпосылок для воспитания. Средства: угроза, надзор, приказание, запрещение, наказание, умение занять детей. Дополнительные: авторитет и любовь к ребенку. Герbart считал допустимыми телесные наказания, но важна не физическая боль, а страх перед ней.

С точки зрения Герbart обучение и воспитание нельзя разделять — это единый, сложный процесс (воспитывающее обучение).

Нравственное воспитание, с точки зрения Герbart, воздействует непосредственно на душу ребенка, направляя его чувства, желания, поступки. Необходимо бережно относиться к ребенку, опираться на то хорошее, что есть в его душе.

Герbart разработал конкретные средства нравственного воспитания, к которым он относил следующее: удерживать воспитанника, определять воспитанника, устанавливать четкие правила поведения, поддерживать в душе воспитанника «спокойствие и ясность», «волновать» душу ребенка одобрением и порицанием, «увещевать» воспитанника, указывать и исправлять его промахи.

Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег (1790—1866) — выдающийся немецкий педагог, выдвинул идею общечеловеческого воспитания. Для достижения успеха в воспитании следует опираться на три

принципа: природосообразности, культуросообразности и самодеятельности. Под природосо-образностью он понимал следование за процессом естественного развития человека с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей; под культуросообразностью — учет в воспитании условий места и времени, в которых родился человек, особенности страны, являющейся родиной ученика; под самодеятельностью — активность, направленную на служение истине, красоте и добру.

Константин Дмитриевич Ушинский (1824—1870) — великий русский педагог, обосновал антропологическую концепцию воспитания, утверждая, что воспитание человека возможно только с учетом знаний о нем, накопленных всеми науками.

Большая заслуга К. Д. Ушинского в разработке идеи народности воспитания. Реализация принципа народности предполагала:

- создание широкой сети народных школ, обеспечивающих обязательность обучения всех детей; делом воспитания должен руководить сам народ;

- воспитание должно давать детям реальное образование, развивать их умственные способности с тем, чтобы они могли быть использованы в интересах народа;

- центральное место в формировании человека должен занимать родной язык — «сокровищница духа» народа;

- воспитание должно формировать человека, для которого труд является первой потребностью, формировать патриота с твердой волей и характером;

- женщинам должно быть обеспечено образование, равное с мужчинами;

- недопустимо слепое заимствование и внедрение в практику иноземных систем, не соответствующих духу русской народности.

Идею народности воспитания Ушинский тесно связывает с религиозно-нравственными устоями православия.

Петр Федорович Каптерев (1849—1923) вслед за Ушинским общим основанием педагогики считал антропологию (прежде всего физиологию и психологию). Педагог отстаивал мысль о разносторонности деятельности учителя, формирующей всю личность ученика. Им была выдвинута идея нравственного закаливания ребенка. Он считал, что определяющую роль в воспитании должно играть саморазвитие личности. Одной из центральных задач воспитания он считал воспитание характера и воли.

Распространенной сегодня концепцией воспитания является концепция **Рудольфа Штайнера** (1861—1925), основоположника антропософии. Свои идеи Штайнер воплотил в Вальдорфской школе, которую открыл в 1919 г. в Штутгарте и которой руководил до конца своих дней. Необходимым элементом данной концепции является положение о том, что воспитание осуществляется на основе подражания верным образцам поведения взрослых. Игровой материал, используемый в детском саду, направлен на пробуждение творческой фантазии. Чаще всего это полуфабрикатные игрушки, которые позволяют ребенку при работе с ними самовыражаться.

Американский философ и педагог **Джон Дьюи** (1859— 1952) утверждал, что всякая идея или теория, раз она полезна данному индивиду, рассматривается как «инструмент действия».

В воспитательной практике Дьюи теория инструментализма претворялась следующим образом. Он считал, что умственные и физические свойства индивида передаются по наследству; следовательно, в воспитании их не надо выявлять, а затем развивать через учебную программу. Наоборот, надо подчинить учебно-воспитательный процесс интересам и желаниям ребенка. Таким образом, воспитатель и учебный процесс ставятся в прямую зависимость от желаний ребенка; не воспитатель ведет ребенка, а ребенок ведет , воспитателя за собой. Такой подход к воспитанию называется педоцентризмом (ребенок в центре внимания).

По мнению **Марии Монтессори** (1870—1952), ребенок достигает своего высшего развития при условии наибольшей свободы.

В школе, организованной Монтессори, занятия по воспитанию чувств были направлены на развитие органов восприятия. Малыши учились дифференцировать теплую и холодную воду, шероховатую и гладкую поверхность (термическое чувство); вес и давление (барическое чувство); запахи; цвета; размеры предметов; звуки. Творчество, интерес, занимательность, индивидуальность, самостоятельность, свобода составляли основу системы воспитания Монтессори.

Антон Семенович Макаренко (1888—1939) — выдающийся педагог советского периода, внес большой вклад в теорию и методику воспитания. В своих учреждениях он создавал коллектив, основанный на принципах *соединения воспитания и обучения с трудом*. Его воспитанники участвовали в производительном труде: работали в мастерских и в цехах заводов, на полях и на фермах, в саду и на огороде.

Настоящий, «взрослый» характер придавали труду детей такие элементы, как норма, зарплата, заказ, расценки, прибыль, себестоимость и т. д.

Ядро учения Макаренко — *теория воспитательного коллектива*, в котором формируются присущие объединению людей нормы, стиль жизни и отношения. Он разрабатывал вопросы строения и организации коллектива, методов воспитания в нем, взаимоотношений с личностью ребенка и связи с другими коллективами, методику организации трудового и эстетического воспитания, формирования сознательной дисциплины, создания воспитывающих традиций, которые он рассматривал в единстве с многосторонней жизнедеятельностью детей. Его организационно-педагогические *находки* — разновозрастные отряды, советы командиров, общее собрание — были привлекательны для воспитанников и позволяли достигать намеченных воспитательных целей.

Януш Корчак (Генрих Гольдшмидт) (1878—1942) — известный польский педагог. Своей жизнью доказал преданность детям, отправившись с ними на казнь.

Исходный пункт педагогической концепции Корчака — ребенок как личность и его благо. Ребенок — это самостоятельная «отдельность» и

независимая от другой воли личность. Согласно Корчаку ребенок имеет право даже на смерть. Готовы ли мы сегодня даже профессиональным нашим педагогическим сознанием, сложившимся в русле традиционных авторитарных установок, безоговорочно принять этот принципиальный тезис?

Вопреки принятому представлению, что ребенок лишь будущий человек, а детство — подготовительный этап взрослой жизни, Корчак решительно утверждает тезис о полноценности ребенка как человека и о самоценности детства как подлинного, а не предварительного этапа будущей «настоящей» жизни. Он утверждал, что дети — такие же, как и взрослые люди, но с иным масштабом понятий, иным запасом опыта, иными влечениями, иной игрой чувств. Отсюда, подчеркивал он, одна из грубейших ошибок — считать, что педагогика является наукой о ребенке, а не о человеке.

Ребенок есть отличающаяся, но отнюдь не низшая или более слабая психическая организация. В области чувств ребенок превосходит взрослых силой, ибо не отработано торможение. В области интеллекта, по меньшей мере, равен им, недостает лишь опыта. Его-то и накапливает ребенок.

Основой психической жизни младенца, подчеркивал Корчак, является стремление к овладению неведомыми стихиями, тайнами окружающего его мира, откуда идет добро и зло. Он сравнивал ребенка с ученым в лаборатории, напрягшим всю свою волю и ум для решения труднейших задач.

Януш Корчак требует полной и решительной ломки существующего отношения к детям, изживания общепринятого пренебрежения ребенком, манипулирования его личностью, проявляющихся как в бездумной бесцеремонности родителей, так и в тотальной нивелировке детей государством, в социальной обездоленности детства.

Признание равноценности и самоценности личности ребенка означает, наконец, признание за ним права «быть тем, что он есть» — права на индивидуальность.

Целью воспитания является полное, свободное и гармоничное развитие внутренних сил и способностей каждого конкретного ребенка, формирование личности «в уважении к добру, к красоте, к свободе», личности, свободной от конформизма и эгоцентризма, уважающей нормы человеческого общежития и достоинство другого человека, личности, обладающей внутренней самостоятельностью и чувством собственного достоинства.

Во второй половине XX в. в нашей стране общепризнанной стала концепция коллективного творческого воспитания, разработанная **И. П. Ивановым**.

Отношения воспитателей и воспитанников — это главная идея его концепции. Главным средством воспитания и развития ребенка автор определяет деятельность. Своей деятельностью человек изменяет окружающий мир и себя. Чем глубже человек улучшает окружающую жизнь, тем полнее и глубже развивается сам как строитель, заботливый труженик, товарищ других людей.

В основе деятельности детей лежат следующие идеи:

- забота об улучшении окружающей жизни (забота о близких и далеких людях, о своей школе, селе, городе, о самом себе как товарище других людей);

- творчество, т.е. совместный поиск новых, лучших решений, жизненно важных проблем или задач;

- коллективность, т.е. объединение усилий участников деятельности, в которой каждый может проявить себя, внести реальный вклад в общее дело, ощутить свою значимость в достижении общего результата;

- сотрудничество старших и младших, взрослых и детей.

Эти идеи нашли воплощение в разработанной И. П. Ивановым методике организации коллективной творческой деятельности.

Конечно же, в данном обзоре перечислены далеко не все классические концепции воспитания. Мы остановились лишь на тех, которые, по нашему мнению, в той или иной мере отражают развитие теории воспитания от древности до наших дней.

3. Современные концепции воспитания

До начала 90-х годов прошлого столетия общепринятой в нашей стране была единственная концепция коммунистического воспитания молодежи, хотя передовые педагоги ориентировались в своей деятельности и на другие известные в отечественной и зарубежной науке концепции.

В конце 1980-х годов начался новый этап поиска концептуальных подходов. Появились различные научные школы и отдельные ученые, которые разрабатывали теорию воспитания.

Концепции призваны были ответить на три основных вопроса: каковы цели воспитания на современном этапе развития общества? каковы содержание и структура воспитательного процесса? кто в большей степени выступает в качестве субъекта воспитания?

В начале 90-х годов коллективом ученых под руководством **А.А. Бодалева, З.И. Мальковой, Л.И. Новиковой** была предложена концепция воспитания учащейся молодежи в современном мире. Она ориентирует педагогов на гуманистическое воспитание, социальное взаимодействие с личностью.

Цель воспитания, которая определяется в этой концепции, — всестороннее развитие личности. Задачи воспитания были сформулированы следующим образом: приобщение учащихся к системе ценностей; выявление творческого потенциала детей; формирование чувства свободы, способности к объективной самооценке; уважение к правилам, нормам совместной жизни; воспитание положительного отношения к труду.

Идеи, предложенные авторами:

- личностный подход — признание личности высшей социальной ценностью; отношение к воспитаннику как субъекту воспитания;

- природосообразность — учет половых и возрастных особенностей

учащихся;

- культуросообразность — опора на национальные традиции народа;
- гуманизация межличностных отношений;
- опора на чувства воспитанников.

В рамках этой концепции выделены следующие подходы: деятельностный; дихотомический; дифференциальный; средовой; системный.

Одна из первых концепций, которая появилась в период демократической перестройки школы, была разработана О.С. Газманом и А.В. Ивановым и адресована классным воспитателям.

Авторы обратились к проблеме целей воспитания и наряду с идеальной целью — формирования гармонической, всесторонне развитой личности — предложили реальную. Цель — дать каждому школьнику базовое образование и культуру и на их основе представить условия для развития тех сторон личности, для которых есть наиболее благоприятные субъективные и объективные возможности семьи, школы, общественности, государственной власти на местах.

Базовая культура понимается как некоторая целостность, включающая минимальное, а точнее — оптимальное, наличие свойств, качеств, ориентации личности, позволяющих индивиду развиваться в гармонии с общественной культурой (т. е. не только не вступать в конфликт с ней, но и вносить в ее развитие посильный вклад).

Понятие «культура» включает в гармоническом единстве культуру знания, культуру творческого действия, культуру чувств и общения. Культура — это достижение личностью некоторой гармонии, дающей ей социальную жизнь и труд, а также личностный психологический комфорт.

Авторы подчеркивают, что воспитание должно обеспечивать гармонию человека с самим собой через достижение им гармонии с другими людьми, обществом, природой, человеческой деятельностью. Достижение гармонии — такова суть психологического, нравственного, физического здоровья человека.

Особое внимание авторы уделяют формированию у ребенка культуры жизненного самоопределения, способности к культурной самореализации, самоорганизации и самореабилитации.

Главное, что необходимо растущему человеку — это здоровье, нравственность и способности умственные, трудовые, художественные, коммуникативные, которые в свою очередь являются базой для формирования способности к саморазвитию. Деятельность, общение и бытие (образ жизни ребенка), по мнению авторов, являются теми сферами и основными средствами, которые обеспечивают достижение воспитательной цели.

Концепция воспитания **Н.М. Ильинского** предлагает в качестве цели формирование жизнеспособной, гуманистически ориентированной индивидуальности по отношению к обществу и самой себе.

Жизнеспособность — это наличие у человека (поколения) таких свойств и качеств, которые позволяют не только выжить, не деградируя, в

«жестких» и ухудшающихся условиях социальной и природной среды, но и развиваться, духовно возвышаться, воспроизводить и воспитывать потомство, не менее жизнеспособное в биологическом и социальном плане, чем родители. Задача жизнеспособной личности — стать *индивидуальностью*, сформировать свои смысложизненные установки, самоутвердиться, реализовать свои задатки и творческие возможности, преобразуя при этом в своих интересах среду обитания, не разрушая и не уничтожая ее. Жизнеспособность предполагает высокую социальную активность личности (поколения), направленную на преобразование внешней природной и социальной среды и на формирование самого себя в соответствии с заданными целями. В социокультурном плане жизнеспособность проявляется в том, насколько личность и поколение отвечают насущным запросам общества на данном историческом этапе и насколько они могут взять на себя ответственность за его будущее¹.

В соответствии с предложенной стратегической моделью жизнеспособной, гуманистически ориентированной индивидуальности молодой человек должен обладать следующими личностными и гражданскими качествами:

- быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни, уметь ориентироваться в экономической, социально-политической обстановке, сохраняя свою мировоззренческую позицию, гуманистические идеалы и ценности;

- обладать высокой социальной активностью, целеустремленностью и предприимчивостью, стремлением к поиску нового и способностью находить оптимальные решения жизненных проблем в нестандартных ситуациях;

- иметь потребность в жизненных достижениях и успехе, способности к самостоятельному принятию решений, постоянному саморазвитию своего интеллекта и профессиональных качеств;

- быть законопослушным, социально ответственным, обладать развитым чувством внутренней свободы и собственного достоинства, способностью к объективной самооценке и конкуренции с другими;

- иметь в разумной мере индивидуалистические установки, ориентацию на себя, свои интересы и потребности, обладать рациональным, альтернативным мышлением и прагматическим отношением к жизни;

- иметь национальное сознание российского гражданина, быть патриотом, борющимся за сохранение единства России и ее становление как великой державы, занимающей одно из ведущих мест в мировом сообществе.

Кроме того, каждый жизнеспособный человек должен уметь понимать и быть готовым отстаивать интересы своей социально-возрастной, профессиональной, этнической, социальной общности, к которой он принадлежит по своему происхождению и социальному статусу и т. п.²

Системно-синергетический подход к воспитанию лежит в основе концепции **Н.М. Таланчука**, который определяет путь в будущее через

¹ См.: Ильинский И. М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. М., 2001. С. 331-332.

² См.: Ильинский И. М. Молодежь и молодежная политика. 332—333.

«освобождение от философии борьбы, через освоение разумной и цивилизованной философии жизни, т.е. через воспитание человека разумного, человека цивилизованного, ориентированного не на разрушение, а на созидание».¹

Назовем основные исходные положения, изложенные в концепции Н. М. Таланчука.

Сущность всех педагогических явлений и процессов составляет системный синергетизм.

Любая педагогическая система рассматривается как синергетическая целостность.

Источниками и движущими силами развития являются не противоречия, не борьба, не отрицание отрицания, а системный синергетизм.

Педагогика есть наука о системном человековедении, которая не линейно, а системно-синергетически изучает и объясняет все педагогические и социально-педагогические явления и процессы в их единстве и взаимообусловленности. Объективное научное познание всех педагогических явлений и процессов может быть только системно-синергетическим, т.е. адекватным их сущности.²

В этой связи педагогика рассматривается автором не как наука о воспитании в узком смысле слова, а как наука о системно-социальном человековедении, которое совершается синергетически.

Обосновывая системно-ролевую теорию личности, автор рассматривает такие объективные социальные роли, которые необходимо выполнять каждому человеку, мера освоения и качество выполнения которых определяют его социальный синергетизм, т.е. социальную жизнеспособность. В этой связи развитие личности Н.М. Таланчук определяет как динамику освоения человеком объективной системы социальных ролей и формирования его человековедческой культуры, которое совершается на основе синергетическо-го взаимодействия внешних и внутренних факторов и условий.

Автор подчеркивает, что воспитание есть не линейный, не однофакторный, даже не полифакторный процесс, а системно-синергетический процесс. Исходя из этого, целью воспитания, по Н. М. Таланчуку, является формирование гармонически развитой личности, владеющей человеческой культурой, готовой и способной выполнять объективную систему социальных ролей.

Особое внимание Н. М. Таланчук уделяет характеру взаимодействия воспитателя и воспитанников, рассматривая это взаимодействие как главную систему в педагогическом процессе, от функционирования которой решающим образом зависит качество воспитания. По его мнению, эта система есть синергетическая целостность. Ее движущей силой являются не противоречия и борьба, а синергетизм субъектов взаимодействия: «эффект

¹ Таланчук Н. М. Системно-синергетическая философия и концепция непедагогика: Стратегемы развития педагогической теории и практики. Казань, 1996. С. 4.

² Таланчук Н. М. Системно-синергетическая философия и концепция непедагогика: С. 15.

воспитания достигается не педагогическим воздействием, а синергетическим взаимодействием педагога и учащихся»¹.

Синергетическая теория воспитательного взаимодействия требует кардинальной перестройки всего педагогического дела. Поэтому Н. М. Таланчуком предлагалась системно-функциональная теория педагогической деятельности и синергетическая структура цикла педагогической деятельности. Объективная структура педагогического цикла — субъект-субъектная, и фазы педагогического цикла находятся в синергетическом взаимодействии. Автором определяются функции и методы каждой фазы², которые представлены в табл. 1.

Таблица 1

Системно-функциональная модель педагогической деятельности (по Н. М. Таланчуку)

Фазы цикла	Функции	Методы	Критерии	Мастерство
I. Подготовка педагога к решению учебно-воспитательных задач	1. Диагностическая	Диагностические: визуальные, вербальные, практические в изучении учащихся, учебно-воспитательного процесса, его результативности	Комплексность диагностики	Диагностическая
	2. Целевой ориентации	Целеориентационны выбор, ранжирование, дифференциация, персонификация учебно-воспитательных задач, прогнозирование их решения	Соответствие задач результатам диагностики	Целеориентационное
	3. Планирования	Проектировочные: структурирование, нормирование, персонификация, планирование деятельности (перспективное, текущее, оперативное)	Проективная обеспеченность деятельности	Проектровочное
	4. Организаторская	Организаторские: методы, соответствующие коллективным и индивидуальным формам учебной и воспитательной деятельности	Оргобеспеченность деятельности	Организаторское
II. Подготовка учащихся к совместной деятельности	5. Мобилизационно-побудительная	Мобилизационно-побудительные: мобилизации, актуализации, мотивации, подкрепления значимых психических состояний, деятельности и поведения учащихся	Психологическая обеспеченность деятельности учащихся	Психологическое
	6. Коммуникативная	Коммуникативные: выбор опорных позиций, адаптирование отношений, предупреждение конфликтов, выработка норм отношений, накопление согласий, обеспечение сотрудничества с учащимися	Коммуникативная обеспеченность совместной	Коммуникативное

¹ См.: Таланчук Н. М. Системно-синергетическая философия и концепция непедагогика. С. 28.

² См. там же. С. 32.

III. Реализация цели	7. Формирующая (обучающая)	Формирующие (обучающие): методы формирования ориентировочной основы поведения и деятельности учащихся соответственно видам человеческой, учебно-познавательной и практической деятельности	Продуктивность формирования ориентировочной основы учащихся	Формирующее, обучающее
	8. Контрольно-аналитическая и оценочная	Контрольно-аналитические и оценочные: проверка хода и результатов деятельности, их анализ, синтез, классификация, типизация, сравнение, обобщение, оценивание эффективности воспитания и обучения учащихся	Комплексность контроля, анализа и оценки	Контрольно-аналитическое и оценочное
IV. Оценка результатов деятельности	9. Координация и коррекция	Координационно-коррекционные: выбор и применение единых и персонализированных требований к учащимся, к обеспечению взаимодействия участников процесса	Согласованность и скорректированность деятельности	Координационное и коррекционное
V. Совершенствование	10. Совершенствование	Совершенствования: эвристические методы — изучение достижений наук, передового опыта воспитания и обучения, опытная и экспериментальная работа	Продуктивность творческой деятельности	Творческие способности

Таким образом, Н. М. Таланчук представил по-новому сущность содержания педагогической деятельности, ее технологию, методы, критерии оценки, педмастерство, педтехнику в их системно-синергетическом единстве и взаимодействии. Автор также предложил системно-функциональную теорию самовоспитательной деятельности личности.

Современный период характеризуется появлением региональных концепций, которые имеют не только местное значение, но могут быть полезными для любого российского педагога. Так, привлекает внимание Петербургская концепция, авторами которой являются **И.А. Колесникова, А.С. Навагина, Е.Н. Барышников**.

Цель воспитания, по их мнению, «ориентирована на формирование у личности рефлексивного, творческого, нравственного отношения к собственной жизни в соотношении с жизнью других людей»¹. Будучи потенциальным носителем различных социальных ролей (семьянин, член детского сообщества, ученый, житель города, гражданин Отечества, гражданин мира), школьник является кроме этого в плане самореализации неповторимой индивидуальностью, источником творческого начала, субъектом жизнедеятельности.

В концепции наряду с известными принципами культуросообразности и природосообразности, целостности педагогических процессов, демократизации определены также принципы ценностно-смыслового равенства взрослого и ребенка, креативности, творческого начала в воспитании.

С начала 1990-х годов был разработан ряд концепций по руководством **М.И. Рожкова**, которые отражали различные аспекты организации

¹ Программа и словарь педагогических понятий. Петербургская концепция. СПб., 1994. С. 5.

воспитания молодежи. Все концепции были объединены общей идеей развития субъектности ребенка в его социальном развитии.

В 1990 г. была принята в качестве основополагающей концепция социализации ребенка в деятельности детских организаций, в 1996 г. в Ярославской области была разработана концепция региональных подходов к организации воспитательной работы, в 1998 г. — концепция деятельности классного руководителя.

Во всех этих концепциях содержался общий подход, который можно назвать синергетическим. В какой-то степени он близок идеям Н.М. Таланчука.

Воспитание зависит от множества факторов, существенно влияющих на этот процесс. С одной стороны, невозможно регламентировать всевозможные влияния на ребенка, которые формируют у него определенные установки на отношения к различным группам людей. С другой стороны, процесс воспитания всегда будет нелинейным и асимметричным в силу постоянно меняющихся обстоятельств.

Соотношение управляемости и спонтанности процесса воспитания может быть в полной мере реализовано в синергетическом подходе.

Термин «синергетика» происходит от греческого «синергена» — содействие, сотрудничество. Этот термин акцентирует внимание на согласованности взаимодействия различных не связанных между собой частей при образовании структуры как единого целого.

Синергетика говорит о том, что в сложных системах в разных временах и масштабах существуют основные переменные, характеристики, параметры, к которым, как правило, подстраиваются все остальные параметры порядка.

Такой основной переменной характеристикой в процессе воспитания являются индивидуализированная программа воспитательного влияния на каждого ребенка, не исключая при возможности реализации дифференцированного подхода. Именно персонифицированная цель воспитания и является фактором, интегрирующим разнообразные позитивные воздействия на ребенка и нейтрализующим негативные воздействия.

Реализация синергетического подхода позволяет расширить эвристические возможности педагогического влияния на ребенка. Основная идея этого подхода заключается в отказе от жестко регламентированного фронтального воздействия на детей без учета реально складывающейся ситуации. В качестве цели организации процесса мы поставили задачу создания базовых условий, обеспечивающих саморазвитие каждого ребенка. При этом данный подход рассматривает ребенка как субъекта социальной самоорганизации различных групп детей.

Движущей силой процесса воспитания является разрешение противоречия между разнообразными (часто разнонаправленными) воздействиями на ученика и готовностью ребенка отражать эти воздействия. Это противоречие становится источником развития, если выдвигаемые педагогами персонифицированные цели воспитания находятся в зоне ближайшего развития и возможности учеников соответствуют их оценкам

значимости воспринимаемых отношений между людьми. И наоборот, подобное противоречие не будет содействовать воспитанию, если ребенок не готов к восприятию позитивных влияний, в том числе со стороны педагога.

Глава 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

Школа, стоящая рядом с жизнью, составляя необходимую часть ее, в воспитательном процессе из массы влиятельных факторов избирает наиболее благоприятные для жизни ребенка. Она производит их подбор, усиливая одни и ослабляя другие. Словом, школа создает условия для разумной жизни детей.

С. Г. Шацкий

1. Динамика воспитательного процесса

Когда в педагогике хотят охарактеризовать комплекс действий, направленных на формирование гуманистических качеств личности, осуществляемых последовательно и в определенной логике, то этот комплекс называют воспитательным процессом. Практически «процесс воспитания» и «воспитательный процесс» — синонимические понятия. Но когда употребляют термин «воспитательный процесс», предполагают выделение определенной последовательности действий, направленных на реализацию соответствующих целей.

Важно также определить соотношение между понятиями «педагогический процесс» и «воспитательный процесс».

Несмотря на главенство целей воспитания в педагогической деятельности, понятия «воспитание» и «обучение»

обладают относительной самостоятельностью. Поэтому в педагогическом процессе можно выделить две его составляющие: воспитательный процесс и учебный процесс. Эти процессы сопряжены и несомненно связаны друг с другом. Соотношение понятий «педагогический процесс», «воспитательный процесс» и «учебный процесс» отражено на схеме 1.

Схема 1



Воспитательный процесс представляет собой целостную динамическую систему, системообразующим фактором которой является цель воспитания, реализуемая во взаимодействии педагога и ученика. Организация воспитательного процесса не ограничивается его рамками и предполагает учет влияния всех факторов социальной среды.

Движущей силой воспитательного процесса является разрешение противоречия между разнообразными (часто разнонаправленными) воздействиями на ученика и целостным формированием его личности. Это противоречие становится источником развития, если выдвигаемые педагогами цели воспитания находятся в зоне ближайшего развития детей и соответствуют их оценкам значимости воспринимаемого. И наоборот, подобное противоречие не будет содействовать оптимальному развитию системы, если ребенок не готов к восприятию позитивных влияний, в том числе со стороны педагога. Поэтому нужно хорошо изучать воспитанников, уметь проектировать близкие, средние и далекие перспективы развития, превращать их в конкретные воспитательные задачи.

Все действия участников воспитательного процесса направлены на упорядочение всевозможных влияний на ребенка.

В результате воспитания должно происходить как изменение уровня воспитанности каждого ученика, так и изменение характера отношений между участниками процесса. В этом плане важно рассмотреть соотношение понятий воспитательный процесс и воспитательная система. Попробуем разобраться в сущности этих понятий и соотнесем их между собой.

Воспитание состоит из отдельных взаимосвязанных процессов: воспитательных воздействий, принятия их личностью и возникающего при этом самовоспитания. Управляемые, развивающиеся взаимодействия субъектов и объектов отражают лишь одну, хотя и существенную сторону воспитательного процесса, которую можно условно считать внешней. Исследователи между тем отмечают, что в его состав входят не только внешние взаимодействия и собственные реакции воспитуемого, но и сами явления роста, накопления, совершенствования качеств человека.

В воспитательном процессе проявляется единство внешних воздействий, влияния на объекты и внутреннего отражения, преломления их (причем это отражение носит опережающий характер); возникает обратное действие; объект самостоятельно влияет на себя, и это влияние проявляется в самовоспитании. Это взаимодействие осуществляется не стихийно, а определенным образом управляется и самоуправляется. В воспитательном процессе объективное социальное переходит в субъективное, индивидуально психическое состояние человека. В этом определении подчеркивается именно внутренняя сторона процесса.

В состав динамической системы «воспитательный процесс» входят субъекты и объекты воспитания в широком смысле, разнообразные связи, проявляющиеся между ними, а также условия, в которых протекает их взаимодействие.

Основными компонентами воспитательного процесса являются целевой, содержательный операционно-деятельно-стный, аналитико-результативный.

Целевой компонент предполагает определение педагогами и учащимися целей воспитания. Определение этих целей возможно с одной стороны на основе более полного учета интересов ребенка, с другой — с учетом тенденций общественного развития и требований, которые

предъявляет общество к образовательным учреждениям.

Содержательный компонент включает основные направления воспитания учащихся, реализуемые целостно.

Содержание воспитания отражает его цель и задачи и обеспечивает готовность человека к реализации комплекса общественных ролей в различных сферах социальных отношений. Оно ориентировано на развитие личности и предполагает формирование тех качеств в человеке, которые составляют основу его взаимоотношений с людьми, обществом, государством и миром в целом.

Операционно-деятельностный компонент определяет комплекс педагогических средств, реализуемых педагогом, и по сути представляет работу по реализации задач воспитания на основе поставленных целей.

Процесс, как известно, характеризуется движением, изменением и т. д. Воспитательный процесс в этой связи рассматривают как развивающееся взаимодействие субъектов и объектов воспитания. Отсюда следует, что процессуальными компонентами являются не сами педагоги и воспитуемые, не условия воспитания (это компоненты системы, в которой протекает процесс), а цель, задачи, содержание, методы, средства и формы взаимодействия педагогов и воспитуемых, а также достигаемые результаты. Это универсальные характеристики любой деятельности, они полностью присущи и воспитательному процессу.

Аналитико-результативный компонент предполагает отслеживание эффективности воспитательного процесса, которая характеризуется изменениями в воспитанности учащихся. Воспитанность учащихся — это степень (мера) соответствия его развития требованиям, предъявляемым обществом. О воспитанности можно судить как по внешним признакам (поведение ребенка), так и по косвенным признакам (самооценка, тестирование и т. п.).

Аналитико-результативный компонент предполагает определение особо важных причин недостатков и успехов, что позволяет затем более удачно проектировать новые этапы совершенствования воспитательного процесса. Так, знание причин недостатков в воспитательной работе классного коллектива позволяет правильно наметить учебу актива, улучшить работу классного руководителя с учителями-предметниками, с родителями.

Выделение основных причин помогает выбрать главное звено в деятельности учащихся.

Для разработки стратегических линий управления воспитательным процессом многое дает анализ исторических тенденций в совершенствовании воспитания, которые позволяют, с одной стороны, предупредить повторение ошибок и недостатков, а с другой — использовать ценные традиции и удачные способы решения определенных учебно-воспитательных задач в новых условиях.

2. Виды воспитательного процесса

Виды воспитательного процесса классифицируются по разным

основаниям. Долгое время для определения вида воспитания основанием были *доминирующие цели*. Выделяли нравственное, патриотическое, экологическое, экономическое, правовое, физическое, интеллектуальное воспитание и т. п.

Другим основанием для классификации может стать *количество воспитанников*, на которое оказывается воспитательное воздействие. Таким образом, можно выделить индивидуальное и фронтальное воздействие. Чаще всего эти воздействия в педагогическом процессе сочетаются.

Индивидуальное воспитание предполагает организацию целенаправленных действий на конкретного воспитанника. Такое воздействие преимущественно осуществляют родители, гувернеры, социальные педагоги, классные руководители, воспитатели общежития.

Фронтальное воспитание реализует воспитательные цели по отношению к группе воспитанников и предполагает организацию групповой деятельности.

Следующее основание для выделения типов воспитательного процесса — *стиль отношений между воспитателями и воспитанниками*. По аналогии со стилями управления различают авторитарное, демократическое, либеральное и попустительское воспитание.

Авторитарное воспитание — тип воспитания, в рамках которого слово педагога принимается в качестве единственной истины во взаимоотношениях между ним и воспитанниками. Чем жестче рамки отношений между воспитателем и воспитуемым, тем меньше самостоятельности, а следовательно, ответственности у воспитанника. Действует формула «Педагог всегда прав, а ученик ни за что не отвечает». В данном типе воспитания доминирует манипулирование действиями воспитанников и чаще всего присутствует насилие над ними, выраженное в различной форме. В деятельности воспитателя доминирует догма всеобщей опеки, безошибочности, всезнайства.

Рассматривая ситуации проявления авторитарного стиля на практике, можно обнаружить две крайности. Авторитарный стиль может реализоваться педагогом в режиме собственных ощущений, которые можно описать с помощью метафор: «Я — командующий» или «Я — отец».

При позиции «Я — командующий» властная дистанция очень велика, и в процессе взаимодействия с воспитанником усиливается роль процедур и правил.

При позиции «Я — отец» сильная концентрация власти и влияния на действия воспитанника в руках педагога сохраняется, но при этом большую роль в его действиях играет забота о воспитаннике и ощущение ответственности за его настоящее и будущее¹.

Демократический стиль воспитания характеризуется определенным распределением полномочий между педагогом и воспитанником в отношении проблем его обучения, досуга, интересов и пр. Основой демократического стиля является развитие детского самоуправления.

¹ См.: Бородавская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб., 2001. С.51.

Педагог старается принимать решения, советуясь с воспитанниками, и предоставляет им возможность высказывать свое мнение, отношение, делать самостоятельно выбор. Часто такой педагог обращается к воспитаннику с просьбами, рекомендациями, советами, реже приказывает. Систематически контролируя работу, всегда отмечает положительные результаты и достижения, личностный рост воспитанника и его просчеты, обращая внимание на те моменты, которые требуют дополнительных усилий, работы над собой или специальных занятий. Педагог требователен, но одновременно справедлив, во всяком случае старается таковым быть, особенно в оценке действий, суждений и поступков своего воспитанника. В общении с людьми, в том числе и с детьми, всегда вежлив и доброжелателен.

Демократический стиль может на практике реализоваться в системе следующих метафор: «Равный среди равных» и «Первый среди равных».

Первый вариант, «Равный среди равных» — это стиль отношений между воспитателем и воспитанником, в рамках которого педагог в основном выполняет необходимые обязанности по координации действий воспитанника в организации его учебной деятельности, самообразования, досуга и пр., учитывая его интересы и собственное мнение, согласовывая с ним на правах взрослого все вопросы и проблемы.

Вторая позиция, «Первый среди равных», реализуется в отношениях между педагогом и воспитанником, в которых доминирует высокая культура деятельности и отношений, большое доверие педагога к воспитаннику и уверенность в правильности всех его суждений, действий и поступков. В этом случае педагог признает право на автономию и в основном видит задачу в координации самостоятельных действий ученика и оказании помощи при обращении к нему самого воспитанника¹.

Либеральный стиль (невмешательство) воспитания характеризуется регламентированным, пассивным участием педагога в жизни коллектива класса, учебной группы. Такой педагог ориентирован на выполнение формальных требований администрации образовательного учреждения. Он не любит решать какие-либо проблемы, возникающие в детском коллективе. Он работает сам по себе, а дети живут в коллективе сами по себе и чувствуют равнодушное отношение педагога. Для выполнения какой-либо работы ему нередко приходится уговаривать своих воспитанников. Он решает в основном те вопросы, которые назревают сами, контролируя работу воспитанника, его поведение от случая к случаю. В целом такой педагог отличается низкой требовательностью и слабой ответственностью за результаты воспитания.

Попустительский стиль воспитания характеризуется вседозволенностью, излишней «добротой» по отношению к учащимся. В этом педагог видит выражение своей любви к детям. Такой педагог ориентируется на удовлетворение любых интересов детей, не задумываясь над возможными последствиями их поступков, не ставя перспектив личностного развития. Главный принцип в деятельности и поведении такого педагога — не

¹ См.: Бородавская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб., 2001. С.51-52

препятствовать любым действиям ребенка и удовлетворять его любые желания и потребности, возможно, даже в ущерб не только себе, но и ребенку, например, его здоровью и развитию духовности, интеллекта.

На практике ни один из приведенных стилей у педагога не может проявляться в чистом виде. Также очевидно, что применение только демократического стиля не всегда бывает эффективным. Поэтому для анализа практики воспитателя чаще применяют так называемые смешанные стили: авторитарно-демократический, либерально-демократический и пр.

3. Воспитательная работа.

Педагоги школы или внешкольного образовательного учреждения, социальные педагоги осуществляют профессиональную деятельность, направленную на решение воспитательных задач. Эта деятельность включает как целенаправленные воздействия на ученика с учетом особенностей окружающей его среды, так и активное воздействие на саму среду. Когда мы говорим о воздействии педагога на ученика в рамках реализации своих профессиональных функций, то эту педагогическую деятельность называем *воспитательной работой*.

Воспитательная работа включает реализацию комплекса организационных и педагогических задач, решаемых педагогом с целью обеспечения оптимального развития личности ученика, выбор форм и методов воспитания в соответствии с поставленными задачами и сам процесс их реализации. Эта работа предполагает организацию совместной деятельности педагогов и учащихся и предусматривает также регулирование отношений социальных институтов, оказывающих существенное влияние на ребенка.

«Любая воспитательная работа, — утверждает Н. М. Таланчук, — должна начинаться с того, что педагог усваивает, осознает воспитательные функции, т. е. обязанности, виды деятельности, выполняемые в процессе формирования личности и ученического коллектива»¹.

В воспитательной работе следует выделить три группы функций.

Первая группа связана с непосредственным **воздействием педагога на ученика**:

- изучение индивидуальных особенностей его развития, окружения, интересов;
- программирование воспитательных воздействий;
- реализация комплекса методов и форм индивидуальной работы с учеником;
- анализ эффективности воспитательных воздействий.

Вторая группа функций связана с созданием **воспитывающей среды**:

- сплочение коллектива;
- формирование благоприятной эмоциональной атмосферы;

¹ Таланчук Н.М. Воспитательная деятельность мастера производственного обучения СПТУ: Вопросы теории. М., 1987. С.39.

■ включение учащихся в разнообразные виды социальной деятельности;

■ развитие детского самоуправления.

Третья группа функций направлена на коррекцию **влияния различных субъектов социальных отношений ребенка:**

■ социальная помощь семье;

■ взаимодействие с педагогическим коллективом;

■ коррекция воздействия средств массовой коммуникации;

■ нейтрализация негативных воздействий социума;

■ взаимодействие с другими образовательными учреждениями.

В проводимой педагогом воспитательной работе основное место занимает организаторская деятельность, в которой он реализует весь комплекс соответствующих функций: целеполагание, планирование, координация, анализ эффективности и т. п.

Воспитательная работа является важнейшим компонентом воспитательного процесса, его основной составляющей. От того, как эту работу проводят педагоги, насколько она адекватна актуальной ситуации, зависит успех деятельности школы.

Глава 4. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ИХ РАЗВИТИЕ

Каждое действие отдельного ученика, каждая его удача или неудача должны расцениваться как неудача на фоне общего дела, как удача в общем деле.

А. С. Макаренко

1. Что такое воспитательная система?

По мнению Л. И. Новиковой, большое значение для реализации воспитательной функции учебного заведения имеет развитие воспитательной системы, имеющей достаточно сложную структуру, включающую цели, деятельность которой обеспечивает их реализацию, среду системы и управление.

Воспитательный процесс, представляющий собою динамическую систему, направлен прежде всего на реализацию задачи социального развития человека. Решение проблем современной школы связано с превращением ее из школы просто обучающей в школу, прежде всего воспитывающую. Это возможно тогда, когда воспитательный процесс будет целостным, что на практике реализуется через создание воспитательной системы.

Между понятиями «воспитательная система» и «воспитательный процесс» четко просматривается взаимосвязь.

С одной стороны, в процессе поставленных педагогических целей в образовательном учреждении создается и развивается воспитательная система, с другой — эта система выступает в качестве главного фактора успешного решения воспитательных задач.

А. С. Макаренко писал, что никакое средство нельзя рассматривать как отдельно взятое от системы; никакое средство вообще не может быть признано ни хорошим, ни плохим, если оно рассматривается отдельно от других средств, от целого комплекса педагогических влияний.

Воспитательная система как педагогический феномен изучается наукой с начала 1970-х годов. Сегодня создана целостная концепция воспитательной системы. Среди ее авторов Л. И. Новикова, В. А. Караковский, А. М. Сидоркин, Н. Л. Селиванова и другие.

Они рассматривают воспитательную систему как особую педагогическую категорию. Она имеет признаки как психолого-педагогической системы, так и социально-педагогической. Воспитательная система влияет на школьников не только как педагогический фактор (через учителей, уроки, учебники, домашние задания, классные часы), но и как фактор социальный (через включенность в окружающую среду, через те отношения, которые складываются между детьми, педагогами, родителями, шефами; через психологический климат в коллективе, позволяющий объединять детей и взрослых в рамках данного конкретного заведения).

Главный признак системы — ее упорядоченность. Но упорядоченность

может иметь различные основания: не только цели гуманистического развития личности ребенка, но и соблюдение формальных правил, внешнего административного порядка и т. д. Поэтому социально-педагогическая система может быть не всегда гуманной по отношению к ребенку.

Воспитательная система школы — социально-педагогический объект, упорядоченный не только относительно собственно педагогических целей, связанных с воспитанием ребенка, но и относительно целей самого ребенка, связанных с удовлетворением актуальных потребностей личности; и эти цели сориентированы.

Воспитательная система создается усилиями всех субъектов педагогической деятельности, прежде всего педагогов, учащихся и их родителей.

Зачем нужна воспитательная система в школе? Она создает условия для эффективной реализации воспитательных целей; в гуманистической воспитательной системе более благоприятные возможности для развития личности как ребенка, так и педагога.

Воспитательная система школы имеет сложную структуру. Ее компоненты: цели, выраженные в исходной концепции (т. е. совокупность идей, для реализации которых она создается); деятельность, обеспечивающая ее реализацию; субъект деятельности, ее организующий и в ней участвующий; рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъект в некую общность; среда системы, освоенная субъектом, и управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему, и развитие этой системы.

Субъект гуманистической воспитательной системы — это не только педагоги, но и сами дети. В этом одно из главных ее отличий от системы авторитарной, где ребенок выступает преимущественно в качестве объекта воспитания. И педагоги, и дети (с учетом возраста, разумеется) конкретизируют стоящие перед школой цели, переводят их в ранг практических задач и осуществляют в процессе совместной деятельности. Важнейшим условием ее эффективности является объединение детей и взрослых в коллектив — ядро гуманистической воспитательной системы школы.

Не всякая совместная деятельность является системообразующей. Она должна быть творческой и личностно-значимой. Деятельность и общение детей и взрослых порождают сетку отношений, которые и в гуманистической системе могут принимать не всегда гуманистический характер. Они-то в первую очередь и определяют воспитательный потенциал системы.

Любая гуманистическая воспитательная система — система открытая: в ее становлении, функционировании, развитии большую роль играет среда, и не только как влияющий фактор, но и как компонент самой системы (в той мере, в какой она освоена).

Школьные воспитательные системы гуманистического типа возникают, развиваются, перестраиваются. Важнейшим аспектом управления развивающейся системой являются укрепление ее системности на каждом новом витке развития, создание действенных связей между ее компонентами. Нельзя независимо друг от друга разрабатывать цели,

намечать системообразующие виды деятельности и ключевые дела, проектировать и развивать гуманистические отношения. Цели должны воплощаться в деятельности, деятельность — вести к определенному типу отношений и т. д. Создание, укрепление и корректировка связей между компонентами системы должны обеспечивать ее целостность.

Главный критерий эффективности развития гуманистической воспитательной системы — развитие личности ребенка. Становятся условия развития личности более благоприятными или же ухудшаются — от решения этой дилеммы зависит оценка правильности выбранного пути. Опыт свидетельствует о существовании закономерности: не только авторитарно управляемое развитие воспитательной системы, но и ее «свободный дрейф» неизбежно приводят к ухудшению условий личностного развития детей, к потере системой человека как цели.

Воспитательная система любого уровня не является самоцелью. Цель — личность развивающегося человека, включенного в эту систему. В связи с этим управление воспитательной системой включает прежде всего управление взаимодействием системы и личности, процессом их взаимного влияния. Этот личностный аспект управления требует поиска путей оптимального включения личности (причем и ребенка, и педагога) в процессы целеполагания, совместной творческой деятельности, совершенствования межличностных и групповых отношений, возникающих в коллективе, создания ситуаций, побуждающих каждого (ребенка и взрослого) к рефлексии, самопознанию, самореализации.

Таким образом, управление любой воспитательной системой можно рассматривать как трехаспектный процесс: управление процессом ее развития как целостной системы; управление, нацеленное на создание и укрепление этой целостности; и управление корректирующее (весьма условное название), направленное на включение каждого ребенка и взрослого в систему коллективных дел и отношений в наиболее для него благоприятной позиции.

Создание целостной воспитательной системы по сути есть процесс гармонизации учебной и внеучебной деятельности школьников.

Среди разнообразных видов деятельности в воспитательной системе можно выделить те, которые являются системообразующими. Таких может быть один, два и даже три.

Системообразующей деятельностью становится, если в ее организации испытывают потребность все субъекты педагогической деятельности и если она связывает в целостный педагогический процесс учебную и внеучебную работу.

Содержание системообразующих видов деятельности определяет тип воспитательной системы. Так, в воспитательных системах школ, лицеев, гимназий познавательная деятельность может быть единственным системообразующим видом; в школе-клубе системообразующих видов деятельности два: познавательная и клубная; в школе, являющейся отделением сельскохозяйственного предприятия и занимающейся производительным трудом (Зоринская средняя школа Курской области),

один из системообразующих видов деятельности — труд. Тип воспитательной системы зависит также от типа школы, ее месторасположения, количества учащихся, опыта работы педагогического коллектива, традиций и т. д.

Сегодня в педагогической литературе часто встречается понятие «авторская воспитательная система». Такие системы создаются в школах, руководимых творчески работающими, нестандартно организующими воспитательный процесс директорами. Эти системы чаще всего и называют по имени директоров школ.

2. Развитие воспитательной системы школы

Воспитательная система — не застывший, а постоянно развивающийся феномен. Появляются и исчезают различные идеи, представления, устойчивые способы взаимодействия детей, те или иные виды деятельности, организационные структуры; усложняется и упорядочивается жизнедеятельность коллектива или, наоборот, увеличивается дезорганизация — все эти явления характеризуют процесс развития воспитательной системы.

Воспитательная система не задается сверху, а создается усилиями всех субъектов педагогической деятельности; поэтому она — не застывший, а постоянно развивающийся феномен. Источником развития воспитательной системы является прежде всего разрешение противоречия между нарастающей упорядоченностью системы (процессом интеграции) и ее тенденцией к нарастанию независимости различных элементов (процессом дезинтеграции).

Интеграция выражается в сплочении коллектива, в установлении устойчивых межличностных отношений, стандартизации ситуаций и т. д. Дезинтеграция выражается в нарушении стабильности, нарастании индивидуальных и групповых различий, в появлении ситуаций, противоречащих принятым нормам и ценностям и т. д.

Процесс развития воспитательной системы в значительной степени определяется тем, что она является самоорганизующейся. В результате педагогического управления и происходящих в ней процессов самоорганизации складываются закономерности ее развития.

Прежде всего следует отметить, что существует множество путей развития воспитательной системы. Это определяется внутренними ее свойствами, особенно если речь идет о перестройке ранее функционировавшей воспитательной системы. Связь «школа — общество» отнюдь не однозначна: к счастью, далеко не все происходящее в школе определяется происходящим в обществе.

Процесс развития воспитательной системы противоречив и нелинеен. В нем бывают и спады, и подъемы, и достаточно длительные периоды стабильности, для него характерны и регрессивные явления, когда система как бы движется вспять, теряет свои позитивные приобретения. Этого не надо бояться, необходимо знать и анализировать причины и последствия

таких явлений.

На разных этапах развития воспитательной системы более позитивным процессом может быть как интеграция, так и дезинтеграция. Так, на этапах становления и функционирования системы или послекризисного развития позитивны процессы интеграции, создающие для ребенка и педагога стабильную комфортную среду. На этапе становления системы позитивными бывают дезинтеграционные процессы, удовлетворяющие потребности в новизне, формирующие активность субъектов педагогической деятельности, их креативность.

Противоречия между интеграцией и дезинтеграцией развития воспитательной системы конкретизируются в противоречии между системой и личностью. Личность — активный участник создания системы. Создавая ее, она начинает подчиняться ей. По сути, человек подчиняется той системе, которую творит сам. Поэтому развитие воспитательной системы есть условие развития личности.

Процессы интеграции создают благоприятные условия для социальной адаптации; напротив, дезинтеграционные явления в системе стимулируют процессы социальной автономизации ребенка и педагога. Таким образом, развитие воспитательной системы есть условие социализации ее субъектов.

В.А. Караковский выделяет две группы критериев, по которым можно оценить развитость воспитательной системы школы. Первая группа — критерии факта, позволяющие ответить на вопрос, есть ли в школе воспитательная система. Об этом могут свидетельствовать упорядоченность жизнедеятельности школы, наличие сложившегося единого школьного коллектива, единство воспитательных воздействий в педагогические комплексы.

Вторая группа — критерии качества, отвечающие на вопрос, каков уровень развития воспитательной системы, ее эффективность. Об этом говорят степень приближенности системы к поставленным целям, реализация педагогической концепции; общий психологический климат школы, стиль отношений в ней, самочувствие детей и педагогов, внутренний комфорт; уровень воспитанности выпускников школы.

В развитии воспитательной системы можно выделить несколько этапов (В. А. Караковский). На этапе становления в существующую или вновь создаваемую школу вносится определенная идея, образ будущей школы.

Определяется цель воспитательной системы, разрабатывается концепция ее создания: определяются принципы деятельности педагогического и ученического коллективов, приоритетные и системообразующие виды деятельности, формы их организации. В процесс создания системы вовлекается все большее количество педагогов, учащихся, их родителей, участвующих в совместной деятельности. Главная характеристика воспитательной системы на данном этапе — ее стремление к упорядоченности.

На этапе стабильного развития воспитательной системы продолжается упорядочение всех процессов. Ведущей становится коллективная деятельность. Создается стабильное общественное мнение.

Стандартизируются жизненные ситуации. Дезинтеграционные явления проявляются слабее. Система функционирует в заданном режиме.

Через некоторое время, как правило, наступает этап кризисного развития системы. Термин «кризисное развитие» условен; в это время просто усиливаются дезинтеграционные явления, связанные с поиском нового, оригинального в жизни школьного коллектива. Причины таких явлений — дефицит новизны, усталость педагогов, стремление к обновлению жизни школы. Кризис воспитательной системы может преодолеваться по-разному: путем изменения ведущего вида деятельности и восстановления системообразующих связей; путем создания на базе прежней системы новой, включающей определенные ценности и традиции своей предшественницы, но основанной на другом типе системообразующих связей; наконец, может наступить развал воспитательной системы, характеризующаяся распадом системообразующих связей. Явление кризиса — естественный процесс в развитии системы, в ходе которого она вступает на новый этап послекризисного развития. На нем преобладающими вновь становятся интеграционные процессы.

Перестройка или обновление системы может иметь не только прогрессивный, но и консервативный, не только развивающий, но и разрушающий характер. Ведущую роль в этом играют педагогическая концепция, которая лежит в основе системы, адекватность ее перспективам развития общества. Большое значение имеет и доминирующий вид деятельности, являющийся главным системообразующим фактором. Переход от одного вида системообразующей деятельности к другому сам по себе очень сложен, но он менее болезнен, если совершается в рамках одной педагогической концепции. Если же вместе со сменой доминирующей деятельности меняются и педагогические концепции, это меняет систему коренным образом. Если система сориентирована на личность ребенка, на развитие его природных задатков и способностей, на создание в школе обстановки социальной защищенности и творческого содружества, такая перестройка гуманистична по своему характеру и типу. Если же новая система сориентирована на воспитание послушания, постоянным и основным механизмом ее воздействия становится скрупулезное предъявление требований, а дисциплина является главным показателем развития системы, то вольно или невольно она нивелирует личность, а потом и подавляет ее.

Обновление системы осуществляется за счет инноваций* ведущих к ее изменениям. Эти изменения и поднимают ее на новую ступень.

Новый этап может закончиться и развалом системы, когда после кризиса не последует очередного витка развития, а произойдет распад системообразующих связей. Развал системы нередко связана с уходом из школы ее автора.

Перестройка системы, если она в целом прогрессивна, идет, как правило, в сторону усложнения: усложняются цели, более разнообразным становится содержание, более тонкими отношения, более разветвленными связи, и конечно же, организационные, управленческие процессы. Но именно через это усложнение педагоги и поднимают систему на новую ступень, на

новый уровень.

Обновление и перестройка системы — противоречивый процесс. Новообразования далеко не всегда вписываются в нее органично. Их введение вызывает сбои в развитии системы как целостного образования. В связи с этим и требуется предварительное моделирование нового состояния системы, предусматривающее те изменения, которые произойдут в ее структуре, функциях, внутренних и внешних связях, отношениях.

3. Методика создания воспитательной системы школы

Создание воспитательной системы начинается с изучения ситуации в школе: интересов, потребностей учащихся и педагогов, творческих возможностей всех субъектов деятельности, уровня развитости педагогического и ученического коллективов, характера их взаимодействия и т. д. Для этого можно использовать все разнообразные методы педагогического исследования: наблюдение, беседы, анкетирование, изучение школьной документации, создание специальных ситуаций и др. На основе изучения начального состояния объекта проводится анализ, в процессе которого целесообразно сформулировать проблемы, характеризующие жизнь школы на данном этапе, тенденции развития ее системы.

Затем разрабатывается концепция воспитательной системы школы. Необходимо четко сформулировать цель создания воспитательной системы, т. е. смоделировать «конечный продукт» — личность выпускника школы. Наиболее эффективным является включение в процесс целеполагания всех участников педагогического процесса. Могут быть проведены продуктивные игры с педагогами, старшеклассниками, группой родителей. В процессе этих игр определяются качества личности, которыми должен обладать выпускник данной школы. В результате вырабатывается его обобщенный образ.

Сообразно цели формулируются основные идеи (принципы) создания воспитательной системы, определяются системообразующие виды деятельности, основные пути организации жизнедеятельности школьного коллектива. В завершение разрабатывается конкретная программа действий по созданию воспитательной системы.

Деятельность педагогов, учащихся, их родителей целесообразно интегрировать в так называемые педагогические (воспитательные) комплексы (В.А. Караковский), рассматриваемые как совокупность научнообоснованных и практически выверенных воспитательных средств и организационных форм, применяемых с учетом общей системы, всего многообразия условий и факторов воспитания. По сути, в этих комплексах концентрируются все аспекты процесса воспитания, и он становится целостным. Педагогические (воспитательные) комплексы могут быть различными: воспитательные центры, клубные центры, разновозрастные содружества, опорные (ключевые) дела и др.

Педагогическим (воспитательным) комплексом должен стать и урок. Познавательная деятельность — основной вид деятельности учеников на

протяжении всего времени их пребывания в школе. Безусловно, эта деятельность должна стать системообразующей в воспитательной системе школы. Однако это чаще всего происходит не сразу, ибо далеко не всегда познавательная деятельность является лично значимой для каждого ребенка. Известно, что с 10—11 лет наиболее привлекательным для подростков становится общение, и если урок становится органичным элементом воспитательной системы, то связано это прежде всего с превращением его в урок общения.

Включить урок в воспитательную систему школы можно, во-первых, усилив его воспитательную значимость (через содержание учебного материала, через методы организации работы на уроке, через личность учителя); во-вторых, обогащая урок элементами внеучебной деятельности: дидактических игр, сценической драматизации, конкурсов, викторин, приглашением интересных людей на урок

и др. Гармонизации учебной и внеучебной деятельности может способствовать также использование нетрадиционных форм уроков: межвозрастных, межпредметных, «аукциона знаний» и др.

Таким образом, с одной стороны, элементы внеучебной деятельности органично включаются в основную форму организации учебного процесса; с другой стороны — сфера познания может быть расширена за счет активизации познавательной деятельности во внеучебной работе. В этом случае педагогический процесс становится целостным, а целостность — важнейший признак любой системы.

Глава 5 ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ

Я легко допускаю, что существует большое количество мнений, которые принимаются и усваиваются как первые и неоспоримые принципы людьми различных стран, воспитаний и характеров; многие из них не могут быть истинными как из-за своей нелепости, так и из-за взаимной противоположности.

Джон Локк

1. Закономерности процесса воспитания школьников

Закономерности воспитания отражают объективные, независимые от педагога существенные связи, которые возникают всегда при организации воспитательного процесса независимо от субъектов воспитания.

Как справедливо считает Н. Е. Щуркова, «определить закономерность — значит выявить основу идеального плана педагогической деятельности, получить общие регуляторы педагогической практики. Пренебречь закономерностями — значит заведомо обречь профессиональную деятельность на низкую продуктивность» *. Выделение той или иной закономерности обусловлено как тенденциями развития общества, так и тенденциями развития педагогической науки.

В то же время, несмотря на строгость смысла слова «закон» и однокоренного с ним слова «закономерность», в педагогической литературе существует множество подходов к выделению законов и закономерностей воспитания.

Так, Н. Е. Щуркова обосновывает следующие закономерности:

- воспитание совершается только путем активности самого ребенка;
- содержание деятельности детей в процессе воспитания вариативно и определяется на каждый момент их актуальными потребностями;
- развитие личности осуществляется через деятельность, и только через деятельность, самой личности;
- проявление любви — решающего фактора защищенности и благоприятного развития личности;
- дети не могут и не должны чувствовать себя объектом приложения профессиональных сил

И.П. Подласый выделяет закономерности воспитания как факторы, от которых зависит качество воспитания: от сложившихся воспитательных отношений; от соответствия цели организации действий, помогающих эту цель достигнуть; от соответствия воспитательной практики характеру воспитательного влияния; от совокупного действия объективных и субъективных факторов; от интенсивности воспитания и самовоспитания; от активности участников воспитательного процесса в педагогическом взаимодействии; от эффективности развития и обучения; от качества воспитательного воздействия; от интенсивности воздействия на внутреннюю сферу

воспитанника; от интенсивности и качества взаимоотношений; от сочетания педагогического воздействия и уровня развития вербальных и сенсомоторных процессов воспитанников (Г. И. Щукина).

Несомненно, эти факторы существенно влияют на процесс воспитания. Однако многие перечисленные закономерности носят частный характер и являются проявлениями других, более общих характеристик воспитательного процесса. Анализируя работы исследователей проблемы воспитания детей, можно выделить ряд положений, которые следует принять в качестве закономерности этого процесса. Именно рассмотренные ниже закономерности вбирают смысл всех приведенных выше положений.

Первая закономерность. Воспитание ребенка совершается только на основе активности самого ребенка во взаимодействии его с окружающей социальной средой. При этом решающее значение имеет гармонизация интересов общества и личных интересов учащихся при определении целей и задач педагогического процесса. Характеризуя отношения в воспитательном процессе как субъектно-субъектные, мы должны рассматривать действия со стороны педагогов и соответствующие действия учащихся. Любая воспитательная задача должна решаться через инициирование активности ребенка: физическое развитие — через физические упражнения, нравственное — через постоянную ориентацию на самочувствие другого человека, интеллектуальное — через мыслительную активность, и т. п.

Говоря об активности ребенка, мы должны представлять, что она существенным образом зависит от его мотивации. Поэтому педагог должен прежде всего опираться на потребности и мотивы ребенка, определять, что является для ребенка главным на данный момент.

Вторая закономерность определяет единство обучения и воспитания. В процессе обучения приобретает социальный опыт, который является основой для формирования мировоззрения и поведения человека, происходит развитие индивида, приобретающего социальный опыт, формируется комплекс необходимых знаний, духовных способностей. Рассматривая как единый процесс образование и воспитание, необходимо выделить специфику этих двух социально-педагогических явлений. Формируя знания, человек развивается. Развиваясь, он стремится к расширению сфер своей деятельности и общения, которые в свою очередь требуют новых знаний и умений.

Третья закономерность предполагает *целостность воспитательных влияний*, которая обеспечивается единством декларируемых социальных установок и реальных действий педагога (отсутствие такого единства характеризуется тем, что он утверждает одно, а делает другое, призывает к активности, а проявляет пассивность, и т. п.), непротиворечивостью педагогических требований, предъявляемых к ребенку всеми субъектами воспитания. При этом осуществляется педагогическое регулирование социального взаимодействия, означающее непосредственное и опосредованное влияние педагогов на систему отношений детей в социальной среде как в образовательном учреждении, так и вне его. Это влияние направлено на реализацию лично значимых целей в совместной

деятельности и освоение учащимися системы социальных ролей, способов поведения с учетом их возрастной субкультуры.

Сущность целостности воспитательного процесса — в подчиненности всех его частей и функций основной задаче: формированию целостного человека, развитию индивидуальности и социализации личности. Целостный подход к организации воспитательной работы предполагает адекватность деятельности каждого педагога общей цели: единство воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, установление связей между элементами педагогической системы: информационные связи (обмен информацией), организационно-деятельностные связи (методы совместной деятельности), коммуникативные связи (общение), связи управления и самоуправления.

Реализация этой закономерности предполагает взаимодействие социальных институтов в организации воспитательной работы, направленное на развитие сущностных сфер человека, характеризующих образ его жизнедеятельности, гармоничность индивидуальности, свободу и разносторонность человека, его счастье и самочувствие.

Перечисленные закономерности определяют принципы воспитательного процесса и выражают основные требования к содержанию, определению форм и методов воспитательной работы.

2. Принципы воспитания

Принципы всегда соответствуют цели воспитания и задачам, стоящим перед педагогами, определяют возможности реализации этих задач. О принципах воспитания, как и о закономерностях, нет единого мнения в педагогической литературе. Сегодня существует множество подходов к определению принципов воспитания. Рассмотрим некоторые из них.

В Российской педагогической энциклопедии, в статье А. В. Мудрика, дается свое видение принципов воспитания. При этом необходимо отметить некоторый классицизм их формулировок.

А. В. Мудрик определил следующие принципы воспитания: природосообразности, культуросообразности, центрации, дополнительности образования.

Принцип природосообразности воспитания обосновывался в различные исторические эпохи разными учеными. Идея природосообразности воспитания высказывалась еще в античном обществе. Этот принцип занимал значительное место в педагогических системах Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервега, Я. А. Коменского. По-своему его трактовали сторонники свободного воспитания и педологи. Особую роль в развитии идеи природосообразности воспитания сыграло учение о ноосфере В. И. Вернадского.

Современная трактовка принципа природосообразности воспитания, как считает А.В. Мудрик, означает взаимосвязь естественных и социальных процессов. При этом воспитание согласовывается с общими законами

развития природы и человека, учитывая его пол и возраст, а также формирует у него ответственность за развитие самого себя, за состояние и дальнейшую эволюцию ноосферы.

Он считает, что «в соответствии с принципом природосообразности воспитания у человека необходимо культивировать определенные этические установки по отношению к природе, к планете и биосфере в целом, а также природоохранное и ресурсосберегающее мышление и поведение. Не менее существенно, чтобы воспитание стремилось к тому, чтобы человек:

- осознавал себя гражданином Вселенной;
- отчетливо понимал происходящие планетарные процессы и существующие глобальные проблемы;
- осознавал взаимосвязь ноосферы и жизнедеятельности человеческих сообществ;
- имел чувство сопричастности природе и социуму как ее части;
- формировал у себя личную ответственность за ноосферу как среду и продукт человеческой жизнедеятельности;
- осознавал самого себя как субъекта, творящего ноосферу, разумно и сохранны «потребляющего», сберегающего и воспроизводящего ее» .

Принцип культуросообразности воспитания, сформулированный в XIX в. немецким педагогом *Фридрихом Дистервегом*, в современной трактовке предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях культуры и строиться в соответствии с ценностями и нормами тех или иных национальных культур и специфическими особенностями, присущими традициям тех или иных регионов, не противоречащих общечеловеческим ценностям.

В соответствии с принципом культуросообразности воспитания перед педагогами стоит задача приобщения детей, подростков, юношей и девушек к различным пластам культуры этноса, общества, мира в целом. Имеются в виду такие пласты культуры, как бытовая, физическая, сексуальная, духовная, интеллектуальная, материальная, экономическая, политическая, нравственная (которая определяет отношение человека к самому себе, людям, социуму, природе).

А.В. Мудрик считает, что в соответствии с этим принципом «необходимо, чтобы воспитание помогало растущему человеку ориентироваться в тех изменениях, которые постоянно происходят в нем самом и в окружающем его мире. Важно, чтобы воспитание помогало ему «вписаться» в изменяющиеся реалии жизни, найти способы самореализации и самоутверждения, адекватные этим реалиям. Не менее важно, чтобы воспитание находило способы минимизации отрицательных последствий тех или иных инноваций, могущих затронуть как конкретного человека, так и те или иные категории детей, подростков, юношей».

Он также подчеркивает, что реализация принципа культуросообразности воспитания существенно осложняется в связи с тем, что ценности культуры общечеловеческого характера и ценности конкретных социумов различного уровня не только не идентичны, но в силу различных обстоятельств могут довольно существенно различаться. Так, Россия вклю-

чает множество этносов и регионов, имеющих значительное культурное своеобразие. В нашей стране весьма существенны различия в культурах сельского и городского населения (не говоря уже о специфической поселковой культуре), а в городе — между различными социально-профессиональными группами. Все это делает весьма актуальным наполнение принципа культуросообразности воспитания конкретным содержанием.

В то же время нахождение баланса ценностей различных культур и субкультур — одно из условий эффективности воспитания.

В педагогической энциклопедии А. В. Мудрик в качестве принципов воспитания, помимо перечисленных, обосновывает принципы центрации и дополнительности образования.

Принцип центрации исходит из признания приоритета личности по отношению к обществу, государству, социальным институтам. Процесс воспитания, институты воспитания при этом подходе рассматриваются как средства развития личности.

Принцип дополнительности образования предполагает реализацию подхода к воспитанию человека как к совокупности взаимодополняющих процессов. Он дает возможность рассматривать воспитание как совокупность процессов семейного, религиозного и общественного воспитания.

Перечисленные принципы, несомненно, отражают суть процесса воспитания и адекватны современному пониманию воспитательного процесса. Являясь общеметодологическими принципами, они отражают гуманистическую сущность воспитания.

В то же время наряду с перечисленными принципами имеют право на существования принципы, которые определяют основные требования к организации воспитательного процесса.

Таковыми являются принципы гуманистической ориентации, социальной адекватности, индивидуализации, социального закаливания и создания воспитывающей среды.

Они не противоречат принципам, о которых говорилось выше, а дополняют и инструментируют их.

Принцип гуманистической ориентации воспитания считает ребенка главной ценностью в системе человеческих отношений, главной нормой которых является гуманность. Этот принцип требует уважительного отношения к каждому человеку, а также обеспечения свободы совести, вероисповедания и мировоззрения, выделения в качестве приоритетных задач заботы о физическом, социальном и психическом здоровье.

Условиями реализации данного принципа являются:

- добровольность включения ребенка в ту или иную деятельность;
- доверие ребенку в выборе средств достижения поставленной цели;
- оптимистическая стратегия в определении воспитательных задач;
- предупреждение негативных последствий в процессе педагогического воздействия;
- осознание ребенком социальной защищенности, формирование готовности к защите своих интересов;
- учет интересов учащихся, их индивидуальных вкусов, предпочтений,

пробуждение новых интересов.

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих правилах:

- опираться на активную позицию ребенка, его самостоятельность и инициативу;
- в общении с ребенком должно доминировать уважительное отношение к нему;
- педагог должен не только призывать ребенка к добру, но и быть добрым;
- педагог должен защищать интересы ребенка и помогать ему в решении его актуальных проблем;
- поэтапно решая воспитательные задачи, педагог должен постоянно искать варианты таких решений, которые в большей степени принесут пользу каждому ребенку;
- защита ребенка должна быть приоритетной задачей педагогической деятельности;
- в классе, школе, группе и других объединениях учащихся педагоги должны формировать гуманистические отношения, которые не допускают унижения достоинства детей.

Принцип социальной адекватности воспитания требует соответствия содержания и средств воспитания социальной ситуации. Задачи воспитания ориентированы на реальные социально-экономические условия и предполагают формирование у детей прогностической готовности к реализации разнообразных социальных задач.

Реализация этого принципа возможна только на основе учета разнообразного влияния социальной среды.

Условиями реализации данного принципа являются:

- взаимосвязь воспитательных задач и задач социального развития демократического общества;
- координация взаимодействия социальных институтов, оказывающих влияние на личность ребенка.
- обеспечение комплекса социально-педагогической помощи детям;
- ориентация педагогического процесса на реальные возможности социума;
- учет разнообразных факторов окружающей социальной среды (национальные, региональные, особенности типа поселения, учебного заведения и т. д.);
- коррекция воспринимаемой учащимися разнообразной информации, в том числе информации от средств массовых коммуникаций.

В практической деятельности педагога этот принцип отражается в следующих правилах:

- воспитательный процесс строится с учетом реалий социальных отношений, особенностей экономики, политики, духовности общества;
- школа не должна замыкать воспитание ребенка своими стенами, необходимо широко использовать и учитывать реальные факторы социума;
- педагог должен корректировать негативное влияние на ребенка

окружающей среды;

- все участники воспитательного процесса должны взаимодействовать.

Принцип индивидуализации воспитания предполагает определение индивидуальной траектории социального развития каждого ученика, выделение специальных задач, соответствующих его индивидуальным особенностям.

Определение особенностей включения детей в различные виды деятельности, раскрытие потенциалов личности в учебной и во внеучебной работе, предоставление возможностей каждому учащемуся для самореализации и самораскрытия.

Чтобы реализовать принцип индивидуализации, требуются следующие условия:

- мониторинг изменений индивидуальных качеств в ребенке;
- определение эффективности влияния фронтальных подходов на индивидуальность ребенка;
- выбор специальных средств педагогического влияния на каждого ребенка;
- учет индивидуальных качеств ребенка, его сущностных сфер при выборе воспитательных средств, направленных на его развитие;
- предоставление возможности учащимся для самостоятельного выбора способов участия во внеучебной деятельности, а также выборе сферы дополнительного образования.

В практической педагогической деятельности этот принцип реализуется в следующих правилах:

- работа, проводимая с группой учеников, должна ориентироваться на развитие каждого из них;
- успех воспитательного воздействия при работе с одним учащимся не должен негативно влиять на воспитание других;
- осуществляя выбор воспитательного средства, необходимо пользоваться информацией об индивидуальных качествах ребенка;
- педагог на основе взаимодействия с учеником должен вести поиск способов коррекции его поведения;
- постоянное отслеживание эффективности воспитательного воздействия на каждого ребенка определяет совокупность воспитательных средств, используемых педагогами.

Принцип социального закаливания детей предполагает включение воспитанников в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладения определенными способами этого преодоления, адекватными индивидуальными особенностями человека, формирования социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

Существуют различные мнения об отношении к ученикам в процессе воспитания. Несомненно, что педагоги должны заботиться о благополучии ученика, стремиться к тому, чтобы он был удовлетворен своим статусом, своей деятельностью, мог в большей степени реализовать себя в системе социальных отношений. При этом решение данных задач осуществляется по-

разному, в широком диапазоне: от педагогической опеки, базирующейся на авторитарном стиле воздействия, до полного отстранения от регулирования отношений воспитанника с окружающей средой.

Постоянный комфорт отношений приводит к тому, что человек не может приспособиться к отношениям более сложным, менее для него благоприятным; при этом некоторые референтные отношения воспринимаются им как должное, типичное, обязательное. Формируется так называемое социальное ожидание благоприятных отношений как нормы. Однако в обществе, в системе социальных отношений существуют или в равном количестве, или даже в преобладании неблагоприятные факторы, воздействующие на человека. (Например, подростки могут попасть под влияние преступного мира, не зная, как сопротивляться тем влияниям, которые этот мир оказывает на них.)

В работах Махатмы Ганди мы встречаем термин «социальные прививки», которые понимались им как постепенное познание ребенком отрицательных сторон жизни общества и выработка своеобразного иммунитета от негативных явлений. Они предполагают познание физического страдания, духовной опустошенности, преодоление болезни, страха, непротивление злу насилем.

Условиями реализации принципа социального закаливания являются:

- включение детей в решение различных проблем социальных отношений в реальных и имитируемых ситуациях (социальные пробы);
- диагностирование волевой готовности к системе социальных отношений;
- стимулирование самопознания детей в различных социальных ситуациях, определения своей позиции и способа адекватного поведения в различных ситуациях;
- оказание помощи детям в анализе проблем социальных отношений и вариативном проектировании своего поведения в сложных жизненных ситуациях.

В педагогической деятельности этот принцип реализуется в следующих правилах:

- проблемы отношений детей надо решать с детьми, а не за них;
- ребенок не всегда должен легко добиваться успеха в своих отношениях с людьми: трудный путь к успеху — залог успешной жизни в дальнейшем;
- не только радость, но и страдания, переживания воспитывают человека;
- волевых усилий для преодоления трудностей у человека не будет завтра, если их нет сегодня;
- нельзя предусмотреть все трудности жизни, но человеку надо быть готовым к их преодолению.

Принцип создания воспитывающей среды требует, чтобы в учебном заведении были такие отношения, которые формировали бы социальность ребенка. Прежде всего речь идет о единстве коллектива школы педагогов и учащихся.

В каждом классе, в каждом объединении должно формироваться организационное и психологическое единство (интеллектуальное, волевое и эмоциональное). Создание воспитывающей среды предлагает взаимную ответственность участников педагогического процесса, сопереживание, взаимопомощь, способность вместе преодолевать трудность. Этот принцип также означает, что в школе и социальном окружении доминируют творческие начала при организации учебной и внеучебной деятельности. При этом творчество рассматривается учащимися и педагогами как универсальный критерий оценки личности и отношений в коллективе.

Реализация этого принципа возможна при следующих условиях:

- выделении доминирующей цели коллектива, объединяющей педагогов и учащихся;
- определении ведущей деятельности, являющейся значимой для всех членов коллектива;
- развитии детского самоуправления, инициативе и самостоятельности детей и взрослых, создании разнообразных детских объединений;
- формировании позитивного отношения к творчеству (воспитывающая среда должна быть эвристической);
- неповторимости учебного заведения (каждая школа должна иметь свое лицо);
- наличии отношений «ответственной зависимости» (А.С. Макаренко) в среде педагогов и учащихся.

Этот принцип отражается в ряде правил организации педагогической деятельности:

- школа для ребенка должна быть родной, он должен ощущать сопричастность к общим успехам и работе педагогов;
- педагоги и учащиеся, члены одного коллектива, помогают друг другу;
- общая цель школы — цель каждого педагога и ученика;
- необходимо реально доверять детям, а не играть в доверие им;
- каждый в коллективе должен быть творцом отношений и новых дел;
- равнодушный педагог рождает равнодушных учащихся.

Перечисленные принципы, условия и правила отражают суть нашего подхода к организации воспитательного процесса.

Глава 6 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ВОСПИТАНИИ

Глубокая задача для учителя — понимать и ценить детскую жизнь.

С. Т. Шацкий

1. Сущность и структура взаимодействия

Взаимодействие — универсальная форма развития, обоюдного изменения явлений, как в природе, так и в обществе, приводящего каждое звено в новое качественное состояние. Взаимодействие отображает широкий круг процессов окружающей действительности, посредством которых реализуются причинно-следственные связи, происходит обмен между взаимодействующими сторонами, их взаимное изменение.

Социальное взаимодействие осуществляется в процессе совместной деятельности и общения. В социальном плане взаимодействие людей рассматривают также как способ осуществления преемственности поколений. Передача опыта, информации от поколения к поколению способствует взаимодействию людей: конкретное поведение, с одной стороны, и подражание этому поведению — с другой. У ребенка усвоение опыта и овладение им всегда происходит через взрослого или старшего в совместной деятельности. Чтобы овладеть опытом и присвоить его себе, ребенок вступает во взаимодействие с более опытным, старшим. Взаимодействие служит в этом процессе способом освоения культурного наследия предшествующих поколений.

В образовательном учреждении, в семье идет освоение социального наследия, созданного предыдущими поколениями, а также тех ценностей, которые отличают данную общность людей. В коллективе, имеющем свои традиции, особую нравственную атмосферу, всегда отличается взаимодействие педагогов и учащихся, по-особому идет процесс передачи опыта. Так, в школе, где сложились и естественно сохраняются сотруднические отношения старших и младших, взаимопомощь, поддержка, забота друг о друге становятся нормой. Эта атмосфера способствует сохранению положительных достижений, укрепляет преемственные связи в коллективе.

В условиях образовательного учреждения передача опыта, общечеловеческих ценностей идет по крайней мере в двух формах: в процессе взаимодействия педагогов и детей, т. е. в специально организованном учебно-воспитательном процессе, а также в совместной деятельности старших и младших подростков. Чем теснее и многообразнее контакты, чем выше уровень сотрудничества поколений, тем успешнее развиваются преемственные связи между ними. Старшие, педагоги являются носителями культурного наследия, традиций в коллективе, но станет ли это достоянием младших поколений — зависит от характера взаимодействия педагогов и учащихся.

В любом взаимодействии, как правило, одна сторона активнее другой с

точки зрения обмена информацией, энергией, деятельностью. В данном аспекте педагоги и школьники, старшие и младшие находятся в неравном положении. На их отношениях существенно сказываются различия социального статуса и жизненного опыта. Этим обусловлена руководящая роль педагогов (в скрытой или открытой форме) в процессе их взаимодействия. Однако направляющая позиция одних не предопределяет пассивность других. Часто именно школьники существенно влияют на деятельность взрослых, стимулируют пересмотр педагогических позиций и установок, дают толчок для роста педагогического мастерства учителей. Информация, полученная от школьников, является главной при определении перспектив, выборе содержания и форм работы воспитателей, вносит существенные коррективы в их замыслы.

Различают социальное и педагогическое взаимодействие. Социальное взаимодействие — более широкое понятие, включает педагогическое взаимодействие. Если педагогическое взаимодействие всегда является специально организованным процессом, направленным на решение воспитательных задач, то социальное взаимодействие характеризуется как стихийными контактами, так и специально организованными. В условиях образовательного учреждения воспитатели планируют и осуществляют целенаправленное педагогическое взаимодействие с детьми и между детьми. Но при этом необходимо учитывать стихийно складывающиеся отношения детей, а также создавать условия для расширения социального взаимодействия учащихся, включения их в систему социальных отношений. Это позволяет детям приобретать опыт самостоятельного поведения и взаимодействия в неорганизованной среде.

Взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе одновременно происходит в разных системах: между школьниками (сверстниками, старшими и младшими), между педагогами и учащимися, между учителями. Все системы взаимосвязаны, влияют друг на друга, поэтому для них характерны некоторые общие черты. В то же время каждая из этих систем имеет свои особенности и относительную самостоятельность. Среди названных систем направляющую роль по отношению к другим выполняет взаимодействие педагогов и учащихся. В то же время стиль отношения педагогов и школьников зависит от характера отношений в педагогическом коллективе и определяется особенностями взаимоотношений между детьми в ученическом коллективе. Стиль взаимодействия в педагогическом коллективе проецируется на все другие системы взаимодействия в школьном коллективе.

В качестве ведущей цели взаимодействия педагогов и школьников мы рассматриваем развитие личностей взаимодействующих сторон и их взаимоотношений.

Основными характеристиками взаимодействия считают взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние.

Все характеристики взаимосвязаны и взаимообусловлены. Чем лучше знают и понимают партнеры друг друга, тем больше у них возможностей для

формирования положительных личных и деловых отношений, для того, чтобы прийти к согласию, договориться о совместных действиях, и в результате усиливается их влияние друг на друга. Активные совместные дела педагогов и учащихся, в свою очередь, позволяют узнать лучше друг друга, способствуют усилению влияния их друг на друга.

Сущность взаимодействия помогают раскрыть такие интегративные его характеристики, как срабатываемость и совместимость. Срабатываемость — феномен, характеризующий совместную деятельность людей с точки зрения ее успешности (количества, качества, скорости), оптимальной координации действий партнеров, основанной на взаимном содействии. Сработавшиеся люди показывают наименьшую речевую продуктивность, наименьшее число эмоциональных высказываний типа «сомнение». Совместимость характеризуется прежде всего максимально возможной удовлетворенностью партнеров друг другом, значительными эмоционально-энергетическими затратами на взаимодействие, высокой когнитивной идентификацией. Для совместимости ведущим является эмоциональный компонент взаимодействия. При оптимальной срабатываемости главным источником удовлетворения взаимодействием является совместная работа, при оптимальной совместимости этим источником служит процесс общения.

Характеристика сущности, структуры взаимодействия помогает определить показатели его эффективности. Вместе с тем необходимо помнить, что взаимодействие участников воспитательного процесса — это не самоцель, а важнейшее средство, необходимый способ успешного решения поставленных задач, и эффективность определяется прежде всего развитием личности педагогов и школьников, степенью достижения результатов в соответствии с теми задачами, которые ставились. Непосредственным и специфичным показателем эффективности является развитие основных характеристик взаимодействия участников педагогического процесса:

■ **по взаимопознанию** — объективность знания личностных особенностей, лучших сторон друг друга, интересов, увлечений; стремление лучше узнать и познать друг друга, обоюдный интерес друг к другу;

■ **по взаимопониманию** — понимание общей цели взаимодействия, общности и единства задач, стоящих перед педагогами и школьниками; понимание и принятие трудностей и забот друг друга; понимание мотивов поведения в различных ситуациях; адекватность оценок и самооценок; совпадение установок на совместную деятельность;

■ **по взаимоотношениям** — проявление такта, внимание к мнению и предложению друг друга; эмоциональная готовность к совместной деятельности, удовлетворенность ее результатами; уважение позиции друг друга, сопереживание, сочувствие; стремление к официальному и неофициальному общению; творческий характер отношений, стимулирующий инициативу и самостоятельность детей;

■ **по взаимным действиям** — осуществление постоянных контактов, активность участия в совместной деятельности; инициатива в установлении различных контактов, идущая с обеих сторон; срабатываемость (количество, качество, скорость проделанной работы), координация действий на основе

взаимного содействия, согласованность; подстраховка, помощь, поддержка друг друга;

■ **по взаимовлиянию** — способность приходить к согласию по спорным вопросам; учет мнения друг друга при организации работы; действенность обоснованных и корректных по форме обоюдных замечаний, изменение способов поведения и действий после рекомендации в адрес друг друга; восприятие другого как примера для подражания.

В общем плане о развитии взаимодействия участников воспитательного процесса можно судить по обогащению содержания их совместной деятельности и общения, способов и форм взаимодействия, по расширению внешних и внутренних связей, осуществлению преемственности.

Определение показателей эффективности взаимодействия позволяет проанализировать состояние этой проблемы в коллективе и в конкретной ситуации, чтобы целенаправленно управлять развитием взаимодействия участников педагогического процесса.

2. Типы взаимодействия

Основные характеристики взаимодействия по-разному проявляются, в зависимости от условий и ситуаций, в которых осуществляется взаимодействие участников педагогического процесса. Это позволяет говорить о множестве типов взаимодействия. Могут быть предложены различные основания для классификации.

Выделяю взаимодействия прежде всего по субъекту и объект-субъекту

■ личность-личность (ученик-ученик, педагог-ученик, педагог-педагог, педагог-родитель и т.д.);

■ коллектив-коллектив (коллектив младших — коллектив старших, класс-класс, ученический коллектив — педагогический коллектив и т.д.).

Каждый из этих типов имеет свои особенности в зависимости от возраста: одновозрастное и разновозрастное взаимодействие, взаимодействие в коллективе младших и старших школьников и т.д.

Можно говорить о прямом и косвенном взаимодействии.

Прямое взаимодействие характеризуется непосредственным воздействием друг на друга, косвенное направлено не на саму личность, а на обстоятельства ее жизни, ее микросреду. Например, педагог, организуя коллективную творческую деятельность, взаимодействует непосредственно с руководителями микрогруппы, от деятельности которых зависит участие в работе других школьников. Консультируя своих помощников, учитель направляет их внимание и действия на каждого ученика, дает советы, как включить своих товарищей в работу. Через организаторов дела педагог корректирует деятельность других детей, с которыми взаимодействие осуществляется косвенно.

Основанием для классификации типов взаимодействия может также быть:

■ содержание деятельности (взаимодействие в учебной, трудовой, эстетической и другой деятельности);

■ наличие цели или ее отсутствие: во взаимодействии может ставиться специальная цель, тогда оно называется целенаправленным; если цель отсутствует, говорят о стихийном взаимодействии;

■ степень управляемости: управляемое, полууправляемое, неуправляемое; управляемое — целенаправленное взаимодействие, сопровождающееся систематической информацией о его результатах, позволяющее вносить необходимые коррективы в последующее взаимодействие; полууправляемое — это также целенаправленное взаимодействие, но обратная информация используется от случая к случаю; неуправляемое — это стихийное взаимодействие ;

■ тип взаимосвязи: «на равных» или «руководство»; для взаимодействия «на равных» характерны субъект-субъектные отношения, активность с обеих взаимодействующих сторон; при «руководстве» — активность с одной стороны.

В практической работе характеризуют взаимодействие по оптимальности, эффективности, частоте и устойчивости. Различные подходы к классификации типов взаимодействия не исключают друг друга, а еще раз подчеркивают многоаспектность и многогранность этого процесса. Мы взяли за основу классификации характер взаимодействия, выделяя при этом следующие три признака: отношение взаимодействующих сторон к интересам друг друга, наличие осознаваемой общей цели совместной деятельности, субъектность позиции по отношению друг к другу во взаимодействии. Различные сочетания этих признаков дают определенные типы взаимодействия: сотрудничество, диалог, соглашение, опека, подавление, индифферентность, конфронтация (см. табл. 2).

Таблица 2

Типы взаимодействия

Тип взаимодействия	Отношение к интересам друг друга	Наличие осознаваемой общей цели совместной деятельности	Субъектность позиции по отношению друг к другу во взаимодействии
Сотрудничество	Взаимно-положительное	+	С-С
Диалог	Взаимно-положительное	-	С-С
Опека	Взаимно-положительное	-	С-О
Подавление	Односторонне-положительное	-	С-О
Соглашение	Нейтральное	+	С-С
Конфронтация	Отрицательное	-	С-С
Индифферентность (полная или частичная)	Нейтральное	-	С-С

Данная типология применима к характеристике взаимодействия

участников воспитательного процесса на всех уровнях: учитель-, ченик, ученик-ученик, педагог-педагог и т. д.

Наиболее эффективным для развития коллектива и личности является сотрудничество, который характеризуется объективным знанием, опорой на лучшие стороны друг друга, адекватностью их оценок и самооценок; гуманными, доброжелательными, доверительными и демократичными взаимоотношениями; активностью обеих сторон, совместно осознанными и принятыми действиями, положительно взаимным влиянием друг на друга, — иначе говоря, высоким уровнем развития всех его компонентов.

Сотрудничество участников воспитательного процесса — это совместное определение целей деятельности, совместное планирование предстоящей работы, совместное распределение сил, средств, предмета деятельности во времени в соответствии с возможностями каждого участника, совместный контроль и оценка результатов работы, а затем прогнозирование новых целей и задач. Сотрудничество не допускает бессмысленной, нерезультативной работы. При сотрудничестве возможны конфликты, противоречия, но они разрешаются на основе общего стремления к достижению цели, не ущемляют интересов взаимодействующих сторон, позволяют подняться коллективу, педагогам и учащимся на новый качественный уровень. У школьников формируется отношение к себе и другим людям как творцам общего дела.

Большим воспитательным потенциалом обладает диалоговое взаимодействие. Оно предполагает равенство позиций партнеров, уважительные, положительные отношения взаимодействующих. Такое взаимодействие помогает чувствовать партнера, лучше узнать, понять и мысленно встать на его позицию, прийти к согласию. Принятие партнера таким, каков он есть, уважение и доверие к нему, искренний обмен мнениями позволяют выработать в результате сходные установки, взгляды, убеждения на ту или иную ситуацию. Эффективность диалогу обеспечивают его открытость, искренность, эмоциональная насыщенность, отсутствие предвзятости.

Педагоги и школьники в повседневной жизни участвуют в разных диалогах. Отсутствие навыка ведения продуктивного диалога приводит к недоброжелательности в отношениях, недоразумениям, спорам, конфликтам. И наоборот, правильно, грамотно построенный диалог создает благоприятные условия для сотрудничества участников педагогического процесса.

В основе соглашения лежит договоренность взаимодействующих сторон о их роли, позиции и функциях в коллективе, в конкретной деятельности. Участники взаимодействия знают возможности и потребности друг друга, понимают необходимость договориться, скоординировать свои действия в целях достижения положительного результата. В ряде случаев этот тип взаимодействия является наиболее эффективным, например, если между взаимодействующими сторонами существует психологическая несовместимость, что вполне естественно. Заинтересованность в

положительном результате работы, понимание необходимости вклада каждой стороны в общий итог побуждают партнеров договариваться.

Опека — это забота одной стороны о другой (учителя об учениках, старших о младших). Одни действуют только по преимуществу как передатчики, а другие — как активные потребители готового опыта, и таким образом, взаимодействие носит односторонний, опекающе-потребительский характер. Сущность данного типа взаимодействия определяет И. П. Иванов: у ребенка как будто и требуют активной самостоятельной деятельности, но тут же гасят ее, стремясь дать ему указание, внести в него уже готовый опыт, постоянно открыто воспитывать. Воспитанники относятся к воспитателям как к людям, которые должны постоянно о них заботиться, как к передатчикам готового опыта — более или менее требовательным, добрым, справедливым, а к себе более или менее заинтересованным, способным, самостоятельным. Односторонне-потребительская позиция воспитанников является основной причиной живучести потребительской психологии. Школьники привыкают прежде всего получать, избирательно относиться к готовому опыту, а потому и к окружающему миру как к источнику большей или меньшей пользы прежде всего для себя Ч

Подавление — достаточно распространенный тип взаимодействия, который проявляется в пассивном подчинении одной стороны другой. Такое взаимодействие проявляется в виде открытых, жестких указаний, требований, предписаний, что и как делать.

Подавление может быть неявным, скрытым, под влиянием личностной силы, авторитета одного из участников взаимодействия. Этот тип взаимодействия характерен для разных систем, распространен в различных коллективах. Известны случаи, когда коллектив подавляет личность и отдельная личность, в том числе ученик, подавляет коллектив. Проявление данного типа взаимодействия в детских коллективах обусловлено, как правило, подражанием авторитарному стилю педагогического руководства. Взаимодействие-подавление приводит к напряженности во взаимоотношениях, вселяет в детей страх, неприязнь к педагогу. Ребенок перестает любить школу, где его заставляют делать то, что он не всегда понимает, принуждают выполнять неинтересную работу, игнорируют его как личность. Подавление, если оно является преобладающим типом взаимодействия, очень опасно, так как у одних формируется пассивность, приспособленчество, инфантильность, неуверенность и беспомощность; у других — деспотичность, агрессия по отношению к людям, окружающему миру. Данный тип часто приводит к конфликтам и конфронтации. Очевидно, учитель должен отказаться от взаимодействия, построенного на подавлении, однако это нелегко сделать человеку с авторитарным стилем поведения.

Индифферентность — равнодушие, безучастность друг к другу. Этот тип взаимодействия в основном характерен для людей и групп, которые никак не зависят друг от друга либо плохо знают своих партнеров. Они могут участвовать в совместной деятельности, но при этом быть безразличными к успехам партнеров. Для такого типа характерна неразвитость эмоционального компонента, нейтральные формальные отношения,

отсутствие взаимовлияния или несущественное воздействие друг на друга. Главный путь перехода к другим, более плодотворным типам взаимодействия — включение в совместную творческую деятельность, когда создаются условия для совместных переживаний, ощутимого вклада каждого в общий результат, возникновения отношений зависимости. Индифферентный тип взаимодействия может перейти и в конфронтацию при неправильной организации деятельности и отношений в процессе работы, противопоставлении успехов, достижений взаимодействующих сторон.

Конфронтация — скрытая неприязнь друг к другу или одной стороны по отношению к другой, противоборство, противопоставление, столкновение. Конфронтация может быть следствием неудачного диалога, соглашения или конфликта, психологической несовместимости людей. Конфронтация характеризуется явным расхождением целей и интересов; иногда цели совпадают, но личностный смысл существенно расходится. Конфронтация свойственна и для отдельных людей, и для групп коллективов. Независимо от причин возникновения конфронтации задача педагога — найти способы перехода к другим типам взаимодействия (диалогу, соглашению).

Особо следует выделить такой тип взаимодействия, как конфликт, поскольку он может сопутствовать всем другим типам и носит, как правило, временный, промежуточный характер, переходя в зависимости от условий в другой тип взаимодействия 1.

Конфликт — это столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов субъектов взаимодействия. В основе любого конфликта лежит ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо противоположные цели или средства их достижения в данных обстоятельствах, либо несовпадение интересов, желаний партнеров. Конфликты могут возникать в связи с противоречием: а) поиска, когда сталкиваются новаторство с консерватизмом; б) групповых интересов, когда люди отстаивают интересы только своей группы, коллектива при игнорировании общих интересов; в) связанным с личными, эгоистическими побуждениями, когда корысть подавляет все другие мотивы.

Конфликт возникает, когда одна сторона начинает действовать, ущемляя интересы другой. Если другая сторона отвечает тем же, то конфликт может развиваться как неконструктивный, так и конструктивный. Неконструктивный он тогда, когда одна сторона прибегает к безнравственным методам борьбы, стремится подавить партнера, дискредитируя и унижая его в глазах окружающих. Обычно это вызывает яростное сопротивление другой стороны, диалог сопровождается взаимными оскорблениями, решение проблемы становится невозможным. Конструктивный конфликт возможен лишь тогда, когда оппоненты не выходят за рамки деловых аргументов и отношений.

Конфликт вызывает недоверие и тревожность, он накладывает отпечаток на внутреннюю жизнь коллектива и психологическое состояние отдельного человека. Конфликт требует обязательного разрешения.

Разрешение конфликта может идти в различных направлениях и переходить в соперничество, конфронтацию, сопровождающуюся открытой борьбой за свои интересы; сотрудничество, направленное на поиск решения, удовлетворяющего интересы всех сторон; компромисс-соглашение, который заключается в урегулировании разногласий через взаимные уступки и договоренности; приспособление, подавление, связанные с тем, что одна сторона поступает своими интересами. При определенных условиях конфликт может выполнять интегративную функцию и сплачивать членов коллектива, побуждать их к поиску продуктивных решений проблем.

Все рассмотренные типы взаимосвязаны. Чаще всего они сопутствуют друг другу, а с изменением условий взаимно переходят друг в друга. Вряд ли сотрудничество или диалог, имеющие большие воспитательные возможности, целесообразно рассматривать как универсальные. В конкретной ситуации кто-то из школьников нуждается в опеке, проявлении внимания и заботе, с кем-то сложились деловые отношения на основе соглашения, и это устраивает обе стороны, а по отношению к кому-то оправданы в данный момент жесткие требования. Безусловно, применительно к конкретным условиям можно найти ведущий, оптимальный тип взаимодействия. Но разнообразие ситуаций и их быстрая сменяемость обуславливают динамику характера взаимодействия участников процесса, гибкого и в то же время мобильного перехода от одного типа взаимодействия к другому.

3. Развитие взаимодействия педагогов и учащихся

Развитие взаимодействия педагогов и учащихся происходит в процессе организации их совместной деятельности, эффективность которой повышается, если:

- сформирована положительная установка у взаимодействующих сторон на совместную работу, они осознают ее цели и находят в ней личностный смысл;

- осуществляется совместное планирование, организация и подведение итогов деятельности, педагогически целесообразное распределение ролей и функций воспитателей и воспитанников;

- создаются ситуации свободного выбора видов и способов деятельности;

- позиция и стиль работы педагога способствуют самореализации и самовыражению участников деятельности.

Большой воспитательный потенциал для формирования взаимоотношений педагогов и школьников заложен в совместной практической деятельности, когда обе стороны выступают на равных, а сама деятельность носит творческий характер. Наиболее эффективной для развития сотрудничества является методика организации коллективной творческой деятельности. Коллективная творческая деятельность позволяет лучше узнать друг друга, способствует развитию взаимоотношений, усиливает взаимное влияние участников деятельности.

Успешность деятельности, срабатываемость ее участников зависят от взаимопонимания взаимодействующих сторон. Взаимопонимание педагогов и учащихся связано прежде всего с объективностью и всесторонностью их информированности друг о друге. Чтобы успешно строить свои взаимоотношения с детьми, педагогу необходимо знание их возрастных особенностей, потребностей, намерений; индивидуальных возможностей, склонностей и интересов школьников; воспитательного потенциала деятельности, уровня подготовленности к участию в той или иной деятельности; уровня развития коллектива, характера взаимоотношений между учащимися и педагогами: факторов, влияющих на взаимодействие членов коллектива; наконец, своих собственных возможностей. Информация по этим вопросам очень изменчива и требует постоянного изучения, при том педагогу важно получать сведения по каждому вопросу от разных сторон (других педагогов, детей, родителей) и разными путями (в общении, в деятельности со своими товарищами, учителями, наедине с самим собой).

Отношение школьников к педагогам также определяется их информированностью об учителе. Самой доступной для них является информация об уровне знаний педагога, его эрудиции, профессиональных качествах, которую дети распознают довольно быстро, хотя иногда для этого требуется много времени. Надо учитывать, что мнение об учителе, которое очень трудно бывает опровергнуть, может передаваться от старших учеников. Как и педагогам, детям тоже важно увидеть индивидуальные, сильные стороны в учителе, однако рамки учебного времени ограничивают возможность решения этой проблемы. Необходимо создание специальных ситуаций, в которых обе стороны могут лучше узнать друг друга.

Знание друг о друге должно быть не просто зафиксировано, а осознано и понято. Понять другого человека — значит узнать причины, мотивы данного поступка, поведения, объяснить их. Это не значит, что нужно соглашаться со всеми действиями партнера и одобрять их. Понимание другого человека, даже при несогласии с его идеями и поступками, позволяет избежать неразрешимых конфликтов, найти компромиссное решение, убедительно построить аргументацию в споре и склонить партнера на свою сторону. Говорят, что понять — значит простить. С этим можно было бы согласиться, если подчеркнуть, что прощение не должно переходить в попустительство. Известно, что ученики с большим уважением относятся к строгим, справедливо требовательным учителям, поэтому понять другого человека — значит увидеть в нем личность и с учетом ее особенностей проявить к нему доброжелательную требовательность.

Взаимопонимание предполагает заинтересованное и доброжелательное стремление увидеть ошибки друг друга и исправить их в связи с желанием добиться общего успеха в совместной работе. Взаимопонимание между членами коллектива, педагогами и учащимися формируется и проявляется в процессе повседневного общения, в каждодневных делах и заботах, на уроке и вне его. При этом существенное значение имеет не только знание и понимание особенностей друг друга, но и понимание, осмысление конкретной ситуации, проблемы, которую предстоит решать сообща.

Взаимопонимание в данном случае характеризуется способностью взаимодействующих сторон договориться, прийти к согласию. Для этого и педагогам, и учащимся полезно помнить о следующих правилах: уметь выслушать другую сторону, не перебивая и не возражая; не игнорировать мнение других, делая вид, будто оно и не прозвучало; не торопиться давать оценку вместо обсуждения по существу; не претендовать на безусловный приоритет своего мнения, своих предложений без достаточного аргументирования, без выявления бесспорных преимуществ выдвинутой позиции, без терпеливого и уважительного выслушивания другой стороны, ее доказательств. Педагоги допускают и даже стимулируют честную борьбу различных мнений, радуясь успеху любых предложений, от кого бы они ни исходили, охотно признавая чью-то правоту и радуясь общим достижениям.

В школьных коллективах проводится ряд специально организованных мероприятий, которые способствуют взаимопознанию и взаимопониманию педагогов и учащихся, ускоряют эти процессы. Примером этого может быть встреча «Мир наших увлечений». Каждый ученик рассказывает о своем любимом занятии, а затем классный руководитель знакомит детей со своими увлечениями. Много может быть неожиданных моментов и для школьников, и для педагогов на этой очень естественной и раскованной встрече. Полезно провести подобный разговор с участием всех педагогов, работающих в данном классном коллективе, и детей со своими родителями.

Различные встречи-диалоги, встречи-дискуссии между педагогами и учащимися стали традицией в школах, где взрослые и дети обсуждают волнующие их вопросы в области литературы, политики, этики и эстетики. Это позволяет лучше понимать друг друга и в других видах деятельности.

Достижения, лучшие стороны и качества педагога раскрывают творческие отчеты, которые полезно проводить с участием школьников. Сами дети могут представить в творческой форме деятельность учителя, его профессиональный портрет, наиболее удачные, по мнению детей, идеи, подходы, методические находки учителя. Поменяться ролями, встать на место ученика и наоборот — очень полезно, чтобы лучше понять друг друга. Так, в новой роли оказываются школьники в дни дублера. Можно спорить о их целесообразности, но совершенно очевидно, что в данной ситуации учителя в своем ученике увидят себя, а школьник поймет хотя бы некоторые трудности и проблемы нелегкого учительского труда и, может быть, по-другому посмотрит на своих педагогов. Полезно найти возможность включать учащихся в учебно-воспитательный процесс в качестве учителей и воспитателей не только в праздники, но и в повседневной жизни школы.

Целесообразно продумать систему мер, которые обеспечивают доброжелательные отношения между педагогами, детьми, родителями и создают ситуации равноправия между всеми участниками воспитательного процесса. Так, например, полезно наряду с Днем учителя сделать традиционным в школе день ученика, праздник родителей или праздник семьи. Ряд вопросов, которые касаются жизнедеятельности школьного коллектива или первичного объединения, целесообразно обсуждать «на равных» педагогам, учащимся и родителям. Например, при планировании работы школы, класса,

конкретного дела необходимо предоставить возможность участия в этом всем желающим, взрослым и детям.

Для организации повседневной работы коллектива, конкретных дел, решения проблемы могут создаваться органы самоуправления, в которые «на равных» войдут педагоги, учащиеся, родители. Важно стимулировать формирование советов дел, творческих групп, состоящих из взрослых и детей, старших и младших. Так, например, педагоги, учащиеся, родители объединились в «исследовательские лаборатории» для разработки программ решения школьных проблем. Эти проекты были представлены в творческой форме, а рукописи оформлены и учтены при разработке концепции и программ развития школы.

Развитию отношений между педагогами и учащимися способствует проведение различных конкурсов, соревнований, в которых они участвуют в составе одной команды или как соперники.

Педагогу всегда приятно внимание, признание своих воспитанников; проявление заботы, чуткого отношения к детям со стороны педагога является, конечно же, не менее важным. Форма проявления его внимания к учащимся становится образцом для подражания. Эмоциональному подкреплению отношений между педагогами и учащимися способствуют сюрпризы, подарки, поздравления в праздники и дни рождения. Было бы замечательно, если бы учитель начинал урок с поздравления ученика, добившегося успехов в олимпиаде, конкурсе или спортивном соревновании; или включил в урок сюрпризный элемент для детей в связи с каким-либо школьным, классным или другим важным для детей событием.

Чтобы взаимодействие было успешным, к совместной деятельности надо готовиться и педагогам, и детям. Если в школе проводится планирование, важно предусмотреть обсуждение этого вопроса и с педагогами, и с детьми или хотя бы с активом учащихся. С педагогами пойдет речь об их позиции, роли, действиях и процессе планирования, о способах привлечения учащихся к поиску дел, созданию ситуаций для проявления творчества детей. С активом школьников будут обсуждаться вопросы организации коллективного планирования, привлечения к этому делу педагогов школы, родителей, тактичного поведения школьников в процессе коллективного поиска. В ряде случаев полезно совместное обсуждение педагогами и школьниками предстоящих дел, позиции, роли в них членов коллектива, взрослых и детей.

Целесообразно предусмотреть и проведение специально организованных занятий, встреч, дискуссий с учащимися о взаимоотношениях между людьми, этике поведения со старшими, сверстниками, младшими, создавать воспитывающие ситуации для формирования и закрепления гуманных взаимоотношений в коллективе.

Особенность психологической и практической подготовки заключается в том, что она осуществляется не только в специально организованных формах, но всем построением, ходом, опытом школьной жизни. Ее многообразие позволяет педагогам и школьникам постоянно учиться взаимодействию, сотрудничеству в конкретных делах.

Наиболее эффективным способом вооружения навыками совместной деятельности и общения, развития коммуникативных умений является правильно организованная сотрудничество в педагогическом коллектив, которая в значительной мере определяется стилем управления в школе. Замечено, что характер взаимодействия администрации и педагогов проецируется на взаимоотношения педагогов со школьниками, поэтому важнейший путь осуществления сотрудничества в школьном коллективе — это демократический стиль управления школой.

4. Условия, влияющие на взаимодействие педагогов и детей

Единство объективных и субъективных условий обеспечивает развитие взаимодействия педагогов и учащихся, а их взаимная обусловленность — важнейшая предпосылка реализации воспитательной эффективности взаимодействия.

Социально-экономические условия, специфика социума преломляются через условия работы конкретной школы, которые существенно влияют на взаимодействие членов коллектива. Разные возможности для развития взаимодействия, сотрудничества связей существуют в большой и малочисленной школе, а также в городской и сельской. Так, в малочисленной сельской школе, где учителя и дети знают друг друга, бытовые и психологические особенности семей, имеются большие возможности для повседневного делового и неформального общения, создания благоприятного микроклимата в коллективе, формирования доброжелательных отношений, основанных на взаимопонимании. Есть свои трудности и проблемы: например, излишняя информированность в ряде случаев затрудняет взаимодействие педагогов и детей. В большой школе сотрудничество педагогов и учащихся осуществляется в основном на уровне первичных коллективов, преимущественно, в учебной деятельности, и носит деловой характер. Ограничены возможности педагога для всестороннего и глубокого изучения индивидуальных особенностей детей, что затрудняет выбор оптимального способа взаимодействия с ними.

Особенности микрорайона школы, ее взаимосвязи со средой могут способствовать или препятствовать развитию сотрудничества связей членов коллектива, педагогов и учащихся. Так, например, педагогически целесообразное использование культурно-просветительных учреждений, спортивного комплекса, с одной стороны, обогащает содержание, расширяет сферу совместной деятельности и общения педагогов и школьников; с другой — создает возможности для реализации педагога в тех видах деятельности, где он может проявить способности, свою индивидуальность, сосредоточив усилия на конкретном участке работы, и, следовательно, успешно построить совместную деятельность с детьми.

В ряде сельских и поселковых школ на характер, содержание взаимодействия членов коллектива влияют национальные и местные традиции, а также атмосфера села, отношение к школе местных органов

власти, производственных коллективов. Когда школа занимает определенное место в жизни села и выполняет свою социальную роль в его развитии, создаются благоприятные условия для формирования доброжелательных, заинтересованных взаимоотношений в коллективе.

В последнее десятилетие появились наряду с типовыми общеобразовательными школами гимназии, лицеи и т. д., в том числе альтернативные учебные заведения. Усиление дифференциации обучения, создание условий выбора школы, учебных предметов, педагогов существенно сказывается на взаимоотношениях между учащимися, педагогами и родителями. В ситуации добровольного свободного выбора создаются объективные предпосылки для формирования сотрудничества между педагогами, так как их объединяют содержание деятельности, сходные установки на учебно-воспитательный процесс.

Важнейшая группа условий, влияющих на характер, способы взаимодействия педагогов и учащихся, связана с особенностями жизнедеятельности школьного коллектива, уровнем его развития, связями. В школе, где складывается воспитательная система, существует определенная упорядоченность деятельности отношений, педагоги и дети чувствуют себя более защищенными. Их взаимодействие строится на основе идей, выработанных в совместном поиске, согласованных действий, осмысления и принятия роли каждого в этом процессе. Отношения в ряде типичных ситуаций регулируются принятыми сообща законами, кодексами, договорами, добровольно взятыми обязательствами. Это снижает конфликтность, способствует развитию диалогового и сотруднического взаимодействия в коллективе.

Общешкольный коллектив представляет совокупность взаимосвязанных первичных коллективов и объединений. По-разному строится взаимодействие педагогов и школьников в этих объединениях, в зависимости от способов формирования, вхождения в него педагогов, времени существования, количественного, возрастного и качественного состава, назначения и т. д.

Отметим, что межличностные отношения педагогов и учащихся опосредуются отношениями в первичном коллективе, которые в свою очередь детерминированы характером и уровнем взаимодействия педагогического и ученического коллективов, в целом психологической атмосферой и нравственным климатом в школе.

На характер взаимодействия педагогов и учащихся влияет стиль управления школой: авторитарный стиль способствует развитию опеки и подавления в коллективе, а иногда приводит к конфронтации; демократический стиль стимулирует сотруднический тип взаимодействия.

В одном и том же коллективе по-разному осуществляется взаимодействие педагогов и школьников в учебной и внеучебной деятельности. На характер влияет обстановка, место, где проходят совместная работа и общение. Даже если взаимодействие построено на принципах внимания, уважения, доверия — все равно отношения существенно различаются на уроке или в лагере труда и отдыха, на вечере

отдыха и собрания.

Взаимодействие педагогов и школьников очень сильно зависит от того, как они воспринимают друг друга. Знания друг о друге и связанные с ними взаимные ожидания играют важную роль при формировании взаимоотношений. Без учета ожиданий учащихся трудно рассчитывать на успех совместной работы педагога и детей. Влияние этих условий связано со временем, длительностью контактов, сферой взаимодействия членов коллектива.

Какой бы благоприятной ни была атмосфера в коллективе, в конечном итоге характер взаимодействия определяется личностными особенностями взаимодействующих сторон.

На характер взаимодействия существенно влияет возраст детей. Младшие школьники живут интересами школы, коллектива, учителя, их легко вовлечь в любую деятельность. Наиболее значимой для ребенка является деятельность, организуемая учителями. Общение с педагогом также наиболее значимо для него.

У подростков появляется желание, чтобы с ними считались, советовались, опирались на их мнение при организации разнообразной деятельности. Тяготение к взрослым, учителю тем сильнее, чем духовно богаче жизнь учителя. Авторитет учителя поддерживается его глубокой компетентностью, эрудированностью, высокой эмоциональной культурой, умением прибегать к средствам, покоряющим воображение детей. И наоборот, если учитель с самого начала вызвал к себе антипатию, он встретит много трудностей.

Воспитательные усилия педагогов зачастую не приносят успехов: подростки рассматривают их как стремление взрослых ограничить их самостоятельность. Отсюда следует, что взаимодействие учителей и подростков должны строиться так, чтобы школьник опеку воспитателей не воспринимал как нечто докучное, тягостное.

В младшем подростковом возрасте взаимодействие основано на беспредельно высоких требованиях подростков к педагогам. Малейшие промахи в поведении учителя фиксируются подростком и становятся преградой в установлении отношений. В старшем подростковом возрасте эти требования не ослабевают, но подростки начинают понимать, что возможности взрослых тоже не беспредельны, в их требованиях появляется чувство меры. Учитель — тоже человек, ему могут быть свойственны те или иные человеческие слабости, но это не должно быть в ущерб его профессионализму. Умение учителя воздействовать на коллектив, незаметно организовывать, включить каждого в необходимый вид деятельности высоко оценивается страшим подростком и служит основой для установления подлинно гуманных отношений с наставником. Не принимаются действия таких педагогов, которые строят свои отношения на послаблениях, либо наоборот — на грубой силе, на подавлении инициативности и активности детей.

В воспитательной работе со старшеклассниками возникают свои сложности, особенно важно создавать условия для проявления волевых

усилий школьников, чтобы они осознали себя как личность. Воспитатель выбирает такую программу деятельности, которая наиболее отвечает запросам развивающейся личности. В этот период особенно важна духовная близость, духовное единство педагогов и школьников. Попытки воспитателя действовать лобовой атакой против ложных позиций молодых людей не дают положительного результата. Они отдаляются от педагогов, пытаются подчеркнуть свою взрослость. Отношения педагога должны быть основаны на доверии к учащимся и взаимной требовательности. Право требовать имеют не только учителя, но и старшекласники.

Таким образом, на каждом возрастном этапе характер взаимодействия педагогов и школьников приобретает свою специфику. В связи с этим существенно изменяется позиция педагога: переход от внешней позиции по отношению к коллективу детей к внутренней; снижение доли прямого воздействия и рост косвенного; передача части функций управления коллективом органам самоуправления; переход к преимущественному влиянию на внутренний мир личности каждого ребенка.

В младших классах педагог выступает как организатор жизни коллектива детей, создавая атмосферу взаимной доброжелательности, заботы, мажора в процессе разнообразной насыщенной творчеством деятельности детей. В подростковых классах позиция учителя может быть определена как руководителя такой деятельности, которая включает большую долю самоорганизации детей, а педагогу позволяет проявить себя на конкретном участке. По отношению к старшим подросткам учитель занимает позицию опекуна, который особое внимание уделяет взаимодействию учащихся в тех сферах, где возможно осуществить влияние на них в косвенной форме. В старших классах позиция учителя может быть определена словом «консультант», т. е. «дающий советы в определенной области». Такое разграничение позиции весьма условно, оно показывает лишь желательное преобладание одной из них на каждом возрастном этапе развития школьников.

Организуя взаимодействие с детьми, между детьми, педагог должен учитывать также интересы, потребности, склонности, возможности школьников. Обнаружив, например, совпадение интересов у части детей, преподаватель строит свои отношения с этой группой — разумеется, в зависимости от своей подготовленности и личностных особенностей. Педагог может выявить группы в соответствии со структурой личностных отношений между школьниками, группы организаторов и другие. В зависимости от тех или иных целей педагогу желательно в организации взаимодействия использовать различные подходы к выделению групп учащихся и в данный момент опереться на тот, который наилучшим образом отвечает гуманному характеру его взаимодействия со школьниками. При этом необходимо учесть и индивидуальные различия учащихся. Индивидуальный подход является важнейшим условием формирования положительных взаимоотношений воспитателя с воспитанниками. Он требует учета мотивов поведения ребенка, его индивидуальных свойств, предполагает проявление к нему внимания и заботы, выбор наилучшего способа взаимодействия с каждым

школьником.

Названные выше условия взаимосвязаны, взаимообусловлены и в своей совокупности влияют на характер взаимодействия педагогов и учащихся. Учет этих условий и их целенаправленное обеспечение осуществляется педагогами. Следовательно, успешность, характер взаимодействия в большой степени зависят от деятельности педагогов, их нравственных и профессиональных качеств, наличия у них педагогических способностей, владения педагогическим тактом.

Также на характер поведения педагогов и их взаимодействие с детьми, коллегами влияет должность, та роль, которая возложена на них в коллективе. Каждая педагогическая должность имеет свои специфические особенности, которые влияют на стиль взаимоотношений с членами коллектива. Различной может быть реакция педагогов на одно и то же поведение школьника, вряд ли целесообразно требовать от директора и классного руководителя однотипных действий.

Должностные моменты (статус учителя, положение ученика) оказывают существенное влияние на выбор средств и тона в совместной деятельности и общении. Так, например, главное в работе классного руководителя (воспитателя) — непосредственное общение с детьми, организация внеурочной совместной деятельности и основанная на ней связь с каждой личностью, товарищеская забота, неформальное личностное общение. Главное в работе учителя — общение с учениками на основе глубоких знаний предмета, построение доброжелательных, преимущественно деловых отношений. А если эти роли возложены на одного и того же педагога, то важно умело, гибко, естественно менять характер взаимодействия с коллективом, отдельными учащимися в зависимости от роли, выполняемой в данный момент.

Знание условий и особенностей их влияния на характер взаимодействия позволяет педагогу осознанно выбирать наиболее эффективный способ взаимодействия со школьниками. Квалификация, педагогическое мастерство учителя проявляются, с одной стороны, в способности учитывать объективное влияние одних условий; с другой — в умении создать те условия, которые необходимы для развития сотрудничества в коллективе между детьми, между детьми и взрослыми.

Глава 7 САМОВОСПИТАНИЕ КАК ПРОЦЕСС И РЕЗУЛЬТАТ ВОСПИТАНИЯ

Дитя становится личностью — оно медленно раскрывается само для себя, — медленно развивается и вбирает в себя все из сферы самосознания. Приходит час, когда дитя научается отделять себя от других и становится личностью не только для других, но и для себя.

В. В. Зеньковский

1. Сущность процесса самовоспитания

Как уже было сказано выше, главным субъектом воспитания является сам ребенок, поэтому в качестве важного фактора его развития выступает самовоспитание. Самовоспитание — это сознательная целенаправленная деятельность человека по совершенствованию своих положительных качеств и преодолению отрицательных. Оно предполагает целенаправленное освоение человеком социального опыта.

Самовоспитание — это управляемое человеком саморазвитие. Однако саморазвитие и самовоспитание — не одно и то же. Самовоспитание — высшая форма саморазвития, так как оно осуществляется осознанно и последовательно.

Воспитание — лишь внешнее воздействие на человека, а формирование каких-либо качеств возможно только тогда, когда следствием этого воздействия является самовоспитание. Оно представляет относительно самостоятельный процесс и является в основном результатом воспитательных воздействий.

Таким образом, самовоспитание является важнейшей стороной воспитания, реализуемой под влиянием педагогов и социальной среды и на основе индивидуальных качеств человека. Формирование качеств человека происходит под влиянием как воспитания, так и самовоспитания (схема 2).

Схема 2



Как считает П. Н. Осипов, движущей силой самовоспитания является ряд противоречий:

- между требованиями, предъявляемыми к учащимся, и их реальным поведением;

- между желанием и неумением работать над собой из-за недостаточной требовательности к себе, слабости силы воли, незнания методики самовоспитания.

Педагогам необходимо учитывать, реализация каких требований посильна для детей. При этом самовоспитание во многом зависит от соответствующей психолого-педагогической подготовки учащихся к работе над собой. Основой самовоспитания является волевой компонент. Только способность к проявлению волевых усилий позволяет детям формировать в себе необходимые качества. Важно, что осуществляется это на основе коррекции своих привычек, своих взглядов, своих поступков.

В развитии самоуправления прослеживаются ряд этапов.

Первый этап — **мотивационный**. На этом этапе должна возникнуть потребность в работе над собой. Важно понимание значимости применяемых усилий. Необходимо рассматривать формирование мотивов самовоспитания как непрерывно реализуемую педагогическую задачу. Эффективность самовоспитания учащихся находится в определенной зависимости от того, насколько они осознают перспективы своего роста и испытывают при этом радость успеха.

Второй этап — **программный**. Это определение программы самовоспитания, последовательности работы по самосовершенствованию.

Третий этап — **поисковый**. Дети стремятся попробовать себя в той или иной области, убедиться в правильности своих действий.

Четвертый этап — **рефлексивный** (рефлексия — отражения своего поведения и своих отношений с окружающими). На этом этапе происходит оценка своего саморазвития, проектируются новые задачи и пути их решения.

Самовоспитание требует познания человеком самого себя, адекватной самооценки и волевых усилий, направленных на изменение определенных черт личности.

Следует, однако, помнить, что самовоспитания не всемерно и не может изменить те черты, которые даны человеку от природы. В то же время возможна самокоррекция проявлений своего индивидуального стиля отношений с окружающими.

Н. М. Таланчук разработал свою модель процесса самовоспитания \ в которой отражены функции, методы самовоспитания, соответствующие им, и необходимые качества, отражающие культуру воспитанника. Эта модель приводится ниже в табл. 3.

Таблица 3

Системно-функциональная модель самовоспитания личности

Функции	Методы самовоспитания	Культура
1. Самодиагностика	Самодиагностические: самонаблюдение, самотестирование, самоинтервьюирование, самоанкетирование, хронометрирование, внутренний диалог	Самодиагностическая культура
2. Целевая самоориентация	Целесоориентационные: выбор целей и задач самосовершенствования, их ранжирование, прогнозирование результатов самосовершенствования	Культура целевой самоориентации

3. Планирование	Проектировочные: проектирование своего развития, планирование самосовершенствования, нормирование	Культура планирования
4. Самоорганизация	Самоорганизационные: установление режима и правил, регламентация жизнедеятельности, самообеспечение условий для выполнения планов	Культура самоорганизации
5. Самомотивация и самопобуждение	Самомотивационные: актуализация целей и задач самовоспитания, психических состояний, самопобуждение, акцентирование, мотивация	Культура самомотивации и самопобуждения
6. Самокоммуникация	Самокоммуникативные: опора на опыт других людей, самонаучение контактированию с другими людьми, внутренний диалог, самоосмысление своих отношений с людьми	Коммуникативная культура
7. Самоформирование	Самоформирующие: самоформирование сознания в учебно-познавательной, самообразовательной деятельности; самоформирование опыта выполнения социальных ролей: упражнение, тренировка, самоиспытание, деятельность по определенным правилам, действия и деятельность по определенным нормативам, формирование привычек	Деловая самовоспитательная культура в освоении и выполнении ролей, в саморазвитии
8. Самоконтроль, самоанализ и самооценка	Самоконтроля, самоанализа, самооценки: самопроверка качества самовоспитания, учет результатов, анализ достоинств и недостатков самовоспитания, анализ качества своей жизнедеятельности, типизация (выявление типичного в развитии), сравнение этапов саморазвития, обобщение самоанализа, самооценка	Культура самоконтроля, самоанализа и самооценки качества, самовоспитания и жизнедеятельности
9. Самокоррекция	Самокоррекционные: самокоординирование и корректирование целей и задач, мотивов, действий, поступков в самовоспитании в изменяющихся условиях	Культура самокоординации и самокоррекции
10. Эвристическая	Эвристические: освоение знаний о творчестве, включение в творческую деятельность	Творческая ориентированность и активность

В дальнейшем мы представим свое видение классификации методов самовоспитания (глава 10).

2. Стимулирование самовоспитания как педагогическая задача

Педагогическое стимулирование самовоспитания представляет собой сознательное использование субъектами воспитания разнообразных стимулов и состоит в их целесообразном отборе, необходимой модификации и включении их в этот процесс с учетом индивидуально-психологических особенностей воспитанников и конкретной ситуации Ч

Осуществляя педагогическое стимулирование самовоспитания, педагоги должны учитывать предшествующий опыт детей, в том числе и опыт работы над собой.

Принимая во внимание психологическую идею П. К. Анохина о роли

опережающего отражения действительности в поведении и развитии личности, можно сказать, что эффективность стимулирования самовоспитания учащихся находится в определенной зависимости от того, насколько они осознают перспективы своего роста и испытывают при этом радость успеха. Всякая деятельность человека, ее цели, способы, результаты заранее программируются в его сознании, направляют и стимулируют эту деятельность. При достижении поставленных целей и получении ожидаемых результатов человек переживает внутреннее удовлетворение, радость успеха. Если же намеченные цели не реализуются, он испытывает чувство неудовлетворенности, психического напряжения.

Повторение подобных неудач парализует деятельность личности. Напротив, когда человек видит свои перспективы, ощущает радость успеха, то это рождает положительные эмоции, стимулирует внутреннюю активность и личностное развитие. Вот почему стимулирование самовоспитания предусматривает создание таких условий, которые помогают ученику видеть перспективы своего роста и испытывать радость успеха на пути к их достижению.

Открывая перед учащимися перспективы их роста и развития, нельзя забывать об испытываемых ими в процессе самовоспитания трудностях. Работа учащихся над собой сопряжена с немалыми трудностями, требует от них большого психического напряжения, физических сил и нервной энергии. Чтобы достичь успехов в самовоспитании, требуются длительные и большие усилия. По причине недостаточной психологической и практической подготовленности к работе над собой и отсутствия необходимого опыта в этом многие учащиеся не ощущают заметных успехов в самовоспитании; более того, испытывают срывы и неудачи, которые, повторяясь, приобретают устойчивый характер. В этих условиях ситуация ожидания радости успеха сменяется разочарованием, что ведет к пассивности, утрате интереса к самовоспитанию, его эпизодичности или даже к бездействию.

Более того, возможно и неправильное с педагогической точки зрения поведение. Не имея возможности самореализации в социально одобряемой деятельности, тот или иной ученик может найти более легкие, чаще всего асоциальные, пути самоутверждения.

Размышляя о том, как стимулировать самовоспитание, П. Н. Осипов исходит из того, что формы этого стимулирования отражают отношения, складывающиеся между педагогами и учащимися. Эти формы могут быть коллективно-коллективными (педагогический коллектив — ученический коллектив), коллективно-индивидуальными (педагогический или ученический коллектив — отдельный учащийся), индивидуально-коллективными (педагог — группа) и индивидуально-индивидуальными (педагог — учащийся).

Субъектом самовоспитания является сам ребенок, а субъектами стимулирования этого процесса могут являться все участники воспитательного процесса — педагоги, родители, товарищи и т. д.

Для педагогов задача стимулирования самовоспитания детей должна входить в комплекс задач осуществляемой им воспитательной работы.

Практика убеждает: чем полнее и лучше включены учащиеся в разнообразную деятельность, чем больше они берут на себя инициативу ее планирования, подготовки и осуществления, подведения итогов, контроля, коррекции, тем выше эффективность самовоспитания. Если ученик выступает в роли активного организатора и участника деятельности, то в результате формируется активная, деятельная личность. И напротив, при неправильной организации деятельности, когда он остается пассивным исполнителем или безразличным участником, у него формируются соответствующие качества.

Эффективность стимулирования самовоспитания зависит и от разнообразия используемых средств и методов, и от адекватности реакции на них учащихся. Практика показывает, что наибольший результат достигается там, где педагоги применяют хорошо продуманную систему средств и методов стимулирования самовоспитания.

Важнейшим средством и стимулом самовоспитания является общение учащихся, поэтому чем оно шире и разумнее, тем эффективнее и их самовоспитание.

В первую очередь круг общения определяется родителями, ближайшим семейным окружением ребенка. Затем он начинает понемногу расширяться: сверстники во дворе, детском саду, воспитатели, одноклассники, педагоги и т. д. Значительное влияние на формирование учащихся, особенно в школьные годы, оказывает их общение с педагогами. Если оно приобретает со стороны взрослых авторитарный характер, это отрицательно сказывается на учащихся, подавляет их инициативу, активность, самостоятельность. Поэтому многое в стимулировании самовоспитания зависит от правильных взаимоотношений с учащимися, педагогами и родителями.

На всех возрастных этапах развития личности особенно велико влияние на нее друзей, сверстников, и это надо учитывать при стимулировании самовоспитания. При этом существует определенная последовательность педагогических действий, направленных на стимулирование самовоспитания ребенка.

3. Диагностика готовности детей к самовоспитанию

Первый этап работы по стимулированию самовоспитания учащихся начинается с диагностирования его готовности к нему. Это необходимо для реализации дифференцированного и индивидуального подходов. Диагностирование осуществляется по трем критериям: когнитивному, мотивационному и деятельностному. При этом выясняется, знает ли ребенок способы самопознания и регулирования своего поведения, желает ли он больше узнать о себе и изменить себя, предпринимает ли он что-то реально для этого.

В процессе диагностики педагогу целесообразно организовать:

■ анализ мотивов самовоспитания; анализ поведения учащихся в естественных или искусственно созданных проблемных ситуациях в учебной,

трудовой, общественной и других видах деятельности, в процессе общения друг с другом, с педагогами и другими людьми;

- наблюдение, представляющее собой организованную, целенаправленную и планомерную фиксацию фактов, свидетельствующих об изменении учащихся самих

- себя, своего отношения к себе и окружающей действительности;

- беседу, являющуюся одновременно и методом изучения, и методом воспитания учащихся, формирования у них установки на самовоспитание;

- анализ сочинений ребят, их размышлений о себе;

- экспресс-опрос детей и их родителей, позволяющий получить определенную информацию от большого числа людей за небольшое время;

- хронометраж, позволяющий довольно быстро получить информацию не только о том, как учащиеся проводят свой день, но и наличие (или отсутствие) у них таких качеств, как умение планировать и организовывать время, деловитость, ответственность, самоконтроль, способность к самоанализу и т. д.; одновременно хронометраж выступает и стимулом самовоспитания;

- обобщение Независимых характеристик — сравнение и сопоставление характеристик различных проявлений учащихся разными людьми (классным руководителем, другими педагогами, родителями, товарищами);

- педагогический консилиум — совместное обсуждение индивидуальных особенностей учащихся всеми или несколькими педагогами, знающими их, определение способов стимулирования самовоспитания.

Однако как хорошо ни изучил бы педагог каждого ребенка, ни диагностировал бы процесс и результаты самовоспитания, оно немислимо без того, чтобы каждый учащийся сам хорошо знал себя, свои достоинства и недостатки, а потому важнейшей задачей педагога как на этапе диагностики самовоспитания, так и на всех других его этапах является обучение ученика способам самопознания.

Обучение способам самопознания — это уже переход от диагностики самовоспитания учащихся к его стимулированию. Поэтому очень важно уже в процессе диагностики самовоспитания учащихся, которая сама по себе — хотя бы они того или нет — способствует их самопознанию, побуждает задуматься о себе, оценить себя, стремиться к тому, чтобы изучение самих себя становилось все более осозанным, целенаправленным и систематическим.

В этом плане большое значение может сыграть использование разработанной для детских объединений и организаций программы «Познай себя». Мы приводим ниже фрагмент из этой программы.

Глава 8 СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАНИЯ

Пчелы перелетают с цветка на цветок для того, чтобы собрать нектар, который они целиком претворяют в мед; ведь это уже больше не тимьян или майоран. Точно так же и то, что человек заимствует у других, будет преобразовано и переплавлено им самим, чтобы стать его собственным творением, то есть собственным его суждением. Его воспитание, его труд, его ученье служат лишь одному: образовать его личность.

Мишель Монтень

1. Многоаспектность содержания воспитания школьников

Содержание воспитания отражает его цели и задачи и направлено на их достижение. Под содержанием воспитания понимают систему знаний, навыков, способов деятельности, отношений, качеств и черт личности, которыми должны овладеть дети в соответствии с поставленными целями и задачами.

Традиционно многие десятилетия в отечественной педагогике выделяют умственное, нравственное, трудовое и политехническое, эстетическое, физическое воспитание, взаимосвязанные в целостном педагогическом процессе. Данный подход находит отражение и в современных учебниках

по педагогике, например, у И. П. Подласого (2000). Ряд авторов, например Н. В. Бордовский и А. А. Реан (2001), дополнительно выделяют гражданское, экономическое, экологическое, правовое воспитание.

В связи с разнообразием современных отечественных концепций, разными подходами к определению целей и задач воспитания сложились разные подходы к рассмотрению содержания воспитания.

Исходя из того что результатом воспитания является социальное развитие человека, предполагающее позитивные изменения в его взглядах, мотивах и реальных действиях, можно выделить три группы воспитательных задач, которые ориентированы на **результат воспитания ребенка**.

Первая группа задач связана с формированием гуманистического мировоззрения. При решении этих задач происходит процесс интериоризации общечеловеческих ценностей, формирование у человека гуманистических взглядов и убеждений. *Вторая группа* задач неразрывно связана с первой и направлена на формирование потребностей и мотивов нравственного поведения. *Третья группа* предполагает создание условий для реализации этих мотивов и стимулирования нравственного поведения детей.

В соответствии с этими задачами можно определять содержание воспитания школьников.

Другим подходом к определению содержания воспитания может быть классификация задач по видам деятельности учащихся. В данном случае мы

говорим о выделении воспитательных задач, связанных с организацией познавательной, трудовой и досуговой деятельности детей. Задачи ориентированы на максимальное использование возможностей этих видов деятельности.

Один из подходов ориентирован на результат воспитания, способствующий формированию социальности человека, т. е. готовности к участию в сложной системе социальных отношений в экономической, политической и духовной сферах.

Ряд авторов определяют содержание как освоение системы социальных ролей. Целесообразным является рассмотрение содержания воспитания как развитие всех сущностных сфер ребенка (О. С. Гребенюк).

Содержание воспитания школьников представлено в программе Н. Е. Щурковой. Лейтмотивом этой программы выступает отношение к миру, т. е. познание и взаимодействие а с миром.

В соответствии с различными аспектами понимания сущности воспитания (Глава 1) мы выделяем также три аспекта определения содержания воспитания. Первый связан с пониманием воспитания как управления процессом развития человека, второй — как компонента социализации и третий — как средства трансляции культуры.

Воспитателю важно знать различные подходы к определению содержания, что позволит ему посмотреть всесторонне на содержание воспитательного процесса.

Проблема содержания находит практическое выражение и реально возникает при составлении программ воспитания школьников. Педагогическую практику целесообразно иметь в виду разные подходы при разработке программы воспитания ребенка и воспитательной работы с коллективом учащихся, учитывая условия, особенности детей и их семей.

Далее мы кратко рассмотрим некоторые подходы к содержанию воспитания школьников. Отметим, что эти подходы не противоречат друг другу, а характеризуют данное явление с разных сторон.

2. Развитие сущностных сфер человека

Становление личностного в человеке предполагает усвоение системы гуманистических ценностей, составляющих основу его гуманитарной культуры. Перенос общественных представлений в сознание отдельного человека — интериоризация — ведет к превращению общечеловеческих ценностей в высшие психические функции индивидуальности.

Основная задача педагога — помочь ребенку в его развитии, и вся гуманистическая педагогическая практика должна обеспечивать развитие и совершенствование всех сущностных человеческих сфер ребенка.

В дальнейшем мы используем описание сущностных сфер, предложенное О. С. Гребенюком.

Наиболее перспективной моделью воспитания представляется та, которая вычленяет социальные (познавательный, поведенческий и др.)

аспекты и интегрирует их со сферами индивидуальности.

В интеллектуальной сфере необходимо формировать объем, глубину, действенность знаний о нравственных ценностях: моральные идеалы, принципы, нормы поведения (гуманность, солидарность, любовь, представления о долге, справедливости, скромности, самокритичности, честности, ответственности за себя). В ценностно-смысловых образованиях содержится нравственное значение общественных явлений и ориентиры поведения, которые выступают основаниями нравственных оценок. Благодаря им регулируется и организуется поведение и деятельность личности. Но можно ли в воспитании личности ограничиться развитием только интеллектуальной сферы? Дело в том, что формирование личности хотя и есть процесс освоения специальной сферы общественного опыта, но процесс совершенно особый. Он отличается от усвоения знаний, умений и способов действий. Ведь здесь речь идет о таком усвоении, в результате которого происходит формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование, соподчинение и т. п. А достичь этого простым усвоением нельзя. Поэтому следует подумать, что необходимо формировать в рассматриваемом аспекте в мотивационной сфере.

В мотивационной сфере целесообразно формировать правомерность и обоснованность отношения к моральным нормам: бережное отношение к человеку; сочетание личных и общественных интересов; стремление к идеалу; правдивость; нравственные установки; цели жизни; смысл жизни; отношение к своим обязанностям, потребность в «другом», в контакте с себе подобными. Развитие названных элементов мотивационной сферы являются главной движущей силой формирования и развития личности. Но при этом необходимо формировать не так называемые знаемые мотивы, а реально действующие. Знать, что должно делать, к чему следует стремиться, — не значит хотеть это делать, действительно к этому стремиться. Новые мотивационные образования возникают не в процессе усвоения, а в результате переживания, или проживания. Этот процесс происходит только в реальной жизни человека, когда он сопровождается эмоциями. Поэтому развитие мотивационной сферы никогда не происходит без подключения к нему эмоциональной сферы.

В эмоциональной сфере необходимо формировать характер нравственных переживаний, связанных с нормами или отклонениями от норм и идеалов, — жалость, сочувствие, доверие, благодарность, отзывчивость, самолюбие, эмпатию, стыд и др. Воспитание личности приносит плоды только в том случае, если оно происходит в правильном эмоциональном тоне, если педагогу удастся сочетать требовательность и доброту. Объяснение этому положению дали психологи: тот предмет (идея, цель, отношение), который длительно и стойко насыщался положительными эмоциями, превращается в самостоятельный мотив. Если общение с взрослым идет плохо, безрадостно, постоянно приносит огорчения, то весь механизм не работает, новые мотивационные образования у ребенка не возникают, правильного воспитания личности не происходит. Это говорит о том, что личность выбирает тот способ удовлетворения своих потребностей в

общении и деятельности, который соответствует ее жизненным ценностям. Она овладевает и своими потребностями, и своими чувствами, а не влечется за ними. И здесь важное для индивида место занимает воля. Личность, по Д. Н. Узнадзе, начинается там, где она соотносит свои потребности не с ситуацией ее удовлетворения, а с другими людьми, когда она проявляет волю для управления своих потребностей и чувств.

В волевой сфере нужно формировать нравственно-волевые устремления в реализации нравственных поступков: мужество, смелость, принципиальность в отстаивании нравственных идеалов. Здесь важно не столько то, что личность ставит цели, сколько то, как она их реализует, на что пойдет личность ради достижения целей. Принятие решений — это не только выбор альтернатив на рациональной основе, но и волевое разрешение противоречий, способность выполнять деятельность на оптимальном уровне активности, психическая устойчивость по отношению к трудностям. Проявление активности в необходимой форме, инициатива, требовательность к себе суть особые качества личности, возникающие на волевой основе. Поэтому психологи отмечают, что именно в той деятельности, за осуществление которой индивид целиком берет на себя ответственность, происходит развитие личности. В то же время личность может проявлять активность в ситуации, когда деятельность или общение не отвечают ее мотивам и чувствам: в ситуациях неуспеха, неподкрепления. В этих случаях вступает в действие сфера саморегуляции, когда в качестве оценивающего выступает сам субъект и параметры оценки являются субъективными.

В сфере саморегуляции необходимо формировать нравственную правомерность выбора: совесть, самооценку, самокритичность, умение соотнести свое поведение с другими, добропорядочность, самоконтроль, рефлексивность и др. Саморегуляция осуществляется в соответствии с известной формулой С. Л. Рубинштейна о преломлении внешнего через внутреннее: саморегуляция осуществляется как система внутреннего обеспечения направленности действия при наличии множества внешних условий, возможностей, задач. В процессе саморегуляции раскрывается организация активности субъекта, ее системный характер. Саморегуляция, по мнению К. А. Абульхановой-Славской, есть следствие не обособленности и замкнутости субъекта деятельности, а необходимости целостным образом соотносить свои действия с действиями других, с поставленными задачами и событиями. В этом случае начинается увязка условий деятельности (общения) и возможностей самого субъекта, устанавливается единство познавательных, чувственных, смысловых, мотивационных и волевых моментов. Но все это должно подкрепляться индивидуальными способностями личности.

В предметно-практической сфере необходимо развивать способность совершать нравственные поступки, проявление честного и добросовестного отношения к действительности; умение оценить нравственность поступков; умение оценить поведение современников с точки зрения моральных норм. Психологи отмечают, что не всякая деятельность развивает способности и не все возникшие способности приводят к развитию личности в целом. Личность выбирает тот способ применения своих способностей, который

выражает ее готовность к овладению определенными видами деятельности и к их успешному осуществлению. Способ этот в свою очередь зависит от сформированное™ экзистенциальной сферы.

В экзистенциальной сфере требуется формировать сознательное отношение к своим действиям, стремление к нравственному самосовершенствованию, любовь к себе и другим, заботу о красоте тела, речи, души; понимание морали в себе. Эта сфера помогает человеку вступать в определенные отношения с другими людьми. Она характеризуется умением человека управлять своими отношениями. Позиции и ориентации, посредством которых индивид вступает в отношения с миром, определяют суть его экзистенциальной сферы. Эта сфера выполняет функцию отбора идей, позиций, взглядов и ценностных ориентации. Среди целей развития этой сферы немаловажными являются: обеспечение развития позитивной Я-концепции и самоуважения; развитие чуткого уважения к людям; формирование навыков социального взаимодействия; формирование признаков плодотворной ориентации.

Таким образом, уровень интеллектуального развития и развитие других сфер определяет границы воспитательных воздействий. В данном отношении индивидуальность является фундаментом воспитания личности. Данный подход заключается в соотношении, в интеграции индивидуального и социального. Если во всех сферах индивидуальности развивать вычлененные компоненты социального облика человека, то процесс воспитания личности будет и эффективным, и результативным.

3. Формирование готовности школьников к социальным отношениям

В политической области молодой человек должен не только определить свои политические позиции, но и попробовать свои силы в роли лидера, оценить свою роль избирателя и проявить ответственное отношение к ней, понять смысл участия в представительных органах власти, роль законов и сформировать у себя готовность к их неуклонному исполнению.

Воспитание культуры демократических отношений выступает в качестве важной педагогической задачи. Ее суть — в способности ребенка вступать в разнообразные связи на основе норм и ценностей, отражающих уровень развития общественных отношений. Основными направлениями педагогической работы, обеспечивающей решение этой задачи, являются:

- формирование политической грамотности, выражающейся в наличии у учащихся знаний истории, различных политических учений, политологии и умении ориентироваться в системе политических взглядов и отношений;
- стимулирование политических действий учащихся в структуре ученического самоуправления и детских организаций;
- создание условий для подготовки к участию в политической деятельности.

В духовной области — это формирование нравственной позиции во

взаимодействии с людьми, определение своего отношения к религии, проба сил в гуманистических поступках, определение своих возможностей в эстетической деятельности. Основным регулятором этих отношений является нравственность ребенка, те моральные нормы, которые интериоризированы и определяют его поведение в различных ситуациях.

К задачам нравственного воспитания необходимо отнести:

- обогащение эмоционального мира детей нравственными переживаниями и формирование нравственных чувств;

- вооружение учащихся знаниями о морали, раскрытие ее сущности, социальной и психологической целесообразности моральных норм; формирование культуры общения, внешности и организации повседневного быта, навыков и привычек нравственного поведения;

- систематическое накопление и обогащение опыта нравственного поведения учащихся путем организации их практической деятельности, взаимоотношений в коллективе, отношений с учителями и родителями;

- организацию нравственного самовоспитания детей. Нравственное воспитание подразумевает включение следующих компонентов:

- целенаправленную работу по нравственному просвещению (уроки этики, нравственные беседы, индивидуальные консультации и т. п.);

- актуализацию всех источников нравственного опыта школьников (учебная, общественно-полезная, внеклассная работа, отношения между учащимися в классе, отношения детей с родителями, отношения «учитель — ученик», «учитель — родители ученика», повседневный стиль и «тон» работы школы);

- включение нравственных критериев в оценку всех без исключения видов деятельности и проявлений личности воспитанников;

- оптимальное соотношение форм практической деятельности и нравственного просвещения на разных этапах с учетом пола учащихся.

Учитывая значимость отношения к окружающей среде, состояние которой сегодня становится угрожающим для существования человечества, необходимо в качестве одной из приоритетных задач в духовной области выделить экологическое воспитание учащихся. Его целью является формирование нравственного отношения к природе, основанного на глубоком понимании места человека в окружающем мире, на восприятии среды обитания как важнейшей для его жизнедеятельности. Задачи экологического воспитания:

- формирование экологического мировоззрения, базирующегося на принципиально иной системе жизненных ценностей;

- освоение экологической этики, опирающейся на соответствующую мотивацию в нравственном поле личности;

- формирование высокого уровня экологической культуры.

Одной из задач воспитания является формирование здорового образа жизни, который предполагает рациональное питание, рациональную организацию учебного процесса, труда и отдыха, сформированность устойчивого отрицательного отношения к вредным привычкам. Важным компонентом здорового образа жизни в школьные годы — период развития и

формирования организма являются регулярные занятия физической культурой и спортом.

В экономической области учащиеся апробируют свои профессиональные возможности (профессиональные пробы), а также осваивают различные роли в системе рыночных отношений (предприниматель, акционер, организатор, рядовой участник производства и т. п.).

Приоритетной задачей в экономическом воспитании является формирование конкурентоспособной личности, т. е. молодой человек должен овладеть определенным способом поведения в реализации своих притязаний за право занять более значимое для него место в обществе.

К компонентам конкурентоспособной личности относятся экономическая грамотность, профессиональная мобильность, творческая активность, психологическая подготовленность. Ядром конкурентоспособной личности мы считаем мотив преодоления, который определяет активность человека в сложных социальных ситуациях.

Основными направлениями педагогической работы по формированию конкурентоспособной личности являются формирование специальных социальных знаний (экономических, юридических, психологических); включение учащихся в решение социальных проблем; стимулирование социального самотестирования и самоанализа своих потенциалов. Профессиональное самоопределение является частью экономического воспитания и предполагает вхождение человека в определенную сферу трудовой деятельности на основе собственного волеизъявления. Важнейшим средством профессионального самоопределения школьников является профессиональная ориентация, т.е. целенаправленная работа, предполагающая оказание помощи учащимся в сознательном выборе профессии в соответствии со своими способностями и интересами.

Основу в определении содержания воспитания могут составлять социальные роли, которые должен освоить человек, чтобы реализовать себя в системе общественных отношений. В концепции воспитания Н. М. Таланчука система ролей представлена в табл. 4 через сферы жизнедеятельности личности

Таблица 4

**Системно-ролевая модель формирования личности
(по Н. М. Таланчуку)**

Сферы	Социальные роли личности	Задачи воспитания и самовоспитания
СЕМЬЯ	Сыновне-дочерняя	Формирование сыновне-дочернего долга
	Супружеская	Формирование супружеской культуры
	Отцовско-материнская	Формирование педагогической культуры
КОЛЛЕКТИ В	Профессионально-трудовая	Формирование профессиональных знаний и умений
	Экономическая	Формирование экономической культуры
	Организаторско-самоуправленческая	Формирование умений самоорганизации и самоуправления

	Коммуникативная	Формирование культуры общения
	Экологическая	Формирование экологической культуры
ОБЩЕСТВО	Патриотическая	Воспитание патриотизма
	Национально-интернациональная	Воспитание национально-интернациональной культуры
	Классово-интерклассовая	Воспитание классово-интерклассовой культуры
	Политическая	Воспитание политической культуры
	Морально-правовая	Воспитание морально-правовой культуры
МИР	Геосоциальные и интересциальные	Интерсоциальное воспитание и самовоспитание
Я-СФЕРА	Субъект материальных потребностей	Воспитание культуры материальных потребностей
	Субъект духовных потребностей	Воспитание культуры духовных потребностей
	Субъект учения и познания	Формирование культуры учения
	Субъект самовоспитания	Формирование культуры самовоспитания
	Субъект творчества	Формирование творческих способностей
	Субъект психических саморегуляций	Воспитание культуры психической саморегуляции
	Целеутверждающая	Формирование деловой культуры

Содержательную сторону процесса воспитания по отдельным сферам социализации и самореализации личности предлагают рассматривать авторы петербургской концепции воспитания (И. А. Колесникова, Л. С. Нагавкина, Е. Н. Барышников)¹, подчеркивая что для каждого воспитанника складывается индивидуальный маршрут освоения социальных сфер и ролей. Авторы определяют следующие сферы самореализации:

- семьянин, носитель, хранитель и создатель семейных традиций, готовый выступить в роли продолжателя рода;

- член детского, подросткового, молодежного сообщества, владеющий культурой межличностных отношений, готовый реализовывать и защищать свои права и интересы в среде сверстников и взрослых, способный к сотрудничеству в групповых и коллективных формах, к проявлению заботы и милосердия по отношению к другим людям;

- ученик, воспитанник школы, гимназии, лицея или другого типа учебно-воспитательного учреждения, знакомый с историей своей школы, со спецификой ее образовательной системы, развивающий ее традиции, активно участвующий в определении перспектив ее развития, владеющий культурой умственного труда;

- патриот своего города, с любовью к нему относящийся, знающий и поддерживающий его исторические и культурные традиции, прилагающий

силы к его развитию и процветанию;

- россиянин, гражданин своего Отечества, уважающий его законы, признающий взаимную ответственность личности и общества, готовый к труду на благо и процветание этого общества, способный интегрироваться в европейскую и мировую культуры, не теряя национальной самобытности;

- человек, призванный решать личные, социальные, производственные проблемы в XXI в., носитель глобального мышления, ощущающий себя гражданином мира.

С учетом указанных сфер авторами предлагаются направления, содержания и формы воспитания.

Воспитание семьянина. Основной идеей в деле воспитания человека, способного реализовать себя в роли семьянина, может быть идея гармонизации, согласования идей и интересов ребенка, семьи, школы.

«Воспитание человека, освоившего культуру семейных отношений, осознанно относящихся к своим функциям семьянина, продолжателя рода, создателя и хранителя семейных традиций, возможно, если он:

- осознает себя представителем определенного пола, носителем мужского или женского начала;

- понимает и переживает свою значимость как полноправного члена семьи, осваивая и прогнозируя по мере взросления различные семейные роли, совершенствуя умение быть хорошим сыном (дочерью, братом, сестрой, внуком, внучкой) и т. д.;

- учится принимать близких такими, какие они есть, проявлять терпимость к недостаткам родных людей, любить их;

- испытывает потребность сохранения семейных отношений, семейных ценностей;

- знаком с функциональными обязанностями в семье, приобретает опыт заботы о близких, умения самообслуживания, распределения бюджета, проведения свободного времени»,¹

Воспитание семьянина возможно только при участии в этой работе семьи учащегося.

Направления и формы работы по воспитанию семьянина многообразны. Прежде всего необходимо изучение воспитательных целей и возможностей, которыми располагают семьи учащихся, в той мере, в которой это позволяют родители, об ожиданиях семьи по отношению к школе, о положительном семейном опыте.

«Важной задачей является повышение информированности школьников в области семейной педагогики: изучение народных традиций семейного воспитания, семейных обрядах, принятых в русской культуре и культуре других народов; знакомство с классической мировой литературой, описывающей семейную проблематику, проблемы любви, ревности, измены, самопожертвования. Важно показать, что в каждой семье проблемы представляются сугубо интимными, неповторимыми, на самом деле переживались в разные эпохи различными людьми, что они разрешимы, но нравственную ответственность за выбор решения несет на себе каждый член семьи».

Обязательным компонентом воспитания семьянина становится изучение истории своего рода. Формы его различны: составление и описание генеалогического древа, создание семейной летописи, альбома, кинохронологии. Поле для творческой деятельности представляет подготовка к празднованию семейных праздников, юбилеев, памятных дат.

Учителя могут продумать и организовать практическую деятельность учащихся по созданию домашнего уюта: вооружение школьников прикладными умениями и навыками, связанными с приготовлением пищи, устройством домашнего интерьера, планированием бюджета, мелким ремонтом, шитьем и вышиванием, разведением домашних растений, содержанием животных и др.

Воспитание семьянина невозможно без формирования сексуальной культуры, нравственности и психологической готовности к вступлению в систему «мужчина—женщина».

Следует обучать детей и их родителей безконфликтному, развивающему общению в системе семейных отношений, включающему умение слышать друг друга, откликаться на проблемы друг друга, не спешить давать негативную оценку поведению или высказыванию других. Ребенка и взрослого полезно обучить приемам релаксации, снятия психологической и физической усталости в домашних условиях 1.

Воспитание ученика. Постоянный диалог со школой, педагогами способствует формированию ученика, который:

- испытывает потребность в знаниях, любит и умеет учиться, способен к самообразованию, обладает культурой информационного взаимодействия с миром;

- интересуется хотя бы одной из областей человеческой культуры, которую готов изучать углубленно;

- гордится своим учебным заведением (школой, лицеем, гимназией, колледжем), чувствует личную причастность к нему, знаком с его историей, освоился с особенностями системы обучения, знает права и обязанности, заложенные в уставе, старается им следовать;

- чувствует себя уютно, комфортно в школьных стенах;

- является активным членом «школьного братства», предан традициям учебного заведения, заботится о нем, внося реальный вклад в жизнедеятельность учебно-воспитательной системы;

- умеет быть учеником, уважая опыт и знания старших, стремится передать свои знания и опыт тем, кто нуждается в помощи со стороны более знающего человека.

Для этого необходимо решать следующие задачи:

- создание имиджа школы, неповторимого облика, обеспечивающего ее привлекательность и популярность среди родителей и учащихся, что потребует пересмотра эстетических возможностей школьной среды, поиска оригинального дизайнерского решения оформления классов, рекреаций, интерьеров, территории вокруг школьного здания, создания и введения в повседневный обиход школьной символики, фирменных элементов одежды, традиционных ритуалов, праздников, хранения и передачи того, что является

школьной историей;

- создание атмосферы познавательного комфорта, что предполагает прежде всего ориентацию на реальные информационные потребности учащихся, их актуальный уровень готовности к познавательной деятельности в предлагаемых школой и учителем вариантах, создание комфортных условий проверки знаний, в каких бы формах она ни проводилась;

- формирование у ученика знаний и интеллекта, потребности в учебе, круга необходимых умений, навыков, опыта успешной познавательной деятельности, уважения к результатам умственного труда;

- построение личностно-ориентированного содержания образования, т. е. такой системы знаний, в которых каждому ученику найдется место в силу индивидуально-личностного смысла информации, которая ему предлагается.

Воспитание члена детского подросткового молодежного сообщества. Одна из сфер самореализации современного школьника — это общение и деятельность в среде сверстников, в кругу детского подросткового, молодежного сообщества. Детское сообщество позволяет ребенку:

- освоить культуру межличностных отношений и совместной деятельности;

- приобрести опыт реализации своих интересов в групповой и коллективной работе;

- освоить опыт участия в самоуправленческой деятельности и демократических форм поведения;

- развить потребность и умения заботиться о других людях;

- освоить различные социальные роли и позиции;

- научиться защищать свои права и интересы, а также право и интересы других людей, своего сообщества.

Создание таких сообществ особенно важно для тех подростков, которые не могут реализовать себя в классе, школе, семье. Школьники объединяются в неформальные сообщества на основе собственных интересов. Такие объединения могут возникать на базе школы, класса, учреждений дополнительного образования, общественной политической взрослой организации, в том числе религиозной. Педагогам необходимо взаимодействовать с этими организациями и школьниками сообществ, чтобы способствовать развитию у подростков положительных мотивов деятельности, предупреждать возможные асоциальные действия представителей организаций, регулировать отношения между детьми разных сообществ.

Целесообразно проводить работу в школе по формированию, инициированию различных творческих объединений, клубов, кружков, где дети могли бы реализовывать себя, удовлетворять свои потребности в общении.

Важно, чтобы в любом объединении в результате совместной деятельности складывалась общность целей, имеющих социокультурную ценность; происходило разумное распределение функций; формировались гуманистические, демократические отношения, развивались интерес к людям

и забота друг о друге; создавались традиции жизнедеятельности; накапливался опыт совместных дел, взаимодействия с другими организациями, осуществлялась рефлексия по развитию сообщества.

Воспитание жителя города (поселка, деревни). Деятельность педагогов должна быть направлена:

- на организацию взаимодействия детей с городом (селом), которое формирует их представления об окружающем мире;

- развитие у воспитанников эмоционально-ценностных ориентиров через осмысление истории и культуры своего города (села);

- социальную адаптацию школьников, содействие в освоении и преобразовании социума, формирование образа своего города (села).

Целесообразно проведение воспитательной работы в следующих направлениях:

- подробный анализ природного, исторического, социокультурного потенциала места, в котором расположена школа;

- использование в воспитательном процессе имеющихся природных, культурных и исторических факторов;

- воспитание чувства принадлежности к культуре города (села);

- привлечение учащихся к деятельности по улучшению, преобразованию своего города (села);

- приобщение школьников к закреплению и развитию традиций в своем городе (селе).

Воспитание гражданина России. Воспитывая россиянина, гражданина своего Отчества, целесообразно сделать акцент:

- на осознание учащимися причастности к судьбе Отчества, его прошлому, настоящему, будущему;

- сохранение национальной самобытности, поддержание чувства национальной гордости, национального само? сознания в сочетании с пониманием места и роли своего народа и страны в развитии мировой культуры;

- знание и широкое использование своих гражданских прав и добросовестного выполнения гражданских обязанностей;

- ответственность за сохранение духовного, промышленного, научного, культурного потенциала России;

- формирование осознанного отношения к политике государства, с учетом запрета на деятельность в школе политических организаций и пропаганду учителем своих политических взглядов;

- ориентацию в экономической структуре и политике государства, поиск форм трудовой и предпринимательской деятельности, доступных в зависимости от возраста.

Для решения этих задач необходимы:

- знакомство с историей своей страны;

- осмысление, анализ различных точек зрения на судьбу Отчества, формирование у школьников собственной гражданской позиции;

- использование в оформлении школы государственных атрибутов и символов, проведение в школе государственных праздников;

- возрождение, сохранение и развитие этнических традиций;
- знакомство с лучшими образцами культуры, искусства своего народа, нации;
- изучение законов своей страны, своих прав и обязанностей;
- формирование представлений о многообразии и специфике экономических моделей, действующих в нашем обществе, видах собственности;
- воспитание уважения ко всему тому, что создал народ на протяжении истории Российского государства, к результатам своего собственного труда;
- правовое просвещение учащихся и освоение действенных средств личной защиты.

Воспитание человека мира. Важно сформировать у школьников ответственность за продолжение жизни на Земле. В воспитании ребенка как человека мира могут быть намечены следующие направления:

- формирование планетарного, глобального мышления, целостности восприятия окружающего мира и человека как неотъемлемой части и высшей ценности; чувства личной ответственности за решение глобальных вопросов, касающихся каждого жителя Земли;
- формирование экологического поведения, обеспечивающего сохранение на Земле природы и человека;
- пробуждение интереса к экологическим вопросам, основанного на умении общаться с природой, читать книгу природы, понимать закономерности ее развития;
- формирование знаний о себе как природном существе, представления целостной картины мира и своего места в нем;
- воспитание в духе ненасилия, направленное на установление гуманистического типа отношений между людьми;
- формирование представлений о ценностно-смысловом равенстве людей как членов единого человеческого общества;
- обучение сотрудничеству и диалогу на уровне взаимодействия отдельных людей, носителей различных взглядов и концепций, различных национальных групп, различных культур;
- воспитание уважения к правам и свободам других людей, осознание и реализация своих прав и обязанностей как гражданина Земли и своей страны, внутреннее неприятие любых форм насилия и неуважения к человеку;
- знакомство с приемами социально-психологической защиты личности в ситуациях социальной напряженности и конфликтов, обучение рефлексии собственного поведения и отношений с другими людьми.

Воспитание творческой индивидуальности. Работа в этом направлении предусматривает реализацию идеи самоценности, уникальности воспитанника в соотношении с интересами и потребностями других людей и создание условий:

- для «осознания личностью своей неповторимости, самоценности при адекватности самооценки, умении посмотреть на себя со стороны, способности к рефлексии, самодиагностике, самооценке;

■ выработки воспитанниками круга жизненных ценностей, лежащих в гуманистической парадигме, ответственности перед собой и другими за выбор жизненного пути;

■ развития самостоятельности и креативности мышления, формирования когнитивных характеристик, обеспечивающих свободу ориентации в различных жизненных ситуациях;

■ развития и совершенствования индивидуальных каналов и способов восприятия мира, овладения внутренними ресурсами физического, психического, нравственного самосовершенствования;

■ раскрытия творческих задатков и способностей, овладения креативными формами самовыражения во всех сферах бытия».

Задача воспитателя — оказывать помощь ребенку, подростку, старшекласснику в адаптации к школьной среде, в освоении новых социальных ролей в ограниченной для каждого форме; в создании имиджа своего стиля поведения, общения, манеры одеваться, в выборе социально приемлемых способов индивидуальных проявлений; в определении специфических функций в семье, школе, в кругу сверстников.

Формирование творческой индивидуальности невозможно без обеспечения защищенности, устойчивости позиции воспитанника, сохранения его чести и достоинства от посягательств окружающих, без приобретения им умения переживать неудачи, преодолевать препятствия.

Направлениями воспитания творческой индивидуальности могут быть:

■ «проведение комплексной диагностики психофизиологических, социальных, нравственных и других особенностей учащихся, уровня развития личностных сфер;

■ знакомство с многообразием способов самопознания и самодиагностики;

■ введение в учебные программы курсов типа «Познай самого себя», «Твои возможности, Человек», «Человековедение» и др.;

■ проведение тренингов по развитию креативных характеристик мышления, эмоционально-волевой сферы, по самоориентации, саморефлексии и т.д.;

■ занятия по ТРИЗу (теории решения изобретательских задач), развитие различных форм урочной и внеурочной творческой деятельности;

■ создание ситуаций выбора в различных сферах жизнедеятельности с последующим анализом, имитационное моделирование таких ситуаций;

■ знакомство с жизнью и деятельностью замечательных людей, проявивших себя в истории Отечества, в мировой истории как яркие индивидуальности;

■ совместные со сверстниками, учителями, родителями дела, позволяющие предъявить положительные результаты творческой деятельности и приобрести опыт индивидуального, группового, коллективного творчества;

■ включение учащихся в деловую сферу, в самостоятельную предпринимательскую деятельность, связанную с цивилизованным бизнесом».

4. Формирование базовой культуры личности

Содержание воспитания, предложенное О. С. Газманом и А. В. Ивановым, направлено на формирование базовой культуры личности. Культура личности понимается ими как достижение личностью некоторой гармонии, дающей ей полноценную социальную жизнь и труд, а также личностный психологический комфорт. Авторы выделяют следующие направления базовой культуры:

- культура жизненного самоопределения;
- культура семейных отношений;
- экономическая культура и культура труда;
- политическая, демократическая и правовая культура;
- интеллектуальная, нравственная культура и культура общения;
- экологическая культура;
- художественная культура;
- физическая культура.

Центральным звеном базовой культуры авторы считают культуру жизненного самоопределения, которая характеризует человека как субъекта собственной жизни и собственного счастья.

В самоопределении главным компонентом является выработка позиции творца, преобразующего себя. Самоопределение предполагает самостоятельность, позиционную определенность, программу действий для ее воплощения.

Основным условием, обеспечивающим действие этого механизма, его базой, является наличие сфер самоопределения: 1) человек; 2) общество; 3) природа; 4) интегративные продукты человеческой деятельности (ноосфера).

Воспитание должно обеспечивать гармонию человека с самим собой через достижение им гармонии с другими людьми, обществом, природой, человеческой деятельностью.

Сфера «Человек» предполагает самоопределение в понимании человеческого в человеке, самоценности человеческой жизни.

Самоопределение в сфере «Общество» происходит через освоение таких ценностей, как Родина, народовластие, демократия, гласность, семья, труд, гражданская собственность и др.

Самоопределение в сфере «Человек и природа» строится через осознание себя как части природы и через природосообразное совершенствование собственной личности. Оно включает овладение экологической культурой, понимание собственной ответственности перед будущими поколениями в процессе освоения и преобразования природы.

Продукты человеческой деятельности (ноосфера) как сфера самоопределения предполагает осознание нравственной ответственности в использовании продуктов научно-технического прогресса, ответственности за последствия его взаимодействия с техникой, гражданское отношение к

историческим, духовным, нравственным завоеваниям народа, выявление и формирование народных и национальных основ культуры личности х.

Формирование культуры жизненного самоопределения тесно связано с формированием способности к культурной самореализации, самоорганизации и самореабилитации.

Постановка перед собой цели — необходимый шаг сознательного движения человека по жизни. На каждом этапе развития возникает активная сфера самореализации. Задачи педагогов — предоставить возможность школьнику для самоутверждения своей личности, уважение своего человеческого достоинства; помочь овладеть такими способами самоутверждения, которые не ущемляли бы интересы других, т. е. научить действовать с соблюдением нравственных законов, принятых в человеческом обществе.

Стратегическое направление педагогической работы — сделать для ребенка престижной сферу нравственного самоутверждения.

Особая область самореализации школьников — развитие творческих способностей. Необходимо помогать ребенку преодолевать сложности в различных видах творческой деятельности.

Даже самые благородные цели человек не может реализовать, если не обладает навыками элементарной психической саморегуляции, способами достижения цели.

Самореабилитация предполагает наличие у человека возможностей защититься культурными способами от неопределенности, отстоять свою позицию, восстановить мир; умение решать конфликты без нервных перегрузок, способность снять излишнее напряжение, умение овладеть эмоциями, умение отдыхать, адекватно оценивать себя и других.

Самоопределение, самореализация, самоорганизация, самореабилитация, являясь важнейшими компонентами саморазвития личности, становятся и основными направлениями педагогической работы.

Глава 9 ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА И КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

1. Патриотическое воспитание молодёжи

Под патриотизмом понимают любовь к своей Родине, к своему дому, деревне, городу или области, ко всей стране. Патриотизм — одно из наиболее глубоких человеческих чувств, выражающих любовь к Родине, готовность служить ее интересам, выполнять конституционные обязанности по защите Родины. Он неразрывно связан с воспитанием чувств чести, долга, ответственности человека в обществе. Это естественная привязанность к своему народу, родным местам, языку, национальным традициям. Фундаментальные основы этого понятия существуют в любой стране мира. Более того, как идея — это необходимое условие существования любого государства.

Героическое в судьбе России должно активно пропагандироваться независимо от того, при каком государственном строе оно проявлялось — при первобытно-общинном, феодальном, капиталистическом или социалистическом.

Сегодня жизненно важно возродить в российском обществе чувство истинного патриотизма как духовно-нравственную и социальную ценность, сформировать в молодом человеке граждански активные, социально значимые качества, которые он сможет проявить в созидательном процессе.

Патриотизм функционирует и проявляется через национальное. Необходимо иметь в виду первоначальный смысл понятия «национализм» как приверженность и любовь к своему народу и отличать его от шовинизма, который означает высокомерное превозношение своего народа за счет других и презрительное отношение ко всему чужеродному. Заметим, что в советских словарях «национализм» определяется как «превосходство одной нации над другой» и рассматривается как идеология буржуазии. В этом смысле национализм отождествляется с шовинизмом.

Безусловно, патриотическое и национальное имеют сферу сближения не только в понятиях, но и явлениях малой родины, среды обитания, детства, семейного, бытового уклада жизни.

Национальная идея осознается с разной степенью глубины, но без нее человек перестает быть полноценной личностью. Поэтому одна из важных задач школы — передать будущим поколениям человеческий опыт в его национальной форме, воспитать людей высоконравственных, образованных, духовно богатых, обладающих чувством гражданского долга и любовью к Родине. Такой личностью может быть только человек с чувством национального достоинства, опирающийся на национальные идеалы.

Чувство человеческого достоинства немислимо без национального самосознания, основанного на ощущении духовной связи с родным народом. Национальные сознание и чувства — особо деликатная область отношений, нуждающаяся в чуткости, выдержанности, уважительном проникновении в

образ жизни, верования другого народа. Особая бережность необходима по отношению к народам малочисленным, с обостренным чувством своих национальных прав и интересов. Национальное чувство ведет народ к духовному расцвету. Чем выше чувство национального, чем более человек осознает сущность и историческую роль своего народа, тем более личность — человек, тем ярче ее достоинства. Здоровое чувство принадлежности к собственной нации так же естественно, как любовь ребенка к родителям, родному дому, как его склонность к родному языку.

Школа может утвердиться только на истинной любви к своему народу, если она учит детей чувствовать духовное родство, самобытное лицо, свое «Я» среди других наций

и народов. Это возможно только на основе уважения и бережного отношения к родным корням, связывающим людей в великое историческое единство — народ. Эти корни — в нашей речи, в незримой связи с родной землей, ее судьбой.

Таким образом, необходимо возродить национальную школу, развивать национальное самосознание и тем самым обеспечить будущее своего народа как самобытного, равноправного и достойного участника земного бытия. Это значит, необходимо поддерживать и развивать в отечественном образовании все то прекрасное, что заложено в национальной идее. В этом смысл существования нашей российской школы, ее деятельности в русле духовных образовательных и воспитательных традиций.

В жизни любого народа есть своя, веками устоявшаяся психология восприятия внешнего мира, которая базируется на специфическом жизненном укладе людей. Каждому этносу присущ особый менталитет — свой образ жизни, биологически и социально обусловленная духовность, способ мышления, склад ума, нравственный настрой, мировосприятие. Важно, что все это осваивает каждое новое поколение, вступающее в жизнь.

Исторический опыт показал, что незнание культуры своего народа, его прошлого и настоящего ведет к разрушению связи между поколениями — связи времен, что наносит непоправимый урон развитию человека и народа в целом. Однако в школу нередко приходят учителя, не знающие основ национальной культуры, традиций, обычаев. Это затрудняет их работу, взаимопонимание с детьми и их родителями. Следовательно, речь идет о том, что учителя должны быть носителями национального сознания, любить страну, народ, людей, которых они воспитывают, приобщать детей к истокам родного национального духа и учить восприятию духовных ценностей других народов.

Трудно найти в мире страну, где проживало бы население одной национальности, одной культуры. Во многих государствах, и в первую очередь федеративных, живут разные народы, народности, этнические и религиозные группы. Поэтому воспитание в духе патриотизма, уважения и дружбы народов, веротерпимости отражает смысл и цели педагогических действий по достижению согласия между людьми,

развития образования как фактора интеллектуального и социального прогресса российского народа. Невозможно сохранить мир в наше время,

если мы не научимся понимать друг друга, уважать культуру, которая отличается от нашей. Цель многокультурного образования — способствовать с помощью школы, семьи и общественных организаций созданию в России демократического государства, которое характеризуется толерантностью, культурным плюрализмом, равными правами, обязанностями и возможностями для всех граждан, участием всех в принятии решений, касающихся жизни общества, справедливостью, уважением решений большинства и защитой прав меньшинства, свободой выбора человеком своих культурных идентичностей.

Демократия и культура не передаются по наследству — им учатся. Опыт жизни в культурном многообразии приобретается с годами, и важно научить детей тому, что нет хорошей или плохой, высокой или низкой, развитой или неразвитой культуры. Они просто разные, не похожие друг на друга, имеющие свои достоинства и недостатки, сильные и слабые стороны.

Практика убеждает в том, что педагоги испытывают особые трудности в воспитании детей, когда встречаются с проявлением высокомерия, национального чванства, унижения чужой культуры и др. Напряженность в межнациональных отношениях, конфликты между народами и республиками показали ограниченность наших представлений о нерушимой дружбе народов.

Многие десятилетия перспектива представлялась как сближение, слияние наций и создание безнациональной общности. Подразумевалось, что расцвет наций должно обеспечить именно их слияние. Это делало ненужным формирование культуры межнационального общения молодежи, ибо целью государственной политики были стирание национальных границ, и система воспитания выполняла этот заказ.

Сегодня нуждается в пересмотре тезис: интернационально то, что объединяет, имеет общее основание, поэтому все частное, особенное, национальное отодвигается на второй план. Волевой объединяющий интернационализм долженствований, его постулаты о «слиянии наций», «выравнивании народов», «стирании граней и различий» в какой-то мере спровоцировали межнациональные всплески, процессы национального обособления, безоглядной суверенизации.

Национально-патриотическое воспитание помогает утверждать отношения дружбы, равноправия, взаимного уважения, всестороннего сотрудничества и взаимопомощи народов и наций. Истинный патриот уважительно относится к другим культурам, людям других национальностей.

Чем выше уровень национальной культуры, тем выше культура человека вообще, тем бережнее он относится к людям другой национальности.

Первостепенное значение имеют проблемы формирования этики поведения ученика в условиях многонациональной среды, воспитание толерантности и веротерпимости.

2. Воспитание культуры межнационального общения

В ситуации, когда, с одной стороны, все больше наций и национальностей заявляют о полной самостоятельности, а с другой — Россию наполняют беженцы из всех республик бывшего Союза, резко обострились межнациональные отношения. В условиях многонационального государства решение проблем межнациональных отношений приобретает судьбоносное значение. Только учитель, истинный интеллигент, может в каждом конкретном поселке, деревне, городе помочь детям найти правильную позицию, научить межнациональным человеческим взаимоотношениям.

Происшедшие в России и других странах СНГ резкие перемены в экономике и политике значительно осложнили межнациональные отношения населяющих их народов. Рост национального самосознания, усиливающееся внимание к сохранению и развитию национальных культур и языков, к возрождению народных традиций, религиозных верований приводят в такой многонациональной стране, как Российская Федерация, к межэтническим и межнациональным конфликтам.

Надо учитывать, что сегодня школьники живут в условиях особо повышенной социальной тревожности, экономического напряжения, когда возникающие столкновения в сфере быта, торговли, общественного транспорта легко переносятся на межнациональные отношения.

Взрыв национальной розни, трагедия противостояния, которые привели к кровопролитию в ряде регионов России и СНГ, побуждают проанализировать истоки подобных явлений, осознать их причины — и не только социально-экономические, но и педагогические.

К конфликтным ситуациям приводят не только разный культурный уровень людей, расхождения во взглядах, потребностях, вкусах, но и элементарная невоспитанность, эгоизм, грубость, вспыльчивость, неуступчивость, нетерпимость, национальная кичливость.

Конфликты последних лет показали, что национальная солидарность нередко выступает как кровнородственная месть, поругание национального достоинства многие люди воспринимают как личное оскорбление. При этом национальная рознь всегда приводит к ненависти, жестокости, ослеплению разума. Психологическая безграмотность, отсутствие культуры общения в стрессовых ситуациях особенно пагубно сказываются в области межнациональных отношений. Национальная рознь коренится в бескультурье людей, низком уровне их воспитанности. Порой любое слово вызывает агрессивную реакцию, особенно когда представителей некоторых народностей суверенных республик называют мигрантами, оккупантами, инородцами, нацменами и т. п.

В сегодняшних условиях возрастает важность формирования культуры межнационального общения подрастающего поколения.

Культура межнационального общения зависит от общего уровня обучающихся, от их умения воспринимать и соблюдать общечеловеческие нормы и мораль. Очевидно, что в основе культуры межнационального общения лежат принципы гуманизма, доверия, равноправия и сотрудничества.

Культура межнационального общения — это многофункциональное явление, имеющее интегративную характеристику. Она имеет следующие структурные компоненты:

- когнитивный — знание и понимание норм, принципов и требований общей гуманистической этики — таких, как долг, ответственность, честь, добро, справедливость, совесть и др.; проблем теории и практики межнациональных отношений;

- мотивационный — желание освоить историю и культуру своей нации, а также других народов; интерес к общению с другими людьми, представителями других национальностей;

- эмоционально-коммуникативный — способность к идентификации, эмпатии, рефлексии, сопереживанию, соучастию, адекватной самооценке; самокритичность, толерантность;

- поведенческо-деятельностный — владение своими эмоциями, умение объективно оценивать ситуацию, непримиримость к нарушению прав человека любой национальности и веры.

В соответствии с этими компонентами выделяются и главные направления педагогической деятельности.

Организованный процесс воспитания культуры межнационального общения, по мнению З. Т. Гасанова, включает ознакомление молодежи с системой научных знаний о правах и свободах человека и народов, о нациях и их отношениях, о расах и религиозных конфессиях; формирование гражданских и общечеловеческих чувств и сознания; развитие позитивного опыта культуры общения с людьми разных наций, рас и религиозных конфессий; обеспечение высоконравственной мотивации поступков и поведения учащейся молодежи в процессе их общения.

При организации воспитательного процесса следует исходить из того, что межнациональные отношения влияют на детей самым различным образом. Раскрыть механизмы этого воздействия и определить обусловленные ими цели и содержание организованного воспитания, по мнению З.Т. Гасанова, целесообразно по таким параметрам:

- «отношения народов и стран мира, формирование общечеловеческих чувств сознания и культуры межнационального общения;

- отношения народов стран Европейского Сообщества и формирование у молодежи чувств и сознания европейства;

- отношения народов СНГ и формирование у молодежи чувств и сознания принадлежности к Содружеству;

- отношения народов России и формирование у молодежи российского самосознания, патриотизма и гражданственности;

- этносоциальные условия национально-территориальных образований (республик, областей, округов) и формирование у молодежи национальных, общенациональных и гражданско-патриотических чувств и сознания;

- этносоциальные условия национально-культурной автономии и формирование у представителей малочисленных, дисперсно расселенных народов и национальных меньшинств национальных и гражданско-патриотических чувств и сознания»

Межнациональные отношения в совокупности представляют собой единство общечеловеческого и национального, которое своеобразно проявляется в тех или иных районах, государствах, межгосударственных и международных объединениях.

При организации процесса воспитания у учащихся культуры межнационального общения необходимо предусмотреть осмысление, освоение опыта различных уровней развития межнациональных отношений.

Взаимоотношения народов и стран мира и сложившаяся в человеческом сообществе этносоциальная ситуация оказывают реальное воздействие на формирование у людей общечеловеческих норм культуры поведения. Важно упорядочить влияние на личность этносоциальной среды, сформировать у нее собственный позитивный опыт межнационального общения, способность правильно реагировать на воздействия среды.

В современных условиях жизнь людей, их будущее во многом зависят от общего положения в мире. Благодаря средствам массовой информации, туризму мир воспринимается детьми как среда, оказывающая на их жизнь реальное влияние.

Воспитание ставит целью приобщать учащихся к общечеловеческим достижениям и ценностям. В этой связи содержание образования должно включать следующие направления: этнодемографические ситуации в различных странах, на материках и в мире в целом; социально-этнические изменения, происшедшие в мире; единство и неделимость противоречивого, многоэтнического мира; тенденция народов к интеграции в Европе и других регионах мира; планетарные процессы и глобальные проблемы народов.

Учащимся важно знать:

- место и роль ООН в регулировании отношений народов как на мировой арене, так и внутри многонациональных обществ;

- суть деятельности Совета Европы, Европейского союза, Лиги арабских государств, Организации американских государств, Организации африканского единства, Содружества Независимых Государств и др.;

- содержание международных документов о правах человека и народов, которые регулируют отношения народов, позволяют принимать действенные меры по разрешению возникающих межэтнических конфликтов;

- культуру народов и государств мира, взаимовлияние культур и традиций;

- экономические основы взаимодействия стран и народов, разделение труда между народами, кооперирование предприятий различных стран, передвижение капиталов, рабочей силы и товаров, создание производственных филиалов за пределами национальных территорий;

- требования ООН о недопустимости эксплуатации и неравенства между народами, истинные причины отсталости народов бывшего колониального и полуколониального мира, обоснование необходимости оказания им помощи, что должно обеспечить преодоление пережитков идеологии расизма, апартеида, национальной и религиозной

исключительности;

■ политические, экономические, технические, хозяйственные, культурные изменения, происходящие в мире в последнее время х.

Педагогу необходимо исходить из этих объективных процессов, которые и сегодня составляют сердцевину национальных отношений как на мировой арене, так и внутри многонациональных обществ. Глобальное образование предусматривает воспитание у учащихся интереса и уважения к культурам народов мира, постижения общемирового и специфического в этих культурах, внимания к глобальным, общемировым событиям, понимания их характера и последствий. Ученик должен обрести навыки системного подхода к изучению мировых процессов, признавать равноправными и равноценными различные точки зрения на мировые явления.

Глобальное образование призвано воспитывать у учащихся чувство и сознание ответственности за настоящее и будущее мира, в котором они живут. Оно исходит из того, что предрассудки по отношению к чужим культурам (да и к своей собственной) возникают из-за отсутствия у людей

знаний о народах и их отношениях, о национальных культурах и традициях х.

Для развития культуры межнациональных отношений важное значение имеет кросс-культурная грамотность, которая проявляется в способности сопереживать, чувствовать и понимать проблемы других людей, уважать и принимать культуру другого народа.

Необходимо особое внимание обратить на воспитание исторической памяти, правдой о становлении и развитии нашего многонационального государства, что приобретает особую важность для установления объективной истины, формирования личной позиции. Ценность исторического знания в том, что оно является носителем культуры, стимулирует сферу духовной деятельности человека. В педагогическом аспекте единство исторического знания и культуры обозначает незыблемость межкультурных и межнациональных связей, способствует взаимопониманию и взаимообогащению народов.

Важную роль в приобщении к культурам, решении проблем взаимопонимания и взаимообогащения, повышения культуры межнационального общения играет язык. Развитие национальных языков является сегодня одной из приоритетных задач государственной политики Российской Федерации. В разных регионах страны к ее решению подходят по-разному, но общим для всех является сохранение языков как основы жизнедеятельности и культуры этносов, гармонизация межнациональных отношений. Межкультурное двуязычное образование имеет целью подготовить учащихся, способных свободно общаться на своем и русском языках, одновременно дать им возможность идентифицировать себя с родной культурой и познакомиться с иными культурами. Регулирование языковой политики направлено на гармоничное развитие русского и других языков, возрождение, развитие и взаимообогащение национальных культур, укрепление дружбы народов, сплочение и сотрудничество, а также усиление интернационального единства всех наций и народностей.

Изучение языков представляет собой один из наиболее действенных путей воспитания в духе терпимости и взаимопонимания. Ведь лишь владение языком иной культуры открывает возможность для ее всестороннего и достоверного понимания. Изучение языков коренных народов представителями других национальностей — могучее средство для усвоения лучших национальных традиций и культуры.

Опыт взаимодействия национальных культур богат, он складывался веками. Учащимся предстоит освоить культурные пласты истории и современности разных народов и приобщиться к богатому культурному наследию народов нашей страны. Перед школой ставится задача через глобальное образование преодолеть этот пробел в знаниях учащихся, приобщить их к культурам и традициям различных национальностей, корректировать воздействие на детей социально-этнических факторов и формировать у них чувство и сознание граждан мира. Важно, чтобы эти вопросы нашли отражение и в школьных программах. При этом следует, естественно, учитывать избирательность интересов школьников, специфику региона.

3. Воспитание толерантности и веротерпимости

Основным принципом в общении между людьми должны стать терпимость, причем терпимость не пассивная, а активная, когда люди настойчиво ищут не то, что их разъединяет, а то, что объединяет.

Людям свойственны разные воззрения и интересы (социальные, экономические, национальные, вероисповедные). В этой связи терпимость (толерантность) становится основой цивилизованных отношений между людьми. Особенно она важна сегодня в России, когда мы переживаем период радикальных трансформаций, переоценки ценностей, возникновения полярных по своим убеждениям партий, расслоения общества.

Толерантность считается признаком высокого духовного и интеллектуального развития индивидуума, группы, общества в целом. Она полностью соответствует тем гуманитарным задачам, которые ставит перед нами новый век в новом тысячелетии.

Мы знаем, что различных людей следует воспринимать такими, какие они есть — со своими обычаями, традициями, стереотипами поведения. Людям следует помогать, ибо помощь слабому — это наш долг, причем в первую очередь — перед своей совестью.

Однако в реальной жизни, в обыденном мнении часто создается негативное отношение к тем или иным группам людей, проявляется агрессивность.

Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность — это гармония в многообразии.

Это качество является составляющей гуманистической направленности

личности и определяется ее ценностным отношением к окружающим. Оно представляет установку на определенный тип отношений, который проявляется в личностных действиях человека.

Толерантность — реализуемая готовность к осознанным личностным действиям, направленным на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющими различное мировоззрение, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения.

Толерантность — интегрированное качество. Если оно сформировано, то и проявляется во всех жизненных ситуациях и по отношению ко всем людям. В то же время опыт показывает, что человек может быть толерантным в отношениях с близкими, знакомыми, но пренебрежительно, нетерпимо относится к людям другой веры или национальности. В этой связи, на наш взгляд, можно говорить о межличностной, социальной, национальной толерантности и веротерпимости. Межличностная толерантность проявляется по отношению к конкретному человеку; социальная — к конкретной группе, обществу; национальная — к другой нации; веротерпимость — к другой вере.

Проявление толерантности, которое равнозначно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими. Это означает признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению,

речи, поведению и ценностям, но обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим.

Толерантность является структурным компонентом личности и затрагивает все сущностные сферы человека.

Актуальность воспитания толерантности обусловлена теми процессами, которые тревожат как мировую общественность, так и российское общество. Прежде всего это рост различного рода экстремизма, агрессивности, расширение зон конфликтов и конфликтных ситуаций. Эти социальные явления особо затрагивают молодежь, которой в силу возрастных особенностей свойственен максимализм, стремление к простым и быстрым решениям сложных социальных проблем.

Сегодня решение задачи воспитания толерантности должно пронизывать деятельность всех социальных институтов и в первую очередь тех, кто оказывает непосредственное воздействие на формирование личности ребенка. Педагоги часто сталкиваются с неблагоприятным воздействием стереотипного мышления членов семьи, антисоциальных норм неформальных объединений, «героической» агрессивности, пропагандируемой средствами массовой информации.

Школа имеет большие возможности для воспитания у детей толерантности. Они могут быть реализованы в процессе как учебной, так и внеучебной деятельности. Именно в школьном сообществе у ребенка могут быть сформированы гуманистические ценности и реальная готовность к

толерантному поведению.

Основой толерантности является признание права на отличие. Оно проявляется в принятии другого человека таким, каков он есть, уважении другой точки зрения, сдержанности к тому, что не разделяешь; в понимании и принятии традиций, ценностей и культуры представителей другой национальности и веры.

В то же время терпимость вовсе не означает безразличия к любым взглядам и действиям. Так, например, аморально и преступно мириться с расизмом, насилием, унижением достоинства, ущемлением интересов и прав человека. Если невозможно сразу и однозначно оценить, что лучше, что оптимальнее, где истина, то целесообразно уважительно и спокойно отнестись к инакомыслию, оставаясь при своих убеждениях.

В рамках педагогического влияния на межнациональное общение необходимо говорить о воспитании межнациональной толерантности, потому что она проявляется в отношениях между представителями разных национальностей и предполагает способность видеть и строить межнациональные отношения с учетом соблюдения интересов и прав взаимодействующих сторон.

В словаре «национальная толерантность» трактуется как «специфическая черта национального характера, духа народов, неотъемлемый элемент структуры менталитета, ориентирующий на терпимость, отсутствие или ослабление реакции на какой-либо фактор в межнациональных отношениях». Таким образом, межнациональная толерантность — это свойство личности, которое проявляется в терпимости к представителям другой национальности (этнической группы) с учетом ее менталитета, культуры, своеобразия самовыражения.

Межнациональная толерантность тесно связана с веротерпимостью, которую также необходимо воспитывать у молодого поколения. Сегодня часто бесцеремонно в духовную жизнь российских граждан вторгаются различные, в том числе и зарубежные, религиозные организации. Согласно ст. 14 Конституции РФ наше государство — светское, никакая религия не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной. В другой статье (28-й) говорится, что «каждому гарантируется свобода совести вероисповедания, включая право исповедовать индивидуально или совместно с другими любую религию или не исповедовать никакой, свободно выбирать, иметь и распространять религиозные и иные убеждения и действовать в соответствии с ними».

Таким образом, ст. 14 запрещает обязательность и государственный характер религии, ст. 28 разрешает ее свободно выбирать и распространять независимо от места жительства или должности человека. Следовательно, это может делать и учитель школы. Тем более что в ст. 29 Конституции говорится о праве свободно искать, получать, производить и распространять информацию любым законным способом, о запрете цензуры. В то же время существует запрет на пропаганду религиозной нетерпимости или религиозного превосходства.

Однако следует заметить, что не все религиозные объединения

заслуживают толерантного отношения, особенно когда речь идет о религиозных культах экстремистской направленности. Некоторые из них, имеющие скандальную славу на Западе, зарегистрированы в нашей стране и пополняют свои ряды за счет российской молодежи. Деятельность этих организаций должна рассматриваться с позиции их негативного влияния на семью, детей, молодежь. Здесь воспитывается человек, отвергающий родную семью, традиции, свой народ. Действительно, подобные обстоятельства усложняют деятельность педагогов по воспитанию веротерпимости у детей, однако очень многое зависит от каждого учителя, от его личной позиции в решении этой проблемы, от профессионализма в подходе к данному вопросу в учебной и вне-учебной работе.

Как в этой связи относиться к преподаванию религии в школе? Вероятно, целесообразно детям давать знания о различных религиях, что позволит обеспечить свободный осознанный выбор религии или отказ от всех ее разновидностей. Ознакомившись со всем культурным достоянием, ученик способен выработать в себе доброжелательное отношение к любому другому религиозному или мировоззренческому подходу.

Можно предложить в плане воспитания у школьников веротерпимости специальный курс по истории религий народов России, предусмотрев прежде всего изучение религии своего народа, затем ознакомление подростков с верованиями других этносов, проживающих в России. При этом важно, чтобы чужая вера освещалась как мировоззрение, составляющее основу национальной культуры, когда определяются, особенно на ранних этапах развития общества, ценностные ориентации, образ жизни и ментальность народа.

Воспитание толерантности и веротерпимости является важнейшим элементом и условием формирования культуры межнационального общения.

4. Методика воспитания толерантности и культуры межнационального общения

Воспитанию культуры межнационального общения способствуют средства массового воздействия на человека, наше окружение и, в частности, школа. Формирование культуры межнационального общения осуществляется в повседневной жизни через опыт и пример родных и близких, а также окружающих людей.

Следует учитывать, что вся система учебно-воспитательной работы, все педагогические средства влияют на формирование этой культуры. В то же время необходимо предусмотреть специальную целенаправленную работу по воспитанию культуры межнационального общения.

Значительными возможностями в решении этой проблемы располагает учебный процесс. Многие изучаемые предметы содержат информацию об истории и культуре народов мира, страны, региона, о межнациональных отношениях. Так, изучение своей Родины обеспечивают непосредственно три предмета: родной язык, отечественная история и отечественная литература.

Эту проблему решают также география, биология, музыка, изобразительная деятельность, технология и другие предметы.

Преимущество учебных заведений в том, что они по своему составу чаще всего многонациональны, поэтому в молодежном коллективе надо формировать уважение к национальной культуре, языку, а также к инокультуре и в целом к человеку. Этому во многом благоприятствует возраст молодых людей — период проявления интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой активности, а также морально-психологический и нравственный климат школы.

Методика воспитания культуры межнационального общения базируется на знании учителем особенностей детей, отношений между ними. При организации работы по воспитанию культуры межнационального общения педагогам необходимо знать и учитывать:

- индивидуальные особенности каждого ребенка, особенности воспитания в семье, семейной культуры;
- национальный состав коллектива учащихся;
- проблемы в отношениях между детьми, их причины;
- культурные особенности окружающей среды, этнопедагогические и этнопсихологические черты культуры, под воздействием которой складываются межнациональные отношения среди учащихся и в семьях.

Изучив и проанализировав ситуацию, педагоги осуществляют поиск эффективных форм воспитания у школьников культуры межнационального общения, определяют конкретное содержание этой работы.

Следует исходить из того, что культура межнациональных отношений — категория общечеловеческих ценностей и базируется на общечеловеческой нравственности. Основа ее — формирование гуманных отношений между людьми, независимо от их национальности, воспитание уважения к культуре, искусству разных народов, к чужому языку. Это возможно осуществлять в учебное и внеурочное время через всю систему отношений в коллективе класса, школы, любого образовательного учреждения.

Формирование культуры межнационального общения — длительный и многогранный процесс, который связан с формированием культуры межличностных отношений. На бытовом уровне дети постоянно впитывают, осваивают традиции и обычаи своих соседей, в школе изучают историю других народов, постигают общность нашего социально-исторического развития. И дети, и взрослые накапливают опыт межнационального общения в совместной деятельности, в повседневных контактах. Это помогает преодолеть национальное самовозвеличивание, чувство национальной исключительности. Задача педагогов — сформировать у школьников уважение к чести и достоинству каждого народа и каждого человека, убедить их в том, что нет народа лучше или хуже другого. Главное — в самом человеке: каков он, а не к какой национальности принадлежит. Достоинства людей — их личные, а не национальные черты, недостатки человека принадлежат к данному человеку, а не народу.

В условиях образовательных учреждений воспитание культуры

межнационального общения начинается в начальных классах с воспитания устойчивого проявления заботы старших о младших, дружелюбия к одноклассникам, своим сверстникам во дворе, на улице, в доме, вежливости в отношениях с людьми, сдержанности в проявлении негативных чувств, нетерпимого отношения к насилию, злу, лживости.

В средних классах задачи нравственного воспитания усложняются. Особое внимание обращается на товарищескую взаимопомощь в трудную минуту, чуткость к горю и другим нуждам чужих людей, проявление милосердия к больным, пожилым, всем нуждающимся в помощи, участии, нетерпимость к национальному самовозвеличиванию, чванству.

У старшеклассников важно воспитывать такие качества, как политическая осведомленность, сознательное участие в политической жизни общества, способность идти на компромисс при разногласиях и спорах, справедливость в отношениях с людьми, способность встать на защиту любого человека, независимо от национальности.

Эти качества формируются в процессе деятельности и общения, направленных на созидание, заботу о людях, вызывающих потребность взаимного обмена мыслями, идеями, способствующих проявлению внимания и сочувствия к людям.

Наиболее благоприятна для формирования культуры межнационального общения совместная деятельность с общественно значимым смыслом. Важно, чтобы учащиеся могли проявить свое личностное отношение к более широкому кругу людей, сверстников. Для этой цели могут быть использованы все виды учебной и внеурочной работы, содержание которых нацелено на формирование нравственных взаимоотношений между людьми.

Успешное решение этой задачи во многом зависит от знания характера свободного общения школьников, их психологической предрасположенности к контактам в коллективе. Так, можно предложить учащимся небольшие сочинения с последующим обсуждением (дискуссией) на такие темы: «Как найти друзей?», «Кто друг, а кто враг?» Школьники определяют в процессе обсуждения, на каких правилах базируется их общение с людьми, какие ценности они исповедуют, на что ориентируются.

Важно, чтобы в ходе обсуждения школьники пришли к следующим выводам: никому, никогда, нигде не удалось решить какой-либо вопрос насилием. Сопротивление насилию — высшая добродетель, поощрение насилия — высшее зло, насилие над волей и чувствами другого — нравственное преступление. Человек побеждает силой духа, стойкостью, душевным спокойствием.

На уроках, диспутах можно обсудить такие вопросы: «Наши идеалы в новом времени», «Легко ли быть не таким?», «Что значит быть патриотом?», «Национальное и интернациональное — не противоположность, а гармония» и др.

На всех этапах работы с коллективом, где представлены разные национальности, независимо от возраста учащихся педагогу необходимо продумать практические меры, чтобы детям легче было преодолеть в себе

национальную замкнутость, эгоизм, ориентироваться на повышение культуры общения всего ученического коллектива, использовать его возможности для противодействия вредным националистическим влияниям.

Большую ценность для учащихся имеют этнографические знания о происхождении народов, с представителями которых они вместе учатся, о своеобразии национального этикета, обрядов, быта, одежды, самобытности, искусства, художественных промыслов, праздников. Важно, чтобы учитель не только проявлял компетентность в этих вопросах, но и использовал накопленные знания в учебной и внеклассной работе (во время беседы, посещения учащимися краеведческих и литературных музеев, различных национальных культурных центров, театров, выставок, фольклорных концертов, просмотров фильмов национальных студий и т. д.).

Особую актуальность проблема интернационального воспитания приобретает в условиях многонациональных коллективов, где учатся дети из семей различных национальностей.

При организации внеклассной и внешкольной работы крайне необходимо сближать интересы учащихся различных национальностей. Часто возникают непростые проблемы, связанные с формированием культуры межнационального общения. Ведь разноязычие ученической среды часто приводит к избирательности в общении, национальной изолированности групп. Различие национально-этнических особенностей, которым ученики зачастую придают оценочный оттенок, а также специфика семейного уклада, быта, традиций влияют на поведение и на взаимоотношение детей с окружающими.

Так, например, слабая представленность учащихся какой-либо национальности в органах школьного или классного самоуправления может стать причиной недружелюбия в коллективе, негативного поведения детей. Каждое общешкольное мероприятие может вызывать нездоровое соперничество между учащимися разных национальностей, если не созданы условия для их взаимодействия. Стремление к утверждению своего превосходства со стороны той или иной национальной группы можно наблюдать при проведении и организации различного рода конкурсов, смотров, соревнований. Поэтому крайне важно, чтобы команды, отряды, комиссии, жюри комплектовались из учащихся различных национальностей и имели четкие правила определения первенства.

Важно искать точки соприкосновения интересов в культуре, используя для этого возможности учебно-воспитательной, внешкольной работы, опираясь на общечеловеческие ценности морали, искусства, религии разных народов. Для этого нужно, чтобы любое школьное или классное мероприятие было обращено к личности ученика, чтобы учащиеся разных национальностей, обучаясь в одной школе, не оставались равнодушными друг к другу, а проявляли взаимный интерес к личностным качествам, духовным запросам. При этом необходимо сочетать коллективные и индивидуальные формы работы с детьми.

Сегодня целесообразна работа с ветеранами, общение с которыми — настоящая школа патриотизма. К ним можно отнести не только участников

Великой Отечественной войны, но и совсем молодых людей, за плечами которых Афганистан, Чечня и другие «горячие точки». Приближенность к реальным судьбам людей позволит более гибко и всесторонне обсуждать проблемы патриотизма и интернационализма.

Но нельзя воспитать патриотизм и интернационализм на словах, путем призывов и лозунгов. Самое серьезное внимание должно быть уделено формированию собственной гражданской позиции ребенка. Именно практическая деятельность в масштабах школы, города или даже области стимулирует гражданскую активность, позволяет подростку и молодому человеку перейти от слов о любви к Родине к конкретным действиям, подтверждающим эти слова.

Важно создавать детские организации, ведущей идеей которых является гармонизация общечеловеческих и национальных ценностей. Сами организации разрабатывают программы возрождения родного языка, изучения истории и культуры народа.

Эффективным средством воспитания может быть этнографический музей, который создается в результате совместной поисковой работы педагогов, учащихся и родителей с целью воспитания памяти о нашем прошлом, нравственных ценностях, формирования представлений у учащихся о быте, культуре, образе жизни своего народа, воспитания бережного отношения к предметам старины. Учащиеся не только собирают и изучают этнографический материал, знакомятся с историей, культурой и искусством народа, но и сами изготавливают копии предметов быта, шьют и демонстрируют модели национальной одежды, организуют народные гулянья и праздники, вовлекая в них и родителей.

Целесообразно также обратиться к опыту клубов интернациональной дружбы (КИД), который известен, но не всегда был положительным из-за чрезмерной идеологизации и формализма. В практике ряда таких коллективов есть интересные находки в решении проблем межнационального общения. Это постоянные контакты, по переписке и непосредственные, со сверстниками из других стран, использование собранной информации на уроках и во внеклассной работе.

Могут быть организованы исследовательские группы, школьников по изучению конкретных вопросов, связанных с культурой разных народов. Знать как можно больше о других народах — это основа формирования культуры межнациональных отношений в любом возрасте.

В рамках КИДов могут быть созданы группы переводчиков, экскурсоводов, организованы творческие встречи с представителями разных национальностей, других стран. Целесообразна организация творческих коллективов, представляющих искусство и культуру других народов, например кукольный театр «Сказки народов мира».

Игра — важнейшая сфера жизнедеятельности детей, которая вместе с трудом, учением, искусством, спортом обеспечивает необходимые эмоциональные условия для формирования национального сознания, культуры межнациональных отношений учащихся.

Дети могут совершать очное и заочное путешествие в историю родного

края, знакомиться с интересными людьми, народными умельцами, проводить конкурсы юных талантов, заниматься поисковой работой, добрыми делами (акты милосердия, операция «Забота»).

Можно дифференцировать содержание игры по классам. Так, в 1-м классе дети знакомятся с народным фольклором, посещают музеи, театры. Этот этап можно завершить праздником сказочных героев. Во 2-м классе учащиеся глубже изучают творчество национальных поэтов и писателей, знакомятся с историей своего края, участвуют в поисковой работе, проводят «Город веселых мастеров». Этап завершается игрой «Поле народных чудес». В 3-м классе дети продолжают знакомиться с культурой, литературой и искусством своего народа. Проводят беседы «Кто это? Что это?», путешествия «Их именами названы улицы нашего города», выставки народного творчества, организуют концерты для жителей микрорайона, встречаются с творческой интеллигенцией, участвуют в экспедиции «Мой край родной». Заканчивается этап интеллектуальной игрой «Эрудицион».

В 5—7 классах основу такой работы составляют поиск и пропаганда новых интересных и полезных дел, которые развивают и обогащают знания учащихся о родном крае, национальной культуре. Главное — это деятельность, направленная на развитие творческих способностей детей, воспитание патриотических и интернациональных чувств, формирование умений в области национальной культуры, стимулирование познавательного интереса к языку, истории, литературе, культуре. В то же время в виде заочных путешествий дети знакомятся с жизнью, традициями других народов.

Для старшеклассников привлекательным может быть КВН, аукцион народных мудростей, содержание которого I опирается на народные традиции: нравственный этикет, религиозные праздники, традиции семьи, народные промыслы. Так, например, в форме сюжетно-ролевой игры, i в творческой форме могут быть представлены «Английская семья», «Японская семья», «Еврейская семья», «Русская семья», «Белорусская семья», «Молдавская семья» и т. д. В активной форме они изучают народные и семейные праздники, традиции народов, живущих рядом, историю собственного народа, его духовную жизнь и культуру 1.

Распространенное и эффективное средство воспитания — устное народное творчество. В нем художественно отражены воззрения народа на природу, его житейская мудрость, нравственные идеалы, социальные чаяния и творческая фантазия. Жанровый состав фольклора разнообразен — это сказки, эпические легенды, предания, загадки, пословицы, песни и т.д. Любят дети сказки о животных, богатырские, волшебные, бытовые сказки.

Любовь к Родине — и к малой, где ты родился, и к стране в целом — красной нитью проходит через все формы устного народного творчества: сказки, героический эпос, песни, пословицы и поговорки. Патриотизм в народной педагогике неразрывно связан с храбростью, отвагой, доблестью, с честью и достоинством, даже в отношениях с противником. Об этом напоминают нам герои народных волшебных сказок, борющихся с различными чудищами за свободу и счастье народа, за независимость

Родины.

Одним из самых распространенных средств воспитания не только эстетического вкуса, но и нравственности является музыкальный фольклор. Центральное место в нем принадлежит песне. Широкий и разнообразный ее пласт связан с жизнью, бытом, с трудовыми процессами. Плясками и песнями сопровождаются семейные праздники, различные торжества, совместная работа. Все веселятся на народных празднествах, семейных событиях — рождение ребенка, проводы и встречи невесты и жениха. Все это является эффективным средством формирования национальной культуры, нравственного, патриотического и эстетического воспитания.

Мудрость народного воспитания, основанного на историческом опыте, должна учитываться при организации учебно-воспитательной работы. Это не означает, что надо использовать весь арсенал народных средств и методов воспитания без изменений и критической оценки. Необходимо брать те из них, которые работают сегодня и соотносятся с нашими представлениями о гуманизме и общечеловеческих ценностях, являются привлекательными для школьников.

Важно понять, что современные дети стали более думающими, имеют доступ к разнообразной информации, в том числе через всемирные компьютерные сети. Поэтому, создавая программы патриотического и интернационального воспитания, следует учитывать их возможности и потребности.

На духовное, нравственное воспитание ученика воздействуют различная социокультурная и этнокультурная среда, традиционно-бытовой уклад семьи (он может иметь и положительное, и негативное влияние). В силу специфики семейно-бытовых отношений учащиеся отличаются друг от друга не только языком, но и характером, проявлением своих индивидуальных, нравственных качеств, опытом межнационального общения.

Проблема воспитания культуры межнационального общения — общая для учителей и родителей. Семья во многом может помочь школе. Однако очень часто именно родители сеют зерна национальной вражды, неприязни, даже не замечая этого. Нередко в семье говорят не о плохом человеке, неумелом работнике, а «плохом» русском, еврее, узбеке. Дети впитывают такие националистические оценки родителей, воспринимают их негативное отношение к людям другой национальности. События во многих республиках показали, что враждой взрослых заражаются и дети.

В этой связи целенаправленную работу необходимо проводить с родителями учащихся, разъяснять им важность воспитания у детей культуры межнационального общения. Важно организовать совместное обсуждение этих проблем с учащимися и родителями, особенно в многонациональных коллективах.

Следует учитывать, что прежде всего личный пример взрослых воспитывает у школьников национальное сознание, отношение к своей Родине, чувство уважения к другим нациям и культурам, толерантность к другим взглядам, традициям, верам.

Сегодня, как никогда, возрастает значение моральной ответственности, социальной позиции самого педагога. Дети стали активнее, свободолюбивее. Это требует изменения отношений между педагогами и детьми. Учителя должны личным примером показать образец гражданственности, гуманного, уважительного отношения к людям независимо от их национальности, вероисповедания.

Глава 10 МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

Педагогика не нянька, а утренний будильник, слово дано ей не для того, чтобы укачивать чужого ребенка, усыплять свои мысли, а для того, чтобы будить чужую.

В. О. Ключевский

1. Что такое метод воспитания?

Метод воспитания — это способ реализации целей воспитания. Методы воспитания являются главными средствами, обеспечивающими успешность решения задач каждого из компонентов воспитательного процесса. Традиционно методы воспитания рассматривают как способы воздействия на сущностные сферы человека с целью выработки у них заданных качеств. Однако такое понимание не соответствует нашему пониманию воспитательного процесса, в основе которого лежит субъектно-субъектный подход. Под методами воспитания мы понимаем способы взаимодействия педагогов и учащихся, в процессе которого происходят изменения в уровне развития качеств личности воспитанников.

Достижение целей воспитания осуществляется, как правило, в процессе реализации совокупности методов. Сочетание этих методов в каждом случае адекватно поставленной цели и уровню воспитанности детей. Выбор такой совокупности и правильное применение методов воспитания — вершина педагогического профессионализма.

Каждый метод реализуется различно, в зависимости от опыта педагога и его индивидуального стиля. Различия в реализации метода характеризуются приемами воспитания, которые являются частью общего метода и представляют собой конкретное действие педагога. В отдельных случаях воспитатель приходит к новым нетрадиционным решениям, применив изобретенные им самим или позаимствованные у коллег приемы.

Задача совершенствования методов стоит постоянно, и каждый воспитатель в меру своих сил и возможностей ее решает, внося в разработку общих методов свои частные изменения, дополнения, соответствующие конкретным условиям воспитательного процесса. В основном эти изменения и представляют собой новые или впервые применяемые данным педагогом приемы воспитания. В связи с этим иногда метод определяют как систему приемов, используемых для достижения поставленной цели.

Создание метода — это ответ на поставленную жизнью воспитательную задачу. В педагогической литературе можно найти описание большого количества методов, позволяющих достигать любых целей.

2. Классификации методов воспитания

Методов и особенно их различных версий (модификаций) в педагогической литературе указывается так много, что разобраться в них,

выбрать адекватные целям и реальным обстоятельствам помогают лишь их упорядочение, классификация. Классификация методов — это выстроенная по определенному признаку их система. Классификация помогает обнаружить в методах общее и специфическое, существенное и случайное, теоретическое и практическое и тем самым способствует их осознанному выбору, наиболее эффективному применению. Опираясь на классификацию, педагог не только ясно представляет себе систему методов, но и лучше понимает назначение, характерные признаки различных методов и модификаций.

Любая научная классификация начиналась с определения общих оснований и выделения признаков для ранжирования объектов, составляющих предмет классификации.

По каким признакам могут быть выстроены в систему методы воспитания? Таких признаков, учитывая, что метод воспитания — явление многомерное, много. Отдельную классификацию можно составлять по любому общему признаку. На практике так и поступают, получая различные системы методов. В современной педагогике известны десятки классификаций, одни из которых больше пригодны для решения практических задач, а другие представляют лишь теоретический интерес. В большинстве систем методов логические основания классификации выражены нечетко. Этим объясняется тот факт, что в практически значимых классификациях за основу берется не одна, а несколько важных и общих сторон метода.

Можно условно выделить группы методов прямого и косвенного педагогического влияния.

Методы прямого педагогического влияния предполагают немедленную или отсроченную реакцию ученика и его соответствующие действия, направленные на самовоспитание.

Методы косвенного педагогического влияния предполагают создание ситуации, организацию деятельности, в которые включается ребенок, при этом формируется соответствующая установка на самосовершенствование, на выработку определенной позиции в системе его отношений с учителями, товарищами, обществом.

По характеру воздействия на учащегося методы воспитания делят на убеждение, упражнения, поощрение и наказание (Н. И. Болдырев, Н. К. Гончаров, Ф. Ф. Королев и другие). В данном случае общий признак «характер метода» включает направленность, применимость, особенность и некоторые другие его стороны. К этой классификации тесно примыкает другая система общих методов воспитания, которая трактует характер методов более обобщенно (Т. А. Ильина, И. Т. Огородников). Она включает методы убеждения, организации деятельности, стимулирования поведения школьников. В классификации И. С. Марьенко названы такие группы методов воспитания, как объяснительно-репродуктивные, проблемно-ситуативные, методы приучения и упражнения, стимулирования, торможения, руководства, самовоспитания.

В настоящее время наиболее распространенной является

классификация И. Г. Щукиной на основе характеристики, включающей в единстве целевую, содержательную и процессуальную стороны методов воспитания. Она выделяет три группы методов: методы формирования сознания (рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример); методы организации деятельности и формирования опыта поведения (упражнение, поручение, воспитывающие ситуации); методы стимулирования (соревнование, поощрение, наказание).

По нашему мнению, в педагогической литературе произошла подмена понятий. Методами называют часто формы воспитания (рассказ, беседа) или совокупность методов (формирование общественного мнения).

Методов на самом деле значительно меньше, чем то количество, которое сегодня перечисляется в литературе. Воспитание можно уподобить сочинению музыки. Различные мелодии, даже самые сложные, сочиняются при помощи только семи нот. При этом хорошая и плохая музыка также получается при сочетании этих же нот, все зависит от таланта композитора.

Воздействия педагога, направленные на воспитание ученика, призваны вызвать соответствующее действие ученика, направленное на самовоспитание. Отсюда следует, что методы воспитания бинарные. Бинарные методы предполагают выделение пар методов «воспитания—самовоспитания». Каждый метод воспитания и соответствующий ему метод самовоспитания отличаются один от другого тем, на какую сферу человека они оказывают доминирующее воздействие.

Все методы оказывают совокупное воздействие на все сущностные, сферы человека. Однако каждый метод воспитания и соответствующий ему метод самовоспитания отличается один от другого тем, на какую именно сущностную сферу человека они оказывают доминирующее воздействие.

Методы воздействия на интеллектуальную сферу: для формирования взглядов, понятий, установок используются методы убеждения. Убеждение предполагает разумное доказательство какого-то понятия, нравственной позиции, оценки происходящего. Воспринимая предложенную информацию, учащиеся воспринимают не столько понятия и суждения, сколько логичность изложения педагогом своей позиции. При этом учащиеся, оценивая полученную информацию, или утверждают в своих взглядах, позициях, или корректируют их. Убеждаясь в правоте сказанного, учащиеся формируют свою систему взглядов на мир, общество, социальные отношения.

Убеждение как метод в воспитательном процессе реализуется через различные формы, в частности, сегодня используются отрывки из различных литературных произведений, исторические аналогии, библейские притчи, басни. Рядом ученых создаются хрестоматии, в которых собран материал для нравственного просвещения учащихся. Метод убеждения используется также при проведении разнообразных дискуссий.

Примером использования метода убеждения может быть беседа с детьми о сказке С. Т. Аксакова «Аленький цветочек».

Предметом обсуждения может стать отношение девушки дочери купца

к страшному чудищу.

«Втапоры, не мешкая ни минуточки, пошла она во зеленый сад дожидаться часу урочного и, когда пришли сумерки серые, опустилося за лес солнышко красное, проговорила она: «Покажись мне, мой верный друг!» — и показался ей издали зверь лесной, чудо морское; он прошел только поперек дороги и пропал в частых кустах, и невзвидела света молода дочь купецкая, красавица писаная, всплеснула руками белыми, закричала неточным голосом и упала на дорогу без памяти. Да и страшен был зверь лесной, чудо морское: руки кривые, на руках когти звериные, ноги лошадиные, спереди-сзади горбы великие верблюжие, весь мохнатый от верху донизу, изо рта торчали кабаньи клыки, нос крючком, как у беркута, а глаза были совиные. Полежавши долго ли, мало ли времени, опамятовалась молода дочь купецкая, красавица писаная, и слышит: плачет кто-то возле нее, горючьими слезами обливается и говорит голосом жалостным: «Погубила ты меня, моя красавица возлюбленная, не видать мне больше твоего лица распрекрасного, не захочешь ты меня даже слышати, и пришло мне умереть смертью безвременною». И стало ей жалко и совестно, и совладала она с своим страхом великим и с своим сердцем робким девичьим, и заговорила она голосом твердым: «Нет, не бойся ничего, мой господин добрый и ласковый, не испугаюсь я больше твоего вида страшного, не разлучусь я с тобой, не забуду твоих милостей; покажись мне теперь же в своем виде давишнем; я только впервые испугалась». Показался ей лесной зверь, чудо морское, в своем виде страшным, противным, безобразным, только близко подойти к ней не осмелился, сколько она ни звала его; гуляли они до ночи темная и вели беседы прежние, ласковые и разумные, и не чуяла никакого страха молодая дочь купецкая, красавица писаная. На другой день увидела она зверя лесного, чудо морское, при свете солнышка красного, и хотя сначала, разглядя его, испугалась, а виду не показала, и скоро страх ее совсем прошел. Тут пошли у них беседы пуще прежнего: день-деньской, почитай, не разлучались, за обедом и ужином яствами сахарными насыщались, питьями медвяными прохлаждались, гуляли по зеленым садам, без коней катались по темным лесам».

После повтора этого эпизода сказки можно провести беседу по следующим вопросам.

1. Почему девушка, испугавшись чудища, все-таки стала с ним встречаться, несмотря на то что ей это было вначале неприятно?

2. Всегда ли первое впечатление о человеке помогает правильно воспринимать его?

3. Какой вывод мы можем сделать из нашего разговора? Детей надо логически подвести к выводу о том, что на свете могут быть люди, которых ошибочно можно воспринимать как врагов, недоброжелателей, так как они выглядят необычно, ведут себя не так, как все.

На самом деле внешнее впечатление часто обманчиво.

При помощи сказок и других бесед можно формировать убеждение в необходимости терпимого отношения ко всем людям.

Убеждению соответствует самоубеждение — метод самовоспитания,

который предполагает, что дети осознанно, самостоятельно, в поиске решения какой-либо социальной проблемы формируют у себя комплекс взглядов. В основе этого формирования лежат логические выводы, сделанные самим ребенком.

Методы воздействия на мотивационную сферу включают стимулирование — метод, в основе которого лежит формирование у учащихся осознанных побуждений их жизнедеятельности. В педагогике распространены такие компоненты метода стимулирования, как поощрение и наказание.

Поощрением может быть выражение положительной оценки действий воспитанников. Оно закрепляет положительные навыки и привычки. Действие поощрения предполагает возбуждение позитивных эмоций, вселяет уверенность. Поощрение может проявляться в различных вариантах: одобрение, похвала, благодарность, представление почетных прав, награждение. Несмотря на кажущуюся простоту, поощрение требует тщательной дозировки и осторожности, так как неумение использовать этот метод может принести вред воспитанию.

Поощрение должно быть естественным следствием поступка ученика, а не следствием его стремления получить поощрение. Важно, чтобы поощрение не противопоставляло учащегося остальным членам коллектива. Оно должно быть справедливым и, как правило, согласованным с мнением коллектива. При использовании поощрения необходимо учитывать индивидуальные качества поощряемого. Наказание — это компонент педагогического стимулирования, применение которого должно предупреждать нежелательные поступки учащихся, тормозить их, вызывать чувство вины перед собой и другими людьми.

Известны следующие виды наказания: наложение дополнительных обязанностей; лишение или ограничение определенных прав; выражение морального порицания, осуждения. Перечисленное может реализоваться в различных формах: по логике естественных последствий, наказания-экспромты, традиционные наказания.

Наказание должно быть справедливым, тщательно продуманным и ни в коем случае не должно унижать достоинство ученика. Это сильнодействующий метод. Ошибку педагога в наказании исправить значительно труднее, чем в любом другом случае, поэтому нельзя торопиться наказывать до тех пор, пока нет полной уверенности в справедливости наказания и его позитивном влиянии на поведение ученика.

Нельзя дать каких-либо общих рецептов в решении вопроса о наказании, так как каждый проступок всегда индивидуален. В зависимости от того, кем он совершен, при каких обстоятельствах, каковы причины, побудившие его совершить, наказание может быть очень различным.

Методы стимулирования помогают человеку формировать умение правильно оценивать свое поведение, что способствует осознанию им своих потребностей — пониманию смысла своей жизнедеятельности, выбору соответствующих им целей, т. е. тому, что составляет суть мотивации. Поэтому метод самовоспитания, соответствующий методу стимулирования,

может быть определен как метод мотивации.

Методы воздействия на эмоциональную сферу ребенка формируют необходимые навыки в управлении своими эмоциями, учат его управлять конкретными чувствами, понимать свои эмоциональные состояния и причины их порождающие. Методом, оказывающим влияние на эмоциональную сферу ребенка, является внушение и связанные с ним приемы аттракции. Внушение может осуществляться как вербальными, так и невербальными средствами. По образному выражению В. М. Бехтерева, внушение входит в сознание человека не с парадного входа, а как бы с заднего крыльца, минуя сторожа-критику. Внушать — это значит воздействовать на чувства, а через них — на ум и волю человека. Использование этого метода способствует переживанию детьми своих поступков и связанных с ними эмоциональных состояний.

Например, использование этого метода мы осуществляли в процессе проведения игры «Галактика» по мотивам сказки А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц».

Игра завершилась «проводами» Маленького принца. На большой поляне недалеко от лагеря «Орленок» собрались все участники игры. В центре поляны горел костер. И каждый отряд по-своему прощался с Маленьким принцем. Это были стихи и песни, сочиненные ребятами. В их основе были идеи настоящей дружбы, мудрости; образ попутчика, который идет рядом и не мешает; идеи ответственности, добра, заботы, гуманизма. Вечер закончился общей песней «Звездная страна». Именно на таких вечерах дети воспринимают на эмоциональном уровне идеи дружбы и гуманизма.

Процесс внушения часто сопровождается процессом самовнушения, когда ребенок пытается сам себе внушать ту или иную эмоциональную оценку своего поведения, как бы задавая себе вопрос: «Что бы мне сказали в этой ситуации учитель или родители? »

Методы воздействия на волевую сферу предполагают развитие у детей инициативы, уверенности в своих силах; настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели; умения владеть собой (выдержка, самообладание); навыков самостоятельного поведения и т. д.

Доминирующее влияние на формирование волевой сферы могут оказать методы требования и упражнения.

По форме предъявления различаются прямые и косвенные требования. Для прямого требования характерны императивность, определенность, конкретность, точность, понятные воспитанникам формулировки, не допускающие двух различных толкований. Предъявляется требование в решительном тоне, причем возможна целая гамма оттенков, которые выражаются интонацией, силой голоса, мимикой.

Косвенное требование (совет, просьба, намек, одобрение и т.д.) отличается от прямого тем, что стимулом действия становится уже не столько само требование, сколько вызванные им психологические факторы: переживания, интересы, стремления воспитанников. Среди наиболее употребительных форм косвенного требования выделяются следующие.

Требование-совет. Это апелляция к сознанию воспитанника, убеждение его в целесообразности, полезности, необходимости рекомендуемых педагогом действий. Совет будет принят, когда воспитанник видит в своем наставнике старшего, более опытного товарища, авторитет которого признан и мнением которого он дорожит.

Требование в игровом оформлении (требование-игра). Опытные педагоги используют присущее детям стремление к игре для предъявления самых разнообразных требований. Игры доставляют детям удовольствие, а вместе с ними незаметно выполняются и требования. Это наиболее гуманная и эффективная форма предъявления требования, предполагающая, однако, высокий уровень профессионального мастерства.

Среди косвенных требований выделяется и требование доверием. Когда между воспитанниками и педагогами складываются дружеские отношения, доверие проявляется как естественное отношение уважающих друг друга сторон.

В ряде случаев эффективным оказывается требование-просьба. В хорошо организованном коллективе просьба становится одним из наиболее употребляемых средств воздействия. Она основывается на возникновении товарищеских отношений между педагогами и воспитанниками. Сама просьба — форма проявления сотрудничества, взаимного доверия и уважения.

К этой форме требования близка следующая — требование-намек, которое успешно применяется опытными педагогами в работе со старшеклассниками и в ряде случаев превосходит по эффективности прямое требование.

Существует и требование-одобрение. Вовремя высказанное педагогом, оно действует как сильный стимул. В практике мастеров педагогического труда одобрение принимает различные, но всегда целесообразные формы.

Требования вызывают положительную, отрицательную или нейтральную (безразличную) реакцию воспитанников. В этой связи выделяются позитивные и негативные требования. Прямые приказания большей частью негативны, так как почти всегда вызывают отрицательную реакцию воспитанников. К негативным косвенным требованиям относятся осуждения и угрозы. Они обычно рождают лицемерие, двойственную мораль, формируют внешнюю покорность при внутреннем сопротивлении.

По способу предъявления различают непосредственное и опосредованное требование. Требование, с помощью которого воспитатель сам добивается от воспитанника нужного поведения, называется непосредственным. Требования воспитанников друг к другу, «организованные» воспитателем, — опосредованные. Они вызывают не простое действие отдельного воспитанника, а цепочку действий.

Приучение — это разновидность педагогического требования. Его применяют тогда, когда необходимо быстро и на высоком уровне сформировать необходимое качество. Нередко приучение сопровождается болезненными процессами, вызывает недовольство. На жестком приучении основываются все казарменные системы воспитания, например армейская,

где этот метод сочетается с наказанием.

Использование приучения в гуманистических системах воспитания обосновывается тем, что некоторое насилие, неизбежно присутствующее в нем, направлено на благо самого человека и это единственное насилие, которое может быть оправдано. Гуманистическая педагогика выступает против жесткого приучения, противоречащего правам человека и напоминающего дрессировку, и требует по возможности смягчения этого метода и использования его в комплексе с другими, прежде всего игровыми.

Требование существенно влияет на процесс самовоспитания человека, и следствием его реализации являются упражнения — многократные выполнения требуемых действий, доведение их до автоматизма. Результат упражнений — навыки и привычки. Этим качествам в жизни человека принадлежит важная роль. Если бы человек не имел способности к образованию привычки, отмечал К. Д. Ушинский, то он не смог бы продвинуться ни на одну ступень в своем развитии. Использование упражнения признается успешным, когда воспитанник проявляет устойчивые качества во всех противоречивых жизненных ситуациях. Чтобы сформировать устойчивые навыки и привычки, надо начинать упражнения как можно раньше, ибо чем моложе организм, тем быстрее укореняются в нем привычки (К. Д. Ушинский). Привыкнув, человек умело управляет своими чувствами-, тормозит свои желания, если они мешают выполнять определенные обязанности, контролирует свои действия, правильно их оценивает с позиции других людей. Выдержка, навыки самоконтроля, организованность, дисциплина, культура общения — качества, которые основываются на сформированных воспитанием привычках.

Методы воздействия на сферу саморегуляции призваны сформировать у детей навыки психических и физических саморегуляций, развить навыки анализа жизненных ситуаций, обучить навыкам осознания своего поведения и состояния других людей, а также честного отношения к себе и другим людям. Сюда можно отнести метод коррекции поведения. Он направлен на то, чтобы создать условия, при которых ребенок внесет изменения в свое поведение, в отношении к людям. Такая коррекция может происходить на основе сопоставления поступка ученика с общепринятыми нормами, анализа последствий поступка, уточнения целей деятельности. В качестве модификации этого метода можно рассматривать пример. Его воздействие основывается на известной закономерности: явления, воспринимаемые зрением, быстро и без труда запечатлеваются в сознании, потому что не требуют ни раскодирования, ни перекодирования, в котором нуждается любое речевое воздействие. Поэтому пример — наиболее приемлемый путь к коррекции поведения учащихся. Но коррекция невозможна без самокоррекции. Опираясь на идеал, пример, сложившиеся нормы, ребенок часто может сам изменить свое поведение и регулировать свои поступки, что можно назвать саморегулированием.

Методы воздействия на предметно-практическую сферу направлены на развитие у детей качеств, помогающих человеку реализовать себя и как существо сугубо общественное, и как неповторимую индивидуальность.

Методы организации деятельности и поведения воспитанников в специально созданных условиях кратко называют методами воспитывающих ситуаций. Это те ситуации, в процессе которых ребенок ставится перед необходимостью решить какую-либо проблему. Это может быть проблема нравственного выбора, выбора способа организации деятельности, социальной роли и др. Воспитатель умышленно создает лишь условия для возникновения ситуации. Когда в ситуации возникает проблема для ребенка и существуют условия для самостоятельного ее решения, создается возможность социальной пробы (испытания) как метода самовоспитания. Социальные пробы охватывают все сферы жизни человека и большинство его социальных связей. В процессе включения в эти ситуации у детей формируется определенная социальная позиция и социальная ответственность, которые и являются основой для их дальнейшего вхождения в социальную среду. Модификацией метода воспитывающих ситуаций является соревнование, оно способствует формированию качеств конкурентоспособной личности. Этот метод опирается на естественные склонности ребенка к лидерству, к соперничеству. В процессе соревнования ребенок достигает определенного успеха в отношениях с товарищами, приобретает новый социальный статус. Соревнование вызывает не только активность ребенка, но и формирует у него способность к самоактуализации, которую можно рассматривать как метод самовоспитания. Учащийся учится реализовать себя в различных видах деятельности.

Методы воздействия на экзистенциальную сферу направлены на включение учащихся в систему новых для них отношений. У каждого ребенка должен накапливаться опыт социально полезного поведения, опыт жизни в условиях, формирующих элементы плодотворной ориентации, высоконравственные установки, которые позже не позволят ему вести себя непорядочно, бесчестно. Для этого необходима организация работы над собой — «труд души» (В. А. Сухомлинский). В условиях школы полезно рассматривать упражнения по формированию у детей способности к суждениям на основе принципа справедливости, еще лучше — решать так называемые дилеммы Л. Кольберга.

Метод дилемм заключается в совместном обсуждении школьниками моральных дилемм. К каждой дилемме разрабатываются вопросы, в соответствии с которыми строится обсуждение. По каждому вопросу дети приводят убедительные доводы «за» и «против». Анализ ответов полезно провести по следующим признакам: выбор, ценность, социальные роли и справедливость.

Использование моральных дилемм как средства развития экзистенциальной сферы, безусловно, продуктивно. По каждой дилемме можно определить ценностные ориентации человека. Дилеммы может создать любой учитель при условии, что каждая должна: 1) иметь отношение к реальной жизни школьников; 2) быть по возможности простой для понимания; 3) быть незаконченной; 4) включать два или более вопроса, наполненных нравственным содержанием; 5) предлагать учащимся на выбор варианты ответов, акцентируя внимание на главном вопросе: «Как должен

вести себя герой?» Такие дилеммы всегда порождают спор в классе, где каждый приводит свои доказательства, а это дает возможность в будущем сделать правильный выбор в жизненных ситуациях.

Методу дилемм соответствует рефлексия, означающая процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Рефлексия предполагает не только познание человеком самого себя в определенной ситуации или в определенный период, но и выяснение отношений к себе окружающих, а также выработку представлений об изменениях, которые могут произойти.

Таблица 5

Классификация методов воспитания

Сущностная сфера	Доминирующий метод воспитания	Метод самовоспитания
Интеллектуальная	Убеждение	Самоубеждение
Мотивационная	Стимулирование	Мотивация
Эмоциональная	Внушение	Самовнушение
Волевая	Требование	Упражнение
Саморегуляции	Коррекция	Самокоррекция
Предметно-практическая	Воспитывающие ситуации	Социальные пробы
Экзистенциальная	Метод дилемм	Рефлексия

Таким образом, выделены следующие доминирующие бинарные методы воспитания-самовоспитания (см. табл. 5): убеждение и самоубеждение (интеллектуальная сфера), стимулирование и мотивация (мотивационная сфера), внушение и самовнушение (эмоциональная сфера), требование и упражнение (волевая сфера), коррекция и самокоррекция (сфера саморегуляции), воспитывающие ситуации и социальные пробы-испытания (предметно-практическая сфера), метод дилемм и рефлексия (экзистенциальная сфера).

3. Приемы воспитания

Реализация каждого метода воспитания предполагает использование совокупности приемов, соответствующих педагогической ситуации, особенностям учащихся, индивидуальному стилю педагогической деятельности учителя. При этом реализация различных методов может быть осуществлена при помощи одних и тех же приемов.

Приемы воспитания — это педагогически оформленные действия, посредством которых на поведение и позицию обучаемого оказываются внешние побуждения, изменяющие его взгляды, мотивы и поведение, в результате чего активизируются резервные возможности человека и он начинает действовать определенным образом.

Следует сразу же отметить, что далеко не всякое педагогическое воздействие ведет к позитивным изменениям в процессе воспитания, а только

то, которое принимается учащимся, соответствует его внутренним устремлениям, становится для него личностно значимым.

Для педагогической теории и практики важно классифицировать приемы воспитания. Классификация дает возможность упорядочить приемы и представить их педагогический потенциал в целостном виде: выявить сходство и отличие между ними, определить их место в процессе формирования личности, указать на те конкретные действия, которые они оказывают в воспитательном процессе. При выборе основания для классификации следует принять во внимание то, каким образом педагог добивается изменений в отношениях с учениками и с окружающими.

Можно выделить три группы приемов воспитания.

Первая группа приемов связана с организацией деятельности и общения детей в классе.

Прием «Эстафета». Педагог так организует деятельность, чтобы в процессе ее организации взаимодействовали учащиеся из разных групп.

Прием «Взаимопомощь». Педагог так организует деятельность детей, чтобы от помощи друг другу зависел успех совместно организуемого дела.

Прием «Акцент на лучшее». Педагог в разговоре с детьми старается подчеркнуть лучшие черты каждого. При этом его оценка должна быть объективна и опираться на конкретные факты.

Прием «Ломка стереотипов». Во время беседы педагог стремится, чтобы дети поняли то, что не всегда правильным может быть мнение большинства. Начать такой разговор можно с примера, как ошибается зал, подсказывая игроку ответ во время игры «Кто хочет стать миллионером?»

Прием «Истории про себя». Этот прием применяется тогда, когда педагог хочет, чтобы дети больше были информированы друг о друге и лучше поняли друг друга. Каждый может сочинить историю про себя и попросить друзей проиграть эту историю как маленький спектакль.

Прием «Общаться по правилам». На период выполнения того или иного творческого задания устанавливаются правила, регламентирующие общение и поведение учащихся: в каком порядке, с учетом каких требований можно вносить свои предложения, дополнять, критиковать, опровергать мнение своих товарищей. Такого рода предписания в значительной мере снимают негативные моменты общения, защищают «статус» всех его участников.

Прием «Общее мнение». Учащиеся по цепочке высказываются на тему отношений с различными группами людей: одни начинают, другие продолжают, дополняют, уточняют. От простых суждений (когда главным является само участие каждого ученика в предложенном обсуждении) перейти к аналитическим, а затем проблемным высказываниям учащихся через введение соответствующих ограничений (требований).

Прием «Коррекция позиций». Тактичное изменение мнений учащихся, принятых ролей, образов, снижающих продуктивность общения с другими детьми и препятствующих возникновению негативного поведения (напоминание аналогичных ситуаций, возврат к исходным мыслям, вопрос-подсказка и т. п.).

Прием «Справедливое распределение» предполагает создание равных условий для проявления инициативы всеми учащимися. Он применим в ситуации «задавленной» инициативы, когда позиционные выступления и атаки одних гасят инициативу и желание общаться у других. Главное здесь — добиться сбалансированного распределения инициативы по всей программе выполнения задания с вполне конкретным участием на каждом этапе представителей всех групп учащихся.

Прием «Обмен ролями» — учащиеся обмениваются ролями (или функциями), которые получили при выполнении заданий.

Прием «Мизансцена». Суть приема состоит в активизации общения и изменении его характера посредством расположения учащихся в классе в определенном сочетании друг с другом в те или иные моменты выполнения задания педагога.

Вторая группа связана с организацией диалога педагога и ребенка, способствующего формированию его отношения к какой-либо значимой проблеме. Можно применить следующие приемы в рамках проведения такого диалога.

Прием «Ролевая маска». Детям предлагается войти в роль другого человека и выступить уже не от своего, а от его лица.

Прием «Прогнозирование развития ситуации». Во время беседы педагог предлагает высказать предположение о том, как могла развиваться та или иная конфликтная ситуация. При этом как бы ведется поиск выхода из сложившейся ситуации.

Прием «Импровизация на свободную тему». Учащиеся выбирают ту тему, в которой они наиболее сильны и которая вызывает у них определенный интерес, переносят события в новые условия, по-своему интерпретируют смысл происходящего и т. п.

Прием «Обнажение противоречий». Позиции учащихся по тому или иному вопросу разграничиваются в процессе выполнения творческого задания с последующим столкновением противоречивых суждений, различных точек зрения об отношениях различных групп людей. Прием предполагает четкое ограничение расхождений во мнениях, обозначение главных линий, по которым должно пройти обсуждение.

Прием «Встречные вопросы». Учащиеся, разделенные на группы, готовят друг другу определенное количество встречных вопросов. Поставленные вопросы и ответы на них подвергаются затем коллективному обсуждению.

Третья группа связана с использованием художественной литературы, кинофильмов и т. д.

Прием «Сочини конец истории». Детям предлагается придумать свое завершение истории и решить нравственную проблему, описанную в литературном произведении.

Прием «Любимые книги товарища». Ученику предлагается догадаться, какие книги (кинофильмы, песни) любят его товарищи по классу.

Прием «Добрые слова». Детям предлагается вспомнить добрые слова, которые говорят герои фильмов другим людям, и произнести их, обращаясь к

своим товарищам.

Прием «Творчество на заданную тему». Учащиеся свободно импровизируют на обозначенную педагогом тему (моделируют, конструируют, инсценируют, делают литературные, музыкальные и иные зарисовки, комментируют, разрабатывают задания и т. п.).

Прием «Киностудия». Дети сочиняют пародию на известный фильм, используя сюжеты из их жизни. Потом пытаются изобразить эту пародию.

Среди множества педагогических приемов большое место занимает юмор, изменение обстановки, обращение к независимым экспертам и т. п.

Педагогических приемов может быть бесконечное множество. Каждая ситуация рождает новые приемы, каждый учитель из множества приемов использует те, которые считают наиболее плодотворными. Прием, который подходит к одному ученику, может быть неприемлем для другого.

4. Выбор методов и приемов воспитания

Особой проблемой является выбор методов и приемов воспитания. Нет методов хороших и плохих, ни один метод или прием воспитания не может быть заранее объявлен эффективным или неэффективным без учета тех условий, в которых он применяется.

Какими причинами обусловлено применение того или иного метода или приема? Какие факторы влияют на выбор метода и заставляют воспитателя отдавать предпочтение

тому или иному способу достижения цели? Только на первый взгляд и притом очень несведущему человеку может показаться, что воспитатель свободен в выборе методов и определяет пути воспитания произвольно, как ему заблагорассудится. Чем глубже воспитатель понимает причины, по которым он использует те или иные методы, чем лучше знает специфику самих методов и условия их применения, тем правильнее намечает пути воспитания.

На практике всегда стоит задача не просто использовать один из методов, а выбрать оптимальную их совокупность. Выбор такой совокупности — это всегда поиск оптимального пути воспитания. Оптимальным называется наиболее выгодный путь, позволяющий быстро и с разумными затратами энергии, средств достичь намеченной цели. Избрав показатели этих затрат в качестве критериев оптимизации, можно сравнить между собой эффективность различных методов воспитания.

Что же должно учитываться при выборе методов и приемов воспитания?

Прежде всего педагог исходит из цели и актуальных задач воспитания. Именно они определяют, какова должна быть совокупность методов для их решения. Необходимо учитывать возрастные особенности воспитанников. Одни и те же задачи решаются различными методами, в зависимости от возраста воспитанников. Формировать, скажем, мировоззрение нужно и в младшем, и в среднем, и в старшем школьном возрасте, но методы

воспитания должны меняться: те, которые подходят первокласснику, снисходительно воспринимаются в 3-м и отвергаются в 5-м классе.

Большое влияние на выбор методов оказывают индивидуальные и личностные особенности воспитанников. Общие методы, общие программы — лишь канва воспитательного взаимодействия. Необходима их индивидуальная и личностная корректировка. Гуманный воспитатель будет стремиться применять такие методы, которые дают возможность каждой личности развивать свои способности, сберечь свою индивидуальность, реализовать собственное «Я».

Методы и приемы существенно зависят от социального окружения ученика, от группы, в которую он входит, уровня ее сплоченности, от норм отношений, складывающихся в семье и ближайшем социальном окружении ребенка. Для выбора метода большое значение имеет уровень квалификации педагогов. Воспитатель выбирает только те методы,

с которыми он знаком, которыми владеет. Многие методы сложны, требуют большого напряжения сил.

И конечно, во многом методы и приемы определяются ожидаемыми последствиями их применения. Выбирая методы, воспитатель должен быть уверен в успехе. Для этого необходимо предвидеть, к каким результатам приведет использование метода.

Глава 11 КОЛЛЕКТИВ КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ

1. Понятие коллектива

«Коллектив (от лат. *collectives* — собирательный) рассматривается как социальная общность людей, объединенных на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентации, совместной деятельности и общения».

Коллектив как психолого-педагогическое явление в научной и методической литературе понимается различно. В одном случае под коллективом понимают любое организованное объединение людей, в другом — высокую степень развития группы.

От того, как индивид становится элементом социальной организации, включается в общество, зависит, с одной стороны, формирование способности этой организации влиять на личность, с другой — формирование способности личности поддаваться влиянию других.

Большую роль в социальном становлении учащихся призваны сыграть отношения, складывающиеся у них со сверстниками. Именно в процессе развития групповых отношений формируются условия, при которых более успешно протекает процесс социализации молодых людей. От того, какие отношения сложились у ученика с товарищами, с педагогами, зависит возможность, с одной стороны, адаптации ученика, с другой — раскрытие его потенциала, сохранение его автономности. Включение учащихся в различные социальные общности (класс; клубы, объединения; коллектив; сообщества; организации; производственная бригада) создает условия для реальных социальных проб, которые формируют готовность к вхождению в различные социальные структуры, разнообразные типы социальных отношений.

Необходимо четко понимать, что различные отношения создают разные группы. Это могут быть группы как сплоченные, так и несплоченные. Сплочение групп также происходит на разной основе. В результате интеграции могут возникнуть группы социальной и асоциальной направленности, различного уровня деятельности, опосредования.

Группы отличаются друг от друга и таким признаком, как доминирующий фактор сплочения. Факторами могут быть общие интересы членов группы, стремление приспособиться в специфических условиях, авторитет лидера, наличие социальных норм, принимаемых всеми членами группы, и т. д. В зависимости от каждого фактора группа имеет свою траекторию развития и то качество, которое отличает одну сплоченную группу от других.

В педагогической практике часто сплочение рассматривалось как единственный признак коллектива. Случается, что всякое сплочение, даже на основе антигуманных отношений, рассматривается отдельными педагогическими работниками как позитивное явление. Это происходит из-за

того, что организаторские задачи они считают более значимыми, чем воспитательные, а манипулирование сплоченной группой осуществлять значительно легче.

Работа с группой может рассматриваться в двух плоскостях. С одной стороны, оказывая воспитательное влияние на учащихся, учитель, классный руководитель, администратор должны учитывать специфику класса, особенности его сплочения, с другой стороны, они обязаны стремиться к тому, чтобы сплочение группы происходило достаточно демократично, на основе гуманистических норм, т.е. создавался воспитательный коллектив.

Как считал Л. И. Уманский, самое существенное качество группы — уровень ее социально-психологической зрелости — превращает ее в группу-коллектив. В своих работах он выделяет критерии развития группы.

Первый из них — групповая направленность, под которой понимается социальная ценность принятых группой целей, мотивов деятельности, групповых норм. Основой группового сознания, определяющего направленность группы, является гуманность принимаемых группой норм отношений. В случае наличия устойчивых антигуманных норм (жесткость, недоброжелательность, обман и т. п.) группа становится асоциальным объединением. Особую роль в формировании социальных норм играет позиция лидера группы.

Вторым критерием развития первичного коллектива является способность группы к самоуправлению (самоуправляемость).

К третьему критерию относится подготовленность группы к совместной деятельности. Необходимо подчеркнуть зависимость этой подготовленности от особенностей самой деятельности — ее сложности, профессионального характера, уровня творчества, вида, формы и т. д.

Следует сказать еще о трех взаимосвязанных показателях развития группы: интеллектуальной, эмоциональной и волевой коммуникативности. Интеллектуальная коммуникативность — это процесс межличностного восприятия и установления взаимопонимания, нахождения общего языка, способность членов группы понимать друг друга с полуслова. Эмоциональная коммуникативность — это межличностные связи эмоционального свойства, которые хорошо характеризует народная мудрость: «Разделенная радость — две радости, разделенное горе — полгоря». Волевая коммуникативность — это способность группы противостоять трудностям и препятствиям, ее стрессоустойчивость, надежность в экстремальных ситуациях Ч

Нельзя говорить о непрерывном прогрессивном развитии группы как коллектива, в ее развитии всегда имеются свои спады и подъемы, встречаются временные «болезни», ведущие к конфликтным ситуациям, к негативному развитию отношений.

2. Реализация воспитательных функций коллектива

Коллектив необходимо представлять как социальный организм,

развитие которого существенно зависит от характера отношений его членов в процессе организации деятельности и общения.

Воспитательная работа предполагает:

- рассмотрение коллектива в качестве педагогического средства, своеобразного инструмента, который надо создать, чтобы использовать в воспитании всех и развитии каждого в отдельности, при этом он выступает как объект и как субъект воспитания;

- выделение целеполагания как вида деятельности коллектива, детерминирующего развитие субъектности входящих в него детей;

- представление о взаимодействии ребенка и коллектива как о процессе двустороннем: идентификации ребенка в коллективе и обособлении его в коллективе (быть со всеми и оставаться самим собой).

В ученическом коллективе можно выделить формальную и неформальную структуры. Первая задается извне педагогами, вторая возникает стихийно. Формальная структура представляет собой дифференцированное единство разнотипных первичных коллективов. Чаще всего типы коллективов выделяют в соответствии с теми функциями, которые они выполняют. Неформальную структуру образуют связи и отношения эмоционально-психологического характера. По признаку симпатии, привязанности образуются малые контактные группы.

Каждый учащийся может входить в одну контактную группу, в несколько контактных групп, не входить ни в одну. В последнем случае он не всегда оказывается изгоем, так как, не являясь членом контактной группы в коллективе, ребенок может входить в контактные группы вне его.

Положение ученика в формальной и неформальной структурах может совпадать (лидер и хороший товарищ), находиться в противоречии (хороший организатор, но никто не хочет с ним проводить свободное время).

В связи с тем, что функции разнотипных коллективов разнообразны и каждый из них как воспитательный феномен оказывает своеобразное педагогическое воздействие на личность, можно утверждать, что чем в большее количество коллективов включен учащийся, тем более значительный воспитательный эффект следует ожидать (очевидно, при условии педагогически целесообразно организованной деятельности этих коллективов).

Наиболее значимой нам представляется задача развития первичных коллективов, которые должны являться объектом педагогического влияния. В школе наиболее устойчивой структурой, на которую возможно оказать такое влияние, является класс.

Для развития коллектива класса важна реализация комплекса однородных задач, решаемых классными руководителями в своей педагогической деятельности; их можно назвать функциями управления коллективом. Среди них можно выделить целевые и процедурные функции, обеспечивающие реализацию поставленных педагогом целей.

Исходя из того, что перед педагогом стоит цель обеспечить благоприятное для каждого развитие отношений в коллективе, в качестве целевых функций можно выделить следующие: формирование

гуманистических норм отношений, организационное сплочение коллектива, создание условий для адаптации и самореализации каждого учащегося в системе коллективных отношений, стимулирование лидерства, создание благоприятной эмоциональной атмосферы.

К процедурным функциям можно отнести следующие: диагностика уровня развития коллектива и отношений в нем, организация деятельности, подготовка организаторов.

В соответствии с современными подходами к пониманию взаимоотношений коллектива и личности группа по отношению к учащимся реализует следующие задачи:

- коррекция различных влияний на учащегося, которые он испытывает как в школе, так и вне ее;

- компенсация недостаточных возможностей самореализации учащегося в других объединениях;

- социальная защита учащегося от неблагоприятных факторов окружающей социальной среды.

Считается, что реализация этих задач возможна при наличии в школе достаточно развитой воспитательной системы.

Коллектив школы имеет свою специфику и свои законы развития. Можно рассматривать общешкольный коллектив как систему, состоящую из двух составляющих: ученического и педагогического коллективов. Если в первичном коллективе основными являются межличностные отношения,

то в общешкольном реализация воспитательных функций во многом зависит от межгрупповых отношений, при этом отношения складываются между как формальными, так и неформальными группами. Развитие зависит от того, как обеспечивается взаимодействие этих групп.

Формирование общешкольного коллектива — сложный и, как правило, длительный процесс. В своем развитии коллектив проходит несколько стадий (этапов). Для выделения этапа надо определить критерии, по которым процесс развития коллектива можно разделить на стадии. Здесь существует несколько подходов.

Развитие коллектива связано с преодолением ряда противоречий (Л. И. Новикова):

- 1) между коллективом и отдельными школьниками или группами школьников, опережающими его в своем развитии или, наоборот, отстающими от его развития;

- 2) между перспективами коллектива и перспективами его членов;

- 3) между нормами поведения, принятыми в коллективе, и нормами, стихийно сложившимися в отдельных его группах;

- 4) между отдельными группами учащихся с различными ценностными ориентациями.

Для развития общешкольного коллектива наряду с преодолением перечисленных противоречий важно наличие интегрирующих «импульсов», которыми могут быть совместные действия всего коллектива (программы, праздники, акции, преодоление возникших трудностей). Необходимо

учитывать тот факт, что интегрирующими являются не только общие цели, но и действия по их достижению. Еще А. С. Макаренко заметил необходимость наличия у коллектива близких, средних и дальних перспектив.

Динамичность структуры коллектива позволяет развивать не только межгрупповые, но и межличностные отношения. В этом плане большую роль в школе могут сыграть разновозрастные объединения по интересам, творческие группы, состоящие из учащихся различных классов.

Большое значение для развития общешкольного коллектива имеет сотрудничество педагогов и учащихся. Отход от традиционной тоталитарной педагогики, от автократических методов управления ученическими коллективами требует существенного пересмотра педагогических средств, форм и методов работы, которые прежде всего стимулируют активность школьников, обеспечивают самоорганизацию ученических коллективов. Очень важно создать в коллективах учебных заведений обстановку взаимного доверия и взаимопомощи, взаимной ответственности. Только при условии, что все члены коллектива хорошо знают свои права и обязанности, полномочия и грани ответственности, возможна оптимизация управленческих воздействий на коллектив.

Будучи наделенным соответствующими правами и гарантиями, каждый педагог или учащийся получает возможность реализовать себя в конкретной деятельности, что способствует его творческому и социальному росту. Оказанное доверие создает такую систему мотиваций, при которой в процессе реализации управленческих функций как субъект, так и объект управления получают растущее удовлетворение. Решение о делегировании полномочий и ответственности только тогда будет не формальным, а осознанным, воспринятым обеими сторонами, когда оно принимается не на основе волевого решения, а с согласия подчиненного.

Основной задачей педагогического влияния на класс является обеспечение включенности учащихся в деятельность на основе отношений «ответственной зависимости» (термин А. С. Макаренко). Такая включенность позволяет, с одной стороны, обеспечить интеграционные процессы в группе, с другой — обеспечить причастность каждого учащегося к решению групповых проблем.

Особое значение для формирования коллективных отношений имеет развитие самоуправления в ученическом коллективе.

3. Развитие детского самоуправления

Самоуправление — по сути сокращенное словосочетание «самостоятельное управление». Насколько самостоятельны дети, которые сами ничего не решают, а лишь организуют то, что им подсказывают учителя? А могут ли дети принимать решения без помощи учителей?

Детское самоуправление является одной из форм организации жизнедеятельности детей, которые можно классифицировать по тому, кто

является субъектом этой организации. Если коллективом управляет только педагог без какого-либо привлечения детей, то речь идет об авторитарной форме управления коллективом. Если же сами учащиеся решают проблемы, то такую форму организации можно назвать демократической. Часто самоуправление подменяется выделением группы детей, которые имитируют участие коллектива в управлении. Такая группа детей по сути создает «ученическую бюрократию», и никакого отношения к подлинному процессу развития самоуправления это не имеет.

Формула **«процессразвития детского самоуправления»** употребляется нами в смысле **последовательной смены состояний, непрерывных качественных изменений, обеспечивающих перевод детского коллектива из системы управляемой в систему самоуправляемую.** Необходимо ответить на вопросы: что же является системообразующим фактором и каковы основные компоненты процесса?

Анализ педагогической и психологической литературы позволяет определить такие механизмы. Цель деятельности выступает в роли системообразующего фактора процесса развития самоуправления. Определение целей деятельности может осуществляться в различных формах. Они могут устанавливаться педагогами, общественными организациями, самими органами самоуправления. Эта цель может быть поставлена в форме определения конечного результата (например, изготовление какой-либо продукции, оборудование, ремонт, подготовка и проведение какой-либо конференции, мероприятия). Другой формой постановки цели может быть описание предстоящей деятельности (проведение предметной недели, вахт и т. д.). Третьей, наиболее общей формой является поиск путей совершенствования деятельности в целом. В процессе развития самоуправления осуществляется переход от постановки целей педагогом к постановке целей самими органами самоуправления.

Нельзя согласиться с теми, кто утверждает, что движущей силой детского самоуправления является педагогическое руководство, которое решает такие задачи, как разработка наиболее целесообразных форм и структуры самоуправления, включение воспитанников в организаторскую деятельность. Выделяя педагогическое руководство в качестве ведущей силы, исследователи рассматривали самоуправление в рамках авторитарной формы организации детского коллектива. При этом фактически отрицалась роль учащихся, а влияние педагогов выступало в роли внешнего фактора развития самоуправления.

В качестве системообразующего фактора процесса развития самоуправления выступает цель деятельности, которая одновременно является одной из сторон основного противоречия, обуславливающего развитие детского самоуправления. Важно, чтобы цели деятельности не были привнесены, придуманы вне ученического коллектива. Они должны вытекать из актуальных потребностей этого коллектива.

Цель работы органов самоуправления определяется общей целью, стоящей перед ученическим коллективом. Если для процесса управления желательно, но не обязательно принятие этих целей, то для развития

самоуправления это условие является неизменным.

Определяя основное противоречие, мы исходим из того, что процесс развития самоуправления ориентирован прежде всего на учащихся. От их отношения к целям деятельности, определяемым педагогом или органом самоуправления, зависит их участие в решении управленческой задачи. Будучи общественной по своей направленности, работа органов самоуправления существенным образом зависит от отношения к цели деятельности каждого учащегося, наличия у него мотивов участия в этой деятельности. Возникает основное противоречие между целями деятельности коллектива, содержанием, процедурой организации и отношением к ним каждого ребенка.

Условием разрешения этого противоречия и превращения его в движущую силу является сформированность мотива группового действия, которая понимается как диалектическое единство мотивов членов группы. Л. П. Боева считает, что в результате трансформации задач и целей группы возникает специфичная коллективная мотивация, «служащая средством наиболее полного раскрытия индивидуальных способностей в направлении решения поставленных перед коллективом задач».

В формировании группового мотива решающую роль играет перевод внешних требований во внутренние. Необходимо отметить, что направленность и социальная активность членов группы не только влияют на этот процесс, но и наделяют его такими особенностями, которые могут оказать воздействие и на его качество.

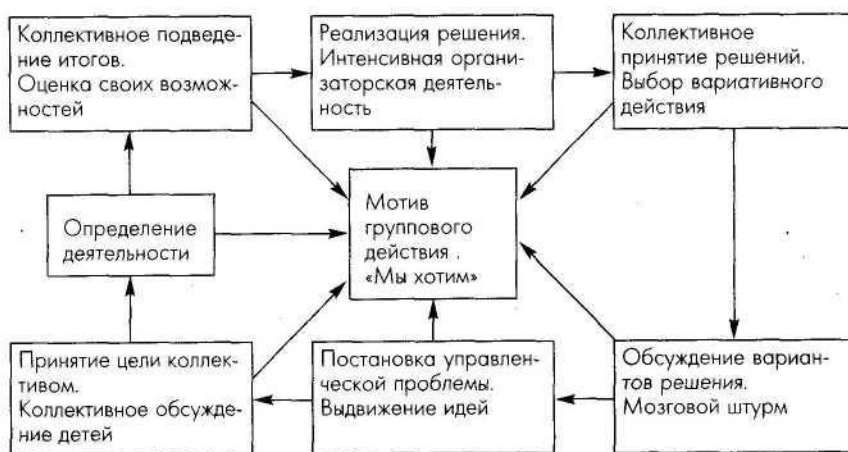
Исследуя групповой мотив деятельности, Е. И. Тимошук пришел к выводу, что цель, достигаемая группой, может быть действительно групповой, а может и не быть ею, а являться одинаковой для всех или большинства членов коллектива.

Мотивация групповой деятельности не сводится к простому суммированию мотивов индивидов, а определяется особенностями их интеграции и иерархизирования. Групповые мотивы отражают отношения группы не только к целям деятельности, но и к ее содержанию и процедуре организации. При этом в различных коллективах доминирующим может быть любой из названных мотивов.

Между целями и содержанием деятельности коллектива и отношением к ним каждого воспитанника возникает основное противоречие, которое можно разрешить, сформировав групповой мотив как интегрирующий мотивы отдельных членов коллектива. Цель, поставленная педагогом, органами самоуправления, превращается в мотив группового действия, когда учащиеся видят, что удовлетворение их потребностей зависит от достижения этой цели.

На схеме 3 представлена модель развития самоуправления в учебном коллективе. Суть такого развития в цикличности этого процесса.

Схема 3



Педагог, поставив цель перед ученическим коллективом, как правило, стремится к тому, чтобы она обязательно была им принята. Добившись этого, он часто сам становится организатором ее реализации, выдвинув в качестве единственно возможного свой вариант ее достижения. Самоуправление развивается только тогда, когда учащиеся оказываются в ситуации выбора решения, когда они сами определяют пути решения поставленной проблемы.

Формирование группового мотива действий проходит более успешно через включение учащихся в решение управленческих проблемных ситуаций. В литературе указывается на то, что необходимость подготовки и применения управленческого решения возникает в том случае, если субъектом управления выявляется проблемная ситуация. Когда мы говорим об управленческой проблемной ситуации, мы имеем в виду, что, решая ее, учащиеся осуществляют поиск оптимальных путей управления ученическим коллективом на данном этапе его функционирования. При этом необходимо отметить, что разрешение управленческих проблем может осуществляться как отдельными учащимися, так и в процессе коллективной деятельности. Управленческие проблемные ситуации можно классифицировать по содержанию, степени социальной значимости, уровню сложности, участию членов ученических коллективов в их решении.

По содержанию управленческие проблемные ситуации можно условно классифицировать в соответствии с группами управленческих функций, о которых подробнее пойдет речь в следующем параграфе. Первая группа проблем направлена на осуществление целей деятельности. Эти проблемные ситуации возникают как в начале управленческого цикла, так и в его завершении.

Развиваясь в каждом из видов деятельности учащихся, ученическое самоуправление охватывает все большее количество задач, и не только тех, которые выполняли раньше педагоги. Необходимо отметить, что степень их участия в управлении различными видами деятельности может быть неодинаковой. Например, самоуправление в досуговой деятельности может развиваться лучше, чем в учебной, и т. д.

Какие же цели реализуются органами самоуправления?

В учебной деятельности — организация взаимопомощи в учебе, коллективной познавательной деятельности учащихся;

■ в общественно-трудовой деятельности цели предполагают

реализацию задач самообслуживания, благоустройство территории, шефскую работу и т. п.;

■ в досуговой — содержание досуга, подготовка и проведение физкультурно-массовых, культурно-массовых и других досуговых мероприятий;

■ в сфере решения бытовых проблем — благоустройство территории вокруг школы, создание уюта, обеспечение учащихся необходимым инвентарем и т. д.

Содержание управленческих целей может определяться не только проблемами жизнедеятельности детских коллективов, но и проблемами села, района, города.

Вторая группа проблем связана с **развитием детского коллектива**. Это могут быть проблемы, относящейся к определению перспектив коллектива, к оценке его деятельности, к сохранению и передаче традиций, разрешению конфликтных ситуаций между отдельными группами учащихся.

Третья группа проблем связана с **решением конкретных организаторских задач**. Сюда относятся проблемные ситуации, связанные с планированием, распределением общественных поручений, оценкой результатов работы коллектива, учетом и контролем его деятельности. Необходимо выделить также группы проблем, связанных с развитием самоуправления в коллективе.

Очень важным компонентом решения управленческой проблемы является выдвижение идей. Идеи могут выдвигаться в форме гипотез, предложений и т. д. Чем больше учащихся включается в творческий поиск, тем более эффективно будет формироваться групповой мотив действия.

Именно принятие решения является ключевым для формирования мотива группового действия. Обязательным условием развития самоуправления является реализация управленческого решения. Она осуществляется в процессе организаторской деятельности, которая, как считают психологи, является «конечным завершающим звеном в широкой системе управления людьми» Ч При этом необходимо учитывать, что не любая организаторская деятельность учащихся является признаком развития самоуправления. Только тогда, когда организуемое учащимися дело проводится по решению органа самоуправления детского коллектива или всего коллектива учебного заведения в целом, включение учащихся в организаторскую деятельность является частью процесса развития самоуправления, т. е. тогда, когда она является частью единой процедуры принятия и реализации решения.

Л. И. Уманский определил в своих работах структуру организаторской деятельности учащихся, ее виды, типы. Он выделяет организаторскую деятельность, имеющую наиболее полную структуру (*развернутый вид*), структуру, имеющую вид *неполной структурной цепи*, и структуру, имеющую фрагментарный вид.

Полная структура включает следующие компоненты: усвоение задачи организатором; подбор младших организаторов или установление соотношения их к условиям задачи; ознакомление организуемых с задачей,

принятие коллективного решения; определение материальных средств, временных и пространственных условий; планирование на основе оптимальных данных; распределение обязанностей, определение формы организации; инструктаж; внутренняя координация и взаимосвязь; работа с младшими организаторами; обеспечение внешних связей; учет; контроль; анализ эффективности хода выполнения задачи; определение ударных участков; работа по завершению выполнения задачи; сдача работы и материальных средств, отчетность; итоговый анализ выполнения задачи и оценка деятельности (индивидуальная и коллективная).

Проведенный нами анализ показал, что самоуправление развивается более успешно, если включаются во все звенья организаторской цепи. При этом очень важно, чтобы они могли преодолеть возникающие затруднения. Формирование группового мотива действия, как показали наши исследования, требует интенсивной организаторской деятельности. Интенсивность, напряженность деятельности увеличивается пропорционально сложности вероятностной ситуации выбора в данной организаторской задаче. Особо значима для развития самоуправления интенсивная творческая организаторская деятельность; в то же время неинтенсивная, не требующая напряжения, стереотипная организаторская деятельность способствует снижению интереса учащихся к самоуправлению.

Формированию группового мотива способствует также анализ деятельности, задачей которого является сопоставление поставленных ранее целей с ее результатами, оценка правильности выбранных путей достижения деятельности, оценка вклада в эти достижения каждого члена коллектива, оценка работы органов самоуправления, выявление новых, возникших в ходе решения управленческой задачи проблем.

Подведение итогов, групповая рефлексия позволяют подвести учащихся к новой цели совместной деятельности. При этом на последующих этапах с каждым циклом все учащиеся самостоятельнее определяют цель, реализуемую впоследствии детским коллективом.

По мере развития самоуправления степень самостоятельности учащихся в перечисленных управленческих действиях увеличивается.

Таким образом, развитие самоуправления в детском коллективе представляет собой динамическую систему, системообразующим фактором в которой является общая цель деятельности. Источником развития самоуправления выступает противоречие между целями, процедурой их достижения и отношением к этому учащихся. Формой разрешения этого противоречия является включение учащихся в реальные проблемные управленческие ситуации, в интенсивную организаторскую деятельность и в ее анализ.

4. Сотрудничество педагогов и учащихся как фактор развития детского самоуправления

Если педагог занимает позицию постороннего, это очень четко

ощущают дети. Пример внешне безразличного отношения к проблемам других рождает в детях равнодушие.

Именно в противовес такой позиции в середине восьмидесятых стало популярным понятие «сотрудничество», которое предполагало внедрение в педагогическую практику нового типа отношений между учителями и учениками.

Термин «сотрудничество» имеет большой педагогический смысл, выявляющий характер той помощи, которая нужна ребенку при решении определенного класса жизненных и учебных задач. Не подсказка, а совместный поиск, когда ребенок не получает готовых знаний, а с готовностью и радостью в совместном усилии напрягает свой ум и волю и даже при минимальном участии в такой совместной деятельности чувствует себя соавтором решения.

Нисколько не умаляя роли учителя, его индивидуального таланта, мы все согласимся, что главная сила — в коллективе единомышленников, педагогов и детей, спаянных общностью идей и интересов; в наших школах должны царить взаимоуважение и сотрудничество учителя и ученика, принципиальность и требовательность, товарищество и откровенность.

Сотрудничество детей с педагогами, как и педагогов с учащимися, делает всех соратниками в общем деле. Учеников отнюдь не в меньшей, а пожалуй, и в большей степени, волнует процесс демократизации, им по душе освобождение от отношений чрезмерной опеки или подчинения-послушания, возможность учиться демократии, ответственности, самостоятельности.

Создание товарищеских, демократичных отношений между педагогами и учащимися возможно лишь при полнейшем отсутствии формализма в организации жизни школьного коллектива. Очевидно, что формализм, заорганизованность, шаблонность — следствие не только устаревших форм, методов, стиля работы органов детского самоуправления, но и равнодушия определенной части учителей к запросам детей, поверхностного знания педагогами тех процессов, которые происходят в жизни коллектива.

Добрые, деликатные отношения между учителями и детьми неразрывно связаны со всемерным поощрением активности, инициативы и самостоятельности. Излишняя регламентация и мелочная опека только вредят хорошим отношениям, ограничивают творческие возможности детей.

Как уже было сказано выше, общие задачи, которые стоят перед педагогами и органами детского самоуправления, выделяются в процессе его развития. Именно на фоне решения этих задач и осуществляется интеграция педагогического управления и детского самоуправления, которая в большей степени соответствует такому явлению, как сотрудничество.

Важной организационной стороной взаимосвязи педагогического управления и детского самоуправления является делегирование ответственности и полномочий, т. е. передача части управленческих функций от педагогов к учащимся.

Делегирование ответственности предусматривает для каждого из органов четкое определение круга их обязанностей в реализации управленческих функций; ученики предусматривают ответственность перед

товарищами, педагогами, вышестоящими органами общественных организаций, всем учебно-воспитательным коллективом.

Никакой орган самоуправления не может принять на себя ответственность за что-то, не имея достаточных полномочий. Поэтому необходимо делегировать и полномочия. Необходимы реальные права по управлению ученическим коллективом, которые отразят выявленные нами функции самоуправления.

Делегирование полномочий и ответственности должно сопровождаться поддержкой педагогов, которые своими действиями создавали условия для управленческой деятельности детей и оказывали содействие в реализации принятых органами самоуправления решений. Организация, основанная на совокупности педагогического управления и детского самоуправления, опираясь на принципы интеграции и дифференциации, должна предусматривать создание на нормативном уровне гарантий, которые позволяли бы органам детского самоуправления успешно реализовать свои функции. Гарантом выступает педагогический коллектив. Учащимся должно быть предоставлено право обсуждения любых вопросов организации жизнедеятельности детского коллектива, определения основных задач на каждый период работы, право принятия окончательного решения, оценки деятельности коллектива и его членов, коррекция планов деятельности коллектива, оценки деятельности педагогов (совместно с педагогами). Кроме этого для каждого вида деятельности должны гарантироваться специфические права, составляющие первую (управленческую) группу гарантий самостоятельности органов самоуправления. Вторая группа представляет собой экономические гарантии, которые предусматривают право детского коллектива во внеучебное время пользоваться всем имуществом учреждения, иметь свой материальный фонд (заработанный учащимися), а также участвовать в распределении бюджетных средств, выделенных учебному заведению.

Управленческие и экономические гарантии должны быть зафиксированы в документах, принятых общим собранием коллектива. Это позволяет обеспечить самостоятельность в деятельности детского коллектива и детских общественных организаций.

Планирование, организация, подведение итогов многообразной деятельности заставляют детей вступать в разнообразные отношения с педагогами и самими же учащимися — постоянные, временные, периодические, руководства и подчинения, прямые и опосредованные. Но каковы бы конкретно они ни были, это прежде всего отношения официальные, безусловно подконтрольные и подотчетные коллективу педагогическому или ученическому; они возникают, складываются, развиваются или разрушаются в процессе выполнения совместных дел. Они составляют костяк, основу всей структуры взаимоотношений.

Однако в коллективе между педагогом и учащимися возникают не только официальные, объективно заданные отношения, но и отношения неофициальные, основанные на сугубо личностном восприятии друг друга.

Конечно, эти два типа отношений неотделимы друг от друга, влияют

друг на друга. Особое внимание следует обратить на отношения неофициальные. Важно, чтобы эти два типа отношений оказались скоординированными, не противоречащими друг другу.

Признавать официальную структуру взаимоотношений — значит постоянно ее использовать, «прозванивать» все ее звенья и связи, чтобы она не числилась только официально, но и реально функционировала. Если она не используется педагогом, то раздается упомянутая выше мнимая самостоятельность: взаимоотношения обеднены «выпадением» живого участия педагога в работе коллектива.

Взаимоотношения педагогов и учащихся, как и всякое психолого-педагогическое явление, существует в пространстве и времени, развивается. Сфера взаимоотношений широка и разнообразна; ее характеризуют виды деятельности, в которые оказываются вовлеченными педагоги и учащиеся, место, где она происходит. Оставаясь принципиально едиными, построенными на принципах обоюдного внимания и уважения, отношения по-разному проявляются на уроке, где взрослые учат, а дети учатся; на заседаниях различных органов самоуправления, где их сближает общая заинтересованность в успехе, и т. д. Важно, чтобы ситуаций совместной деятельности было как можно больше, ибо это обогащает опыт отношений, конкретные умения и навыки общения.

Важно и другое: общение не должно ограничиваться только рамками учебного заведения. Каким бы оно ни было разноплановым и многообразным, сама обстановка накладывает на него как бы дидактический оттенок: уроки, звонки, порядок. Широчайшее поле истинной нерегламентированной самостоятельности — за пределами школы: на экскурсии, в театре, в туристическом походе. Отсутствие привычных рамок, большая мера самостоятельности и независимости, новизна и поначалу неизбежная непривычность обстановки и деятельности, более высокая мера обоюдной ответственности не только за себя, но за всех, все это при правильном поведении педагога сближает и сплачивает его с учащимися.

В обстановке вне учебного заведения педагог и учащиеся, видя отношения друг друга к новым делам и к новым людям, по-иному осмысливают, постепенно обобщая, и свои взаимоотношения. Их ведущим критерием все больше становится главная, человеческая, а не фокальная основа.

Сотрудничество педагогов и учащихся строится на нескольких основополагающих принципах и идеях.

Идея трудной цели заключается в том, что перед коллективом должна стоять обязательно трудная, но обязательно достижимая цель.

Взрослых и детей в этом случае объединяет не просто цель (цель сама по себе может быть не такой уж интересной), а именно вера в возможность преодоления трудностей. Без общего воодушевления сотрудничества достигнуть трудно. Цель должна быть понятной и принятой. Надо вместе провести поиск этой цели.

Но сотрудничество основывается на идее не только трудной цели, а прежде всего идее разделенной цели; учащиеся и педагоги — соратники в

общей борьбе за ее реализацию.

Общая рабочая цель только тогда станет реальной, когда она принята не внешне, а стала лично осознанной. А это становится возможным, если прошло широкое обсуждение, столкновение и борьба позиций, мнений по поводу выдвигаемой цели и принята она всеми вместе.

Учащихся, которые вырастают в атмосфере сотрудничества, можно описать так: все они умеют и любят думать, процедура думанья — ценность для них; все обладают дидактическими способностями: каждый может объяснить материал другому, все обладают чувством социальной ответственности.

Творчество и сотрудничество связаны неразрывно, потому что только в совместном творчестве появляется сотрудничество и только в сотрудничестве возможно творчество.

Практика показывает, что большое значение для развития самоуправления имеет пример общественной деятельности педагогического коллектива.

Взаимодействуя друг с другом, педагоги и учащиеся пытаются установить «дистанцию» своих отношений, которую чаще всего определяют принятые в коллективах нормы.

Иногда такая дистанция способствует разъединению функций педагогов и учащихся в процессе решения управленческой задачи. В другом случае она способствует стабильности отношений. И наконец, существуют нормы, которые способствуют объединению усилий педагогов и детей в решении управленческих задач.

В основе установок, определяющих нормы, разделяющие педагогов и детей, лежат их убеждения в различии целей деятельности. Такие убеждения обычно формируются по принципу: у педагогов свои задачи, у учащихся — свои. Точки совпадения поставленных задач члены коллектива видят редко. Обычно эти нормы доминируют на ранних этапах развития самоуправления. При их преобладании процесс общения в коллективе затруднен недоверием учащихся и педагогов друг к другу. Возможны взаимные обвинения. Педагоги и учащиеся-активисты ощущают недостаток информации о цели деятельности и путях ее достижения. При этом обеспечивается подчиненность детей педагогам по всем вопросам. От умения расположить к себе детей зависит успешность установления в коллективе оптимальных норм отношений, которые определяются исходя из следующего:

- каждый отвечает за свою работу и работу всего коллектива;
- каждый учащийся должен поддерживать решение педагогического коллектива, а все педагоги — решение органов самоуправления учащихся;
- органы самоуправления, принимая решение, должны обязательно прислушиваться к мнению педагогов, а педагоги при принятии педагогического решения — к мнению детского коллектива;
- на общих собраниях педагоги и учащиеся наделены равными правами и высказывают свою точку зрения на любые вопросы жизни коллектива и т. п.

Развитие самоуправления идет более успешно, если учащиеся осознают

цели коллектива как свои личные. Такие нормы функционирования в учебно-воспитательном коллективе способствуют формированию товарищеских отношений между педагогами и учащимися.

Глава 12 ФОРМЫ ВОСПИТАНИЯ

1. Понятие «форма воспитательной работы»

В педагогической науке не существует единого мнения о формах воспитательной работы. Во-первых, многозначно определяется само понятие; во-вторых, есть множество классификаций форм воспитательной работы. В начале 1970-х годов на страницах журнала «Советская педагогика» шла продолжительная дискуссия об основаниях этой классификации, но прийти к какому-то результату так и не удалось.

В словаре С. И. Ожегова дается 9 значений слова «форма». Когда говорят о форме воспитательной работы, имеют в виду выражение ее содержания через определенную структуру отношений педагогов и учащихся. Е. В. Титова определяет форму воспитательной работы как устанавливаемый порядок организации конкретных актов, ситуаций, процедур взаимодействия участников воспитательного процесса, направленных на решение определенных педагогических за-

дач (воспитательных и организационно-практических); совокупность организаторских приемов и воспитательных средств, обеспечивающих внешнее выражение воспитательной работы.

Чтобы разобраться в сущности понятия «форма воспитательной работы», целесообразно определить, какое место этот феномен занимает в педагогическом процессе, каковы его функции.

Первая функция — организаторская. Любая форма воспитательной работы предполагает решение организаторской задачи. В роли организатора может выступать как педагог, так и учащиеся. Организация дела отражает определенную логику действий, взаимодействия участников. Существуют обобщенные методики (алгоритмы) организации различных форм воспитательной работы, которые стали традиционными и используются многими педагогами (беседы, коллективные творческие дела, конкурсы, инсценировки и т. д.). Эти методики предполагают последовательное прохождение ряда стадий, этапов организаторской деятельности. Как считает В. С. Безрукова, педагогическая форма — это завершенная организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов.

Вторая функция формы — регулирующая. Использование той или иной формы позволяет регулировать отношения как между педагогами и учащимися, так и между детьми. Различные формы по-разному влияют на процесс сплочения группы школьников. Благодаря формам, где заранее закладывается необходимость взаимодействия, происходит формирование норм социальных отношений.

Третья функция — информативная. Реализация этой функции предполагает не только одностороннее сообщение учащимся той или иной суммы знаний, но и актуализацию имеющихся знаний, обращение к их опыту.

Исходя из функционального подхода, форму воспитательной работы

можно определить как регулирующий отношения педагогов и учащихся основной компонент организации педагогического процесса.

Форма по сути организационно обеспечивает реализацию целей, содержания, принципов и методов воспитания детей. В то же время одна и та же форма может отражать

разное содержание, даже не соответствующее первоначальному замыслу. Примером этого является трансформация конкурсов веселых и находчивых, «Что? Где? Когда?», в конкурсы по предметам, в конкурсы профессионального мастерства и т. п. В связи с этим следует говорить о непротиворечивости формы и содержания, а не об их единстве.

2. Классификация форм воспитательной работы

В педагогической теории и практике создано множество форм воспитательной работы. Некоторые методисты стремятся собрать как можно больше названий форм и даже насчитывают несколько тысяч таких названий. Попытка собирать такую «коллекцию» не имеет смысла. Перечислить все формы воспитательной работы просто невозможно, да и нет такой необходимости. Каждая форма не повторяет другую, а лишь может быть похожа на нее.

Оригинальна предложенная Е. В. Титовой классификация форм воспитательной работы. Она считает, что можно говорить о трех основных типах форм воспитательной работы: мероприятия, дела, игры. Они различаются по признакам: целевой направленности, позиции участников воспитательного процесса, объективных воспитательных возможностей.

Мероприятия — это события, занятия, ситуации в коллективе, организуемые для детей с целью непосредственного воспитательного воздействия на них. Характерные признаки такого типа форм — это прежде всего созерцательно-исполнительская позиция детей и организаторская роль взрослых или старших воспитанников. Иными словами, если что-то организуется кем-то для воспитанников, а они в свою очередь воспринимают, участвуют, исполняют, регулируют и т. п., то это и есть мероприятие.

Понятие «мероприятие» исходно состоит из двух: «мера» и «принимать». Как считает В. С. Безрукова, изначальный смысл мероприятия заключается в том, чтобы обозначить дозировку применяемых к воспитаннику мер. Впоследствии

сам термин получил негативный смысловой оттенок как обозначающий формальное действие.

Ко второй группе форм воспитательной работы Е. В. Титова относит так называемые дела. Дела — это общая работа, важные события, осуществляемые и организуемые членами коллектива на пользу и радость кому-либо, в том числе и самим себе.

Игры — это воображаемая или реальная деятельность, целенаправленно организуемая в коллективе воспитанников с целью отдыха, развлечения, обучения.

Прежде чем говорить о классификации форм воспитательной работы, необходимо определить то, что отличает одну форму от другой, т.е. определить признаки формы.

Таковыми признаками могут быть количественные: формы отличаются друг от друга временем их подготовки и проведения, количеством участников.

Когда мы говорим об отличии форм по времени, то имеем в виду, что воспитательные отношения его участников зависят от дозировки во времени. Важно выяснить, насколько продолжительны эти отношения, сколько времени говорит педагог и сколько ученик, как часто используется в воспитательной работе данная форма.

По времени проведения все формы можно разделить:

- на кратковременные (от нескольких минут до нескольких часов);
- продолжительные (от нескольких дней до нескольких недель);
- традиционные (регулярно повторяющиеся).

По времени подготовки можно говорить об экспромтных формах, т. е. проводимых без участия детей в предварительной подготовке, а также о формах, предусматривающих предварительную работу, подготовку учащихся.

Можно различать формы по видам деятельности — учебную, трудовую, спортивную, художественную; по способу влияния педагога — непосредственные и опосредованные.

По субъекту организации классификация форм может быть следующая:

- организаторами выступают педагоги, родители и другие взрослые;
- деятельность организуется на основе сотрудничества;
- инициатива и ее реализация принадлежит детям.

Все формы можно разделить на следующие группы, когда результатом является:

- информационный обмен;
- выработка общего решения (мнения);
- общественно-значимый продукт.

По количеству участников формы могут быть:

- индивидуальные (воспитатель—воспитанник);
- групповые (воспитатель—группа детей);
- массовые (воспитатель — несколько групп, классов).

Невозможно перечислить и тем более охарактеризовать формы воспитательной работы. Отметим лишь некоторые из них, действующие во всех видах совместной деятельности и являющиеся наиболее распространенными.

Индивидуальные формы пронизывают всю внеурочную деятельность, общение педагогов и детей. Они действуют в групповых и коллективных формах и в конечном итоге определяют успешность всех других форм. К индивидуальным формам работы относятся: беседа, душевный разговор, консультация, обмен мнениями (это формы общения), выполнение совместного поручения, оказание индивидуальной помощи в конкретной работе, совместный поиск решения проблемы, задачи. Эти формы могут

действовать самостоятельно, а чаще всего они сопровождают друг друга. Каждая из них имеет свою инструментовку. Перед педагогами в индивидуальных формах работы стоит одна из важнейших задач — разгадать ученика, открыть его таланты, обнаружить все ценное, что присуще его характеру, устремлениям, и все, что мешает ему проявить себя. С каждым из них необходимо взаимодействовать по-разному, для каждого нужен свой конкретный, индивидуализированный стиль взаимоотношений. Важно расположить к себе подростка, вызвать его на откровенность, завоевать доверие, разбудить желание поделиться с педагогом своими мыслями, сомнениями. В индивидуальных формах работы заложены большие воспитательные возможности. Разговор по душам может оказаться для ребенка полезнее, чем несколько проведенных коллективных дел.

К *групповым формам* работы можно отнести советы дел, творческие группы, органы самоуправления, микрокружки. В этих формах педагог проявляет себя как рядовой участник либо как организатор. В отличие от коллективных форм, влияние его на детей более заметно, на него в большей мере обращено внимание школьников. Главная задача педагога — с одной стороны, помочь каждому проявить себя, а с другой — создать условия для получения в группе ощутимого положительного результата, значимого для всех членов коллектива, других людей. Влияние педагогов в групповых формах направлено также на развитие гуманных взаимоотношений между детьми, формирование у них коммуникативных умений. В этой связи важным средством является пример демократичного, уважительного, тактичного отношения к детям самого педагога.

К *коллективным формам* работы педагогов со школьниками относятся прежде всего различные дела, конкурсы, спектакли, концерты, агитбригады, походы, турслеты, спортивные соревнования и др. В зависимости от возраста учащихся и ряда других условий педагоги могут выполнять различную роль: ведущего участника, организатора; рядового участника деятельности, воздействующего на детей личным примером; участника-новичка, воздействующего на школьников личным примером овладения опытом более знающих людей; советчика, помощника детей.

Все классификации взаимосвязаны, и в зависимости от подхода одна и та же форма может быть отнесена к любой из этих классификаций. Так, например, школьный кооператив — одна из комплексных форм трудовой деятельности, включающая индивидуальные, групповые и коллективные формы воспитательной работы.

Дежурство по классу на первом этапе является формой непосредственного взаимодействия педагога со всем коллективом детей. Учитель организует коллективное обсуждение положения о дежурстве по классу. Сами школьники под его руководством вырабатывают правила дежурства, права и обязанности дежурных. В некоторых ситуациях дежурство полностью организуется и регулируется самими детьми без явного участия педагога.

По рассмотренным выше признакам можно охарактеризовать каждую форму по следующей схеме:

- 1) название формы;
- 2) продолжительность проведения;
- 3) предварительная подготовка или экспромтное проведение;
- 4) количество участников;
- 5) кто организует деятельность;
- 6) характер влияния педагога;
- 7) результат совместной деятельности.

Делая попытки классифицировать формы воспитательной работы, следует также иметь в виду, что существует такое явление, как взаимопереход форм из одного типа в другой. Так, например, экскурсия или конкурс, рассматриваемые чаще как мероприятие, могут стать коллективным творческим делом, если они будут разработаны и проведены самими детьми.

3. Проблема выбора форм

Многообразие форм и необходимость постоянного их обновления в практике ставят педагогов перед проблемой выбора формы воспитательной работы. В педагогической литературе можно найти описание различных форм проведения классных часов, конкурсов, сценариев, праздников и т. д.

Часть педагогов получает удовлетворение, работая по чужим сценариям. В то же время использование готового сценария в большинстве случаев не только бесполезное, но и вредное явление. В этой ситуации педагог (организатор) навязывает участникам работы кем-то придуманное, на кого-то ориентированное мероприятие. При этом он становится объектом замысла других людей, в такую же объектную позицию ставит участников проводимой работы, что тормозит проявление и развитие творческих способностей, самостоятельности, лишает их возможности проявить и удовлетворить свои потребности.

Строить работу с детьми по чужим сценариям нецелесообразно. Но это не значит, что нужно отказываться от уже созданных и апробированных на практике форм воспитательной работы. Особенно полезны некоторые варианты для начинающих организаторов воспитательной работы — как для педагогов, так и для самих детей, которые, знакомясь с имеющимися наработками, опытом других, могут выбрать для себя идеи и способы организации деятельности. В таком поиске может быть создана новая форма, отражающая интересы и потребности педагогов и детей. Только этим может быть оправдана публикация в педагогической литературе разработок и сценариев различных мероприятий.

Можно заимствовать идеи, отдельные элементы используемых в практике форм, но для конкретного случая выстраивается вполне определенная форма работы, поскольку каждый ребенок и детское объединение уникальны.

Предпочтительным является тот вариант, когда форма воспитательной работы рождается в процессе коллективного осмысления и поиска всех участников работы, педагогов и школьников, а иногда и родителей.

И все-таки вопрос о выборе форм работы с учащимися встает прежде всего перед педагогом. При его решении целесообразно руководствоваться следующими положениями:

1) учесть воспитательные задачи, которые определены на очередной период работы (год, четверть), каждая форма работы должна способствовать решению этих задач;

2) на основе задач определить содержание работы, основные виды деятельности, в которые целесообразно включить детей;

3) составить набор возможных способов реализации намеченных задач, форм работы с учетом:

а) принципов организации воспитательного процесса;

б) возможностей, подготовленности, интересов и потребностей детей;

в) внешних условий (культурные центры, производственное окружение);

г) возможностей педагогов, родителей;

4) организовать коллективный поиск форм с участниками работы на основе коллективного целеполагания, при этом продумать способы:

а) обогащения опыта детей новыми идеями, формами, например, через обращение к опыту других, изучение имеющихся опубликованных материалов, постановку конкретных вопросов и т. д.;

б) проверки подготовленных педагогом вариантов форм;

5) в процессе поиска и выбора важно обеспечить непротиворечивость содержания и форм воспитательной работы.

Конструирование новой формы может идти от уже известного образца, который наполняется новым содержанием. Например, проводится конкурс, КВН или тематический вечер. Затем решается вопрос о том, чему они будут посвящены, каким будет содержание.

Другой способ: за основу берется содержательная идея и подыскивается форма ее реализации. Например, педагог и учащиеся решили обсудить проблему взаимоотношений в классном коллективе, а затем определяют форму проведения, все или только организаторы разрабатывают структуру, способы организации обсуждения.

4. Диалоговые формы воспитания

Основу всех форм воспитательной работы составляет общение. В то же время общение участников воспитательного процесса может осуществляться в разных диалоговых формах. Диалоговые формы воспитания представляют собой обмен мнениями, информацией. Такие формы обеспечивают субъектную позицию детей в воспитательном процессе, формируют у них навыки общения, уважительного отношения к людям и их суждениям, толерантность и тактичность во взаимодействии с окружающими, развивают мышление, умения аргументировано высказывать мнение и т. д.

К диалоговым формам воспитания можно отнести дискуссию, диспут, дебаты.

Дискуссия — равноправное обсуждение педагогами и учениками дел, планируемых проблем самого различного характера. Она возникает, когда перед людьми стоит вопрос, на который каждый первоначально имеет свой ответ. В ходе ее люди формулируют новый, более удовлетворяющий все стороны ответ на стоящий вопрос. Результатом может быть общее соглашение, лучшее понимание, новый взгляд на проблему, совместное решение.

В табл. 6 представим сравнительную характеристику обычного разговора и дискуссии.

Дискуссия — относительно новая форма взаимодействия в коллективах школ. Говоря об относительной новизне, мы не имеем в виду разовые мероприятия дискуссионного характера, которые с той или иной периодичностью проводятся в каждой школе. Дискуссия здесь рассматривается как постоянная форма взаимодействия, когда в школе или классе введена система коллективного обсуждения всех — больших и малых — дел и проблем и ни одно решение не принимается волевым усилием учителя или директора, без обсуждения.

Такая система взаимоотношений требует больше времени на этапе обсуждения, особенно вначале, когда дети и педагоги еще не привыкли к подобному стилю взаимоотношений. Но ее эффект будет очевиден на этапе реализации решения. Решение, воспринимаемое учениками как свое собственное, будет выполняться ими гораздо быстрее, осознаннее и эффективнее. Дискуссия является основной формой обсуждения вопросов на собраниях или сборах коллектива.

Таблица 6

Сравнительные характеристики обычных разговоров учителя и учеников и дискуссии

Характеристики	Обычный разговор	Дискуссия
1. Кто больше говорит	Педагог две трети времени	Дети половину времени или больше
2. Типичное поведение	Вопрос-ответ	Нет вопросов и ответов. Смешанный обмен вопросами и ответами учителей и учеников
3. Обмен фразами'	Многократный, краткие, быстрые фразы	Более медленный, фразы длиннее
4. Вопросы	Важен не вопрос, а знание учениками ответа	Важен смысл вопроса
5. Ответ	Оценивается как правильный или неправильный. Единственный правильный ответ для всех	Оценивается как «согласен / не согласен». Правильны самые разные ответы учеников
6. Оценивание	«Правильно/неправильно». Только учителем	«Согласен/не согласен». И учениками, и учителем

Без правильной организации дискуссии, где каждый имеет право высказывать свое мнение, невозможно развивать детское самоуправление.

Любая дискуссия имеет в своей основе ряд условий.

Организационные и содержательные условия:

а) изначально должно быть несколько точек зрения на предмет обсуждения;

б) то, что говорят и о чем говорят, должно быть правдой;

в) дискуссионты должны вступать в дискуссию с желанием услышать и понять другие доводы, поддержать иные точки зрения, а не только высказать свои;

г) знание и понимание предмета разговора учителями и учениками в ходе дискуссии должно развиваться;

д) выдвигаемые аргументы должны быть обоснованны и доказательны;

е) участники дискуссии должны подходить к ней осмысленно, применяя в ее ходе рефлексивную и обдуманно корректируя решение в случае необходимости;

ж) решения принимаются с учетом перспективы развития группы;

з) все участники несут равную ответственность за выбранное решение.

Условия открытости:

а) предмет обсуждения должен быть открыт для дискуссии;

б) мышление и восприятие участников должно быть открыто для воздействия и понимания;

в) дискуссия открыта для всех аргументов, данных, точек зрения, критики;

г) дискуссия открыта для всех учеников и учителей, а также для всех, кто желает принять в ней участие, для исключения кого-либо должны быть очень веские причины;

д) время для дискуссии не ограничено;

е) результат дискуссии открыт, нельзя заранее предположить выводы и сводить к ним обсуждение, также нельзя заранее предсказать, что результатом должно быть одно решение, их может быть несколько, а может и не быть вовсе;

ж) цели и ход дискуссии открыты, объявляется только тема;

з) участники дискуссии свободны в изменении своего мнения и нахождении общих точек зрения.

Условия общения:

а) учителя и ученики должны говорить друг с другом;

б) они должны слушать друг друга;

в) они должны отвечать друг другу;

г) все участники должны получить ясное представление о позициях и резонах друг друга;

д) миролюбие — соблюдение правил типа «в одно время говорит только один человек», «не прерывать друг друга», «не ругать без доказательств не понравившиеся доводы или собеседника» и др.;

е) дружелюбие — люди не должны бояться высказывать честно и открыто свое мнение;

ж) равенство — каждый из участников имеет равные права и время для высказывания, одобрения и возражений, все мнения равны;

з) уважение — участники должны высказывать уважение и заботу каждому, вне зависимости от мнения, которое он высказал, и уровня, который занимает высказывающийся;

и) скептицизм по отношению к авторитетам — уважается только суть высказывания, а не авторитет, на который ссылаются;

к) причины и доказательства должны быть ясно изложены, с тем чтобы другие быстро их поняли, аргументы должны точно отражать точку зрения и не вызывать двусмысленных толкований;

л) доказательство должно быть немногословным, без лишних повторов и примеров;

м) участники дискуссии свободны в своем обращении за разъяснениями к любому другому участнику, дискуссия — это действие со множеством адресатов.

Для организации дискуссии необходимо запастись терпением. Случается так, что если дискуссия с первого раза не получилась, то учителя эмоционально реагируют на неудачу и прекращают пробы. С первого раза такие взаимоотношения могут вызвать много протестов, причем даже у хороших учеников, которые привыкли к зубрежке и постоянному оцениванию со стороны учителя. Не следует с самого начала полагаться только на детей, ожидая от них большого разнообразия и активности в обсуждении. Необходимо запастись серией вопросов и соблюдать правила.

Дискуссия может включаться в различные формы: конференции, классные часы, деловые игры.

Назовем некоторые способы организации дискуссий на тематических классных часах, собраниях.

Возникло несколько точек зрения по обсуждаемой проблеме. Учащиеся разбиваются на группы. Каждая группа отстаивает свою позицию. Дискуссия может завершаться: а) победой одной из групп; б) принятием общей точки зрения; в) тем, что каждая группа остается при своем мнении. Учащиеся разбиваются на пары. По каждому вопросу одна пара высказывает суждение, другая является оппонентом. Остальные участники выступают в качестве экспертов.

Ведущий высказывает точку зрения, которая расходится с мнением большинства. Участники доказывают ее ошибочность.

Ведущий предлагает для обсуждения проблемную ситуацию. Учащимся предлагается ее проанализировать и найти оптимальный вариант ее решения.

Учащиеся предлагают свой вариант решения проблемы, проект программы, плана, отвечают на вопросы, отстаивают свои позиции.

Чтобы повысить активность учащихся, что особенно важно, когда у детей нет опыта обсуждения, целесообразно использовать элементы игры, соревнования между группами при оценке аргументированности и убедительности доказательств своих позиций, этике их поведения, умений вести дискуссию. Очень близок к дискуссии диспут. Он также предполагает

обсуждение и споры. Дискуссия — более широкое понятие, она может органично вписываться в повседневное общение и деятельность детей. Если дискуссия возникает спонтанно, по мере жизненной необходимости, то диспут проводится по конкретной теме, которая определена его участниками, специально готовится и организуется педагогом или специалистом-ведущим.

Важнейшими условиями проведения диспута являются дискуссионность, привлекательность, актуальность, проблемность темы, выбранной самими детьми. Диспуты проводятся в средних и старших классах на политические, правовые, нравственные, эстетические темы.

Возможны два способа организации диспута: диспут, который предварительно готовится группой организаторов и ведущим, и диспут-экспромт.

При первом способе важное значение имеет подготовка, которая включает следующие элементы: разработку хода диспута, подготовку участников, подготовку помещения.

Первый элемент включает прежде всего составление вопросов, которые позволяют конкретизировать тему. Следуют ограничить тему небольшим количеством таких вопросов (3—5). Они должны последовательно раскрывать тему, не повторяя ее дословно. Их формулировка может содержать мнения, которые не являются бесспорными, расходятся с принятой трактовкой. Чаще всего они даются в вопросительной форме. Например, вопрос для диспута: «Лучше жестокая правда, чем приятная ложь?»

Подготовка ведущего должна состоять в уточнении сущности спорной мысли, альтернативных точек зрения. Исходя из этого, следует сформулировать основной тезис спора (предельно кратко и понятно), предположить наличие возможных антитез (положений, которые противопоставляются тезису, опровергают его). Полезно четко сформулировать систему наводящих, вспомогательных вопросов, которые могут быть использованы в ходе диспута. Вопросы должны быть лаконичными, доступными, побуждающими к раскрытию сути проблемы. В результате этой работы должно быть подготовлено вступительное и заключительное слово ведущего.

Организаторы диспута продумывают способы подготовки его участников: как настроить их на разговор, вызвать желание участвовать в обсуждении. Заблаговременно (за одну-две недели) ребята должны быть ознакомлены с вопросами и рекомендуемой литературой. Можно кому-нибудь из них персонально посоветовать выступить со своими мнениями или по одной из проблем. Участники диспута должны знать правила его проведения. Для выявления разных точек зрения можно провести анкету, сочинения, в том числе анонимные, чтобы использовать их при обсуждении, не ссылаясь на авторство. При выборе аудитории, где будет проходить диспут, следует помнить, что обстановка, оформление помещения могут существенно влиять на настроение, позицию участников. Могут быть использованы плакаты, музыкальное оформление, выставки литературы, определенным образом расставлены столы.

Структура диспута может выглядеть следующим образом:

- вступительная часть — «завязка»;
- высказывание и обсуждение различных точек зрения;
- вычленение неправильных точек зрения, доказательство их ошибочности;
- определение правильных позиций, обоснованная их аргументация;
- формулировка выводов, определение общей позиции, выяснение меры единодушия аудитории.

Диспут, как правило, начинается со вступительного слова. Обычно его произносит ведущий. Вступление во многом определяет успех спора. Каким оно должно быть? Прежде всего предельно кратким. Во вступительном слове следует пригласить к спору, подчеркнув значимость обсуждаемой проблемы, наличие по этой проблеме альтернативных точек зрения. Хороший эффект дает создание и наличие проблемных ситуаций. Важно, чтобы ведущий при характеристике противоположных точек зрения не давал им заранее оценок.

После обсуждения каждого вопроса следует подводить итог, пытаться выработать общую точку зрения на рассматриваемую проблему. Целесообразно оставлять последнее слово за ведущим (учитывать «правило края» — запоминается лучше то, что было в начале и конце разговора).

В ходе дискуссии можно задавать вопросы выступающим. 0 Ведущий должен их регулировать. Нецелесообразно давать возможность отвечать на вопросы, уводящие от темы. Не ч следует выступающего ставить в ситуацию отчитывающегося: «А как ты сам?», «А что у тебя самого?» и т. п.

Ведущий должен чувствовать атмосферу диспута, своевременно определять моменты затухания внимания и интереса аудитории. Завершать спор лучше вскоре после достижения его эмоционального пика. Продолжительность диспута не должна превышать полутора часов.

Диспут-экспромт целесообразно проводить в том случае, если участники готовы в данный момент обсуждать проблему, т. е. у них есть желание приступить к обсуждению сразу после определения темы, они имеют определенный жизненный опыт, который позволяет высказываться по этой проблеме, владеют необходимой информацией, есть ведущий, способный импровизировать и вести разговор по спорным вопросам. Возможны следующие этапы организации диспута-экспромта после коллективного определения темы:

- распределение участников на микрогруппы (лучше всего по желанию);
- составление в группах вопросов, которые вызывают интерес, являются спорными, т. е. ответы на которые не могут быть однозначными;
- поочередное представление вопросов каждой группой, запись этих вопросов на доске;
- отбор вопросов для обсуждения: возможно, что будет сразу ясно, какие вопросы следует взять, либо это будет решено голосованием, ранжированием вопросов;
- определение вопроса, с которого начинается обсуждение;
- обсуждение вопроса в каждой микрогруппе: собираются мнения,

выявляются разные точки зрения;

- представление мнений группы;
- свободная дискуссия по прозвучавшим суждениям — высказываются желающие, имеющие особое мнение;
- подведение итогов обсуждения первого вопроса ведущим.

Диспут может продолжаться с использованием предварительного обсуждения следующего вопроса по группам либо высказываются сразу индивидуальные мнения. Опыт показывает, что если у учащихся нет опыта проведения диспутов, нет желающих начать дискуссию, то целесообразно предварительно обсудить вопрос в микрогруппах, а затем переходить к индивидуальным высказываниям.

Успех диспута во многом зависит от правильности действий ведущего, который должен:

- быть компетентным в обсуждаемой проблеме;
- стимулировать активность участников, способствовать установлению атмосферы непринужденного, делового общения, снижать накал ненужных страстей, оставаться спокойным и доброжелательным;
- уметь обобщать различные точки зрения, подвести итог спора.

Дебаты — это технология (форма), предложенная известным американским социологом Карлом Поппером. Дебаты создавались как программа для учащихся, позволяющая обучить школьников умению рассуждать, критически мыслить, продуктивно организовывать процесс дискуссии. Отличительным признаком дебатов можно считать высокую степень стандартизованности (жесткий временной лимит выступления каждого участника, четкие ролевые предписания, разнообразие и объективность критериев оценки).

Дебаты — это форма обучения общению, способ организации воспитательной работы школьников, позволяющий тренировать навыки самостоятельной работы с литературой и источниками, отрабатывать умения вести дискуссию и отстаивать собственную точку зрения с учетом того, что и противоположная позиция тоже имеет право на существование.

В дебатах любое событие, явление, факт можно оценивать с различных сторон и позиций, пересмотреть очевидные, на первый взгляд, истины и усомниться в их справедливости. Дебаты формируют готовность противостоять современному «информационному зомбированию» и умение самостоятельно, осознанно выработать жизненную позицию.

В основе дебатов лежит спорный тезис, который является темой игры и определяет позиции соревнующихся команд. Например, в качестве такого тезиса для игры может выступать утверждение «Добро должно быть с кулаками».

Тема-тезис должна соответствовать нескольким условиям:

- четкость в формулировке;
- однозначность в понимании;
- перспективность в обсуждении;
- значимость для учащихся.

Кроме того, важно, чтобы простым добавлением частицы «не» тема

могла быть превращена в свой антипод. Например, «Добро не должно быть с кулаками».

Непосредственно в игре участвует две команды по три человека, которых традиционно называют спикерами. Одна из команд представляет систему доказательств (кейс) в защиту выдвинутого тезиса и пытается убедить зрителей и судей в правильности своей позиции — это команда утверждения. Вторая критикует позицию оппонентов и стремится обосновать аргументами свою позицию — антитезис. Соответственно вторая — это команда отрицания.

Кейс — это система аспектов, аргументов, поддержек, которые используются командой для доказательства правильности и наилучшей обоснованности своей позиции. Любой кейс состоит из суммы понятий, аспектов, аргументов и поддержек.

Ключевые понятия определяются командой утверждения в самом начале игры, чтобы избежать возможности различного толкования сложных и неоднозначных понятий и четко задать рамки обсуждения. Это позволит избежать в дальнейшем спора по поводу определений, что запрещено.

Команда отрицания должна либо согласиться с определениями команды утверждения, либо, доказав факт необоснованности и некорректности предложенных определений ввести свои собственные определения. Также команда отрицания может дать определения тем понятиям, которые не были определены оппонентами.

После определения понятий их изменение или спор по поводу определений не допускается. Судья имеет право прервать обсуждение, признав проигравшей ту команду, которая нарушила это правило.

Аспект — категория, ограничивающая рассмотрение проблемы рамками определенной науки, теории, отдельной стороны проблемы. Как правило, аспекты формулируются одним-двумя словами, причем прилагательными. Например, «психологический», «экономический», «социально-политический», «педагогический», «методический» и другие аспекты. Кейс должен включать несколько различных аспектов (от 2 до 4).

Аргумент формулируется одним-тремя предложениями и должен быть подтвержден поддержками. В каждом аспекте может быть несколько аргументов (от 1 до 3).

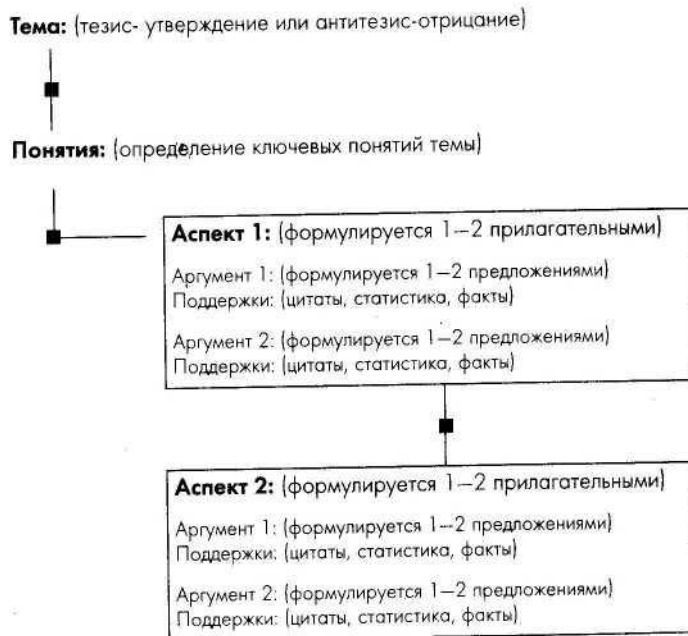
Поддержки — цитаты, факты, статистические данные, объективно подтверждающие конкретный аргумент заявленного аспекта. Поддержка должна быть объективна, т. е. содержать высказывания специалистов в той сфере, области, которая рассматривается в данный момент, иметь ссылку на конкретный источник (монографию, статью, исследование), отражать известные и реальные факты. Поддержка должна быть достаточно компактна.

В качестве поддержки запрещено использовать примеры из своей жизни, опыта друзей и т. д. Такие факты признаются несущественными, частными и субъективными.

Для наглядности представим структуру кейса с помощью схемы 4.

Схема 4

Структура кейса



Каковы роли спикеров?

Как уже было сказано, каждый спикер имеет ряд задач, которые он должен выполнить в ходе игры за определенное время.

Обозначим спикеров команды утверждения для краткости У1, У2, У3, команды отрицания — О1, О2, О3. Игра начинается выступлением первого спикера команды утверждения. Регламент всех выступающих строго определяется и соблюдается (например, 5 минут).

За отведенное время У1 должен:

- представить свою команду (этика игры требует, чтобы сначала были представлены второй и третий спикеры, а затем уже прозвучали имя и фамилия выступающего);
- обозначить позицию команды утверждения («Мы считаем что...» + формулировка темы);
- ввести в игру определения ключевых понятий;
- представить кейс команды утверждения (назвать все аспекты и обозначить сущность аргументов);
- начать развернутую аргументацию (доказать не менее одного аргумента);
- завершить речь повтором позиции команды («Таким образом, мы пытались доказать, что...»).

После окончания выступления У1 проводится раунд вопросов зрителей (2 минуты).

Затем игра переходит на сторону команды отрицания. Первый спикер (О1) за тот же временной промежуток должен:

- представить команду отрицания;
- обозначить позицию команды отрицания («Мы не согласны с позицией наших оппонентов и считаем что...» + антитезис);
- согласиться с определениями ключевых понятий или, если это не было сделано У1 или не является обоснованным, ввести новые;

- начать критику кейса команды утверждения (стремиться привести убедительные и доказательные контрдоводы к каждому аспекту и основным аргументам);

- предложить, если есть время и необходимость, свои аспекты и аргументы;

- начать развернутую аргументацию своего кейса;

- завершить речь повтором позиции команды («Таким образом, мы пытались доказать, что...»).

После окончания выступления 01 проводится второй раунд вопросов зрителей (тоже 2 минуты).

Далее следует «дуэль» вторых спикеров (У2 и 02), каждый из которых имеет по 4 минуты чистого времени.

В задачи У2 входит:

- восстановление позиции команды утверждения (он приводит контраргументы на доводы 01, следуя уже заданной структуре аспектов и аргументов);

- продолжение развернутой аргументации своей позиции (приводит новые поддержки к уже рассмотренным У1 аргументам и доказывает остальные аспекты);

- опровержение кейса команды отрицания (если он был заявлен);

- завершение речи очередной декларацией позиции своей команды;

- третий двухминутный раунд вопросов зрителей. 02 за отведенное время обязан:

- восстановить позицию команды отрицания (он проводит контраргументы на доводы У2, следуя уже заданной структуре аспектов и аргументов);

- продолжить развернутую аргументацию своей позиции (приводит новые поддержки к уже рассмотренным 01 аргументам);

- дать опровержение кейса команды утверждения. Завершить свою речь очередной декларацией позиции своей команды.

Далее следует четвертый, последний раунд вопросов.

Особо стоит отметить, что после выступлений первых спикеров обеих команд четко обозначается структура игры, включающая ряд аспектов и аргументов. Вторые спикеры не имеют права и возможности дополнять этот список. Они лишь более подробно раскрывают их и критикуют оппонентов.

Речи третьих спикеров подводят итог игре. Каждый из них располагает 4 минутами и выполняет сходные задачи, естественно, с учетом позиции своей команды.

Итак, У3 и 03 должны провести краткий анализ игры, не забыв выделить ключевые проблемы обсуждения; обратить внимание на те моменты, которые стали «камнем преткновения»; вернуться к аспектам своего первого спикера и коснуться тех, которые наиболее ярко подчеркивают преимущество позиции команды; отметить слабые места аргументации команды оппонентов и ошибки в ходе игры; сравнить аргументацию команд и попытаться доказать большую логичность, достоверность, объективность своих аргументов и поддержек; сделать

краткое резюме.

Решая свои задачи, каждый спикер не забывает, что дебаты — игра командная. Он может, не нарушая общего хода игры, делиться с участниками команды своими идеями и соображениями, помогать им готовиться к выступлению и раунду вопросов.

Кроме того, каждая команда имеет 2 минуты для тайм-аутов, которые могут использоваться по мере необходимости сразу или дважды по 1 минуте.

Раунд вопросов проводится после выступления первых и вторых спикеров. Каждый спикер работает с вопросами индивидуально, т. е. не имеет возможности обратиться за помощью к другим участникам команды. Умение работать с вопросами — еще одно качество, которое тренируется в игре.

Отвечая на вопросы зрителей, спикер должен помнить, что это тоже оценивается судьей в общем протоколе игры. Ответ на вопрос должен быть точным, конкретным, достаточно обоснованным. Спикер имеет право обратиться к задавшему вопрос с просьбой повторить его, если вопрос прозвучал невнятно или изложен слишком витиевато.

В дебатах важное значение имеет судейство. Должны быть четко разработаны критерии оценки.

5. Формы коллективной творческой деятельности

Форма работы может быть коллективной и творческой, если она создается в процессе совместного поиска, при этом учитываются интересы и потребности каждого; индивидуальные цели не противоречат общим целям группы, объединения; коллективная работа позволяет каждому найти значимое место в общем деле; данная форма является по исполнению неповторимой.

Формы коллективной творческой деятельности от других форм отличаются прежде всего характером постановки воспитательных задач и освоения опыта учащимися. В процессе коллективной творческой деятельности воспитатель тоже ставит задачи, но делает это незаметно. Школьники как бы сами «открывают» воспитательные задачи, вместе со взрослыми и под их руководством создают новый опыт, применяя ранее усвоенные знания и умения, приобретая новые.

Основу, сущность этой методики составляют тесное сотрудничество, совместная деятельность всех членов коллектива, старших и младших, взрослых и детей, педагогов и школьников, при этом они сообща планируют, готовят, проводят и оценивают работу, отдавая свои знания, умения и навыки на общую пользу и радость. На каждой стадии творческой совместной деятельности члены коллектива ведут поиск лучших путей, способов, средств решения жизненно важных практических задач, стремясь отыскать каждый раз новый вариант.

К формам коллективной творческой деятельности во вне-учебное время относят коллективные творческие дела, чередование традиционных

поручений, сюжетно-ролевые игры, коллективное планирование, коллективный анализ и другие.

Наиболее распространенными являются коллективные творческие дела (КТД), организация которых предусматривает 6 стадий (И. П. Иванов).

Первая стадия — предварительная работа. Педагоги, взрослые устанавливают место предстоящего КТД в воспитательной работе, планируемой на новый период с данным коллективом, определяют конкретные воспитательные задачи, выясняют различные варианты, которые могут быть предложены на выбор детям, продумывают способы проведения своих замыслов через детей, намечают действия, которые могут настроить детей на работу, увлечь перспективой, определяют возможности активизации деятельности каждого участника.

Вторая стадия — коллективное планирование. Теперь действуют сами дети. Они ищут ответы на поставленные вопросы в микроколлективах (группах, звеньях): Что лучше сделать? С кем вместе? Для кого? Когда? Взрослые — равноправные участники диалога с детьми. Этот разговор условно называют сбором-стартом. Успех его во многом обеспечивает ведущий. Он составляет выдвинутые варианты, задает наводящие, уточняющие вопросы, предлагает обосновать выдвинутые идеи, ставит дополнительные «задачи на размышление». Завершается поиск выбором совета дела.

Третья стадия — коллективная подготовка дела. Руководящий орган, совет дела уточняет, конкретизирует план подготовки и проведения КТД, затем организует его выполнение, возбуждая и поощряя инициативу каждого участника. Подготовка может идти по группам. Возможна ситуация, когда дети слабо включаются, а то и вовсе не включаются в работу. Бывает так, что в самом начале некоторые ученики увлекаются, а потом быстро охлаждаются, поскольку нет еще умения преодолевать трудности. Потому велика роль взрослого, характер его воздействия на детей, взаимодействия с ними. Не допуская открытого давления, взрослый по-товарищески побуждает детей к целенаправленному, творческому и самостоятельному участию в осуществлении общего замысла. Как? Может увлечь добрым сюрпризом или заинтересовать секретным договором, оказать особое доверие ответственным поручением: «Только ты можешь это сделать». В некоторых случаях педагог подсказывает варианты выполнения работы, дает совет по использованию источников для поиска.

Четвертая стадия — проведение КТД, подведение итогов подготовки. На этой стадии осуществляется конкретный план, составленный с учетом того, что наработано группами (бригадами, звеньями). Школьники в разных формах демонстрируют опыт, накопленный в ходе планирования и подготовки дела. Не нужно бояться отклонений от замыслов, возникающих во время проведения КТД из-за разных непредвиденных обстоятельств. Не следует также бояться и ошибок, допущенных участниками. Все это тоже школа жизни. Педагог по возможности незаметно для всех участников дела, для тех людей, для которых оно организуется, направляет детей, регулирует их настроение, помогает сгладить неудачу.

Пятая стадия — коллективное подведение итогов КТД. Это может быть общий сбор коллектива, посвященный итогам КТД. На кругу или по группам каждый высказывает свое мнение, обсуждаются положительные и отрицательные стороны подготовки и проведения КТД. Кроме общего сбора, участие каждого в оценке проведенного КТД может осуществляться и другими средствами — опросом, заполнением анкеты через стенгазету, творческими отчетами. Главное, чтобы каждый участвовал в размышлении об опыте (своем собственном и своих товарищей) проведенных КТД, учился анализировать, оценивать, извлекать уроки на будущее, выдвигать более сложные, чем прежде, задачи-вопросы. Школьники учатся вырабатывать общественное мнение, создавать добрые традиции.

Шестая стадия — ближайшее последствие КТД. На общем сборе, в анкете дети и взрослые высказывают предложения, делятся своими впечатлениями, переживаниями, говорят о том, чему научились. Педагогу все это надо взять на заметку, чтобы использовать в дальнейшей работе. Известно, что далеко не все школьники готовы осуществлять свои собственные решения, закреплять приобретенный опыт. Поэтому сразу же после подведения итогов КТД необходимо приложить максимум усилий для того, чтобы коллективно приняться за осуществление тех предложений, которые были высказаны на итоговом сборе. Намечается программа последовательных действий, определяются новые коллективные творческие дела.

Коллективные творческие дела могут быть самые различные, они постоянно рождаются в работе объединений, использующих эту методику. Каждое КТД неповторимо, но можно назвать некоторые приемы, использующиеся почти на всех стадиях КТД. Прежде всего невозможно начать поиск, побудить к творчеству без четко поставленной проблемы или задачи. Важно, чтобы она была определена самими детьми, при этом данная проблема высказывается школьниками при создании специальных ситуаций. Если задача поставлена педагогом, необходимо убедиться, что она привлекательна и понятна детям. В зависимости от того, сколько проблем и какие из них выбраны для решения, определяется методика организации коллективной работы.

Один из эффективных приемов, применяемых почти на всех стадиях проведения коллективных творческих дел, это создание микроколлективов, групп, бригад для решения конкретной задачи или выполнения творческого задания. В зависимости от содержания, вида КТД формирование групп может идти с учетом желания, интересов, способностей учащихся или по случайному принципу (с помощью считалки, жребия).

Другим необходимым приемом этой методики является мозговой штурм, когда школьники в группах через обмен индивидуальными мнениями ищут наилучшие варианты решения проблемы, задачи. В ходе мозгового штурма может создаваться банк идей, т. е. набор возможных идей решения проблемы или задачи.

Часто используется еще один прием — отбор идей, когда нужно из множества возможных решений, вариантов выбрать один или два-три. Выбор

этих идей может осуществляться с помощью голосования или естественным путем, т. е. участники поиска выбирают характер, форму своего участия реальным добровольным действием.

Когда выбор осуществить сложно, используется еще один прием — защита идей. Каждый член коллектива или микроколлектив защищает свой вариант, подводятся итог этого поиска, и в результате рождается окончательное решение.

Чтобы обеспечить реализацию воспитательных возможностей КТД, педагогу необходимо соблюдать определенные условия. Во-первых, нельзя нарушать последовательность действий (стадий) при подготовке и проведения любого КТД, допускать извращения позиции, роли, которая определена педагогу как старшему товарищу. Во-вторых, подготовка и проведение любого КТД требуют того, чтобы взрослые вместе с детьми опирались на опыт предшествующих дел. В-третьих, необходимо учитывать опыт и знания учащихся, полученные в учебно-воспитательном процессе, ранее используемые формы. КТД — лишь одно из средств в системе воспитания. Важнейшим условием является реализация и развитие идеи заботы о себе, друг друге, родителях и близких людях, окружающем мире.

Коллективное творческое дело — это уникальное и в то же время очень естественное социальное и педагогическое явление, которое может быть положено в основу всей деятельности коллектива. Как педагогическая технология, коллективная творческая деятельность или отдельные ее элементы могут быть использованы педагогами и учащимися при подготовке и проведении различных форм работы. Сегодня можно спорить о жизнеспособности коммунарства как социально-педагогического явления, но совершенно очевидно, что многие идеи, методические рекомендации по организации коллективной творческой деятельности успешно используются практиками.

В современных условиях целесообразно сделать некоторые акценты, связанные с сущностью методики и ее практической реализацией:

- доминирование целей развития индивидуальности и реализации личности каждого в коллективной творческой деятельности;
- выработка ценностей, идеалов, образцов в коллективе, исходя из личностных интересов и потребностей;
- определение творческих задач, проблем для решения самими участниками деятельности;
- создание условий для включения детей в творческую деятельность различных групп, объединений;
- от личности к делу, а не от дела к личности; не отбор предложений и идей при планировании работы, а предоставление возможности каждому выбрать то, что соответствует его интересам и желаниям;
- создание условий для самоопределения участниками деятельности своей роли, характера поведения;
- оценка результатов, анализ коллективной деятельности с точки зрения проявления и развития личности каждого, формирования его отношений с участниками деятельности.

6. Игра в воспитательном процессе

Детские игры организуются самими детьми или организуются для них взрослыми. В игре ребенок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будут зависеть успешность его социальной практики, отношения с окружающими людьми и самим собой»

Игра — один из тех видов деятельности, которые используются взрослыми в целях социализации, обучения различным действиям с предметами, способам и средствам общения.

Игра, являясь важнейшим компонентом технологии воспитания детей; становится полигоном для их социальных проб, т. е. тех испытаний, которые выбираются детьми для самопроверки и в процессе которых ими осваиваются способы решения возникающих проблем межличностных отношений.

В игре складывается особый тип отношений между взрослыми и детьми, и они определяются самой природой игры как деятельности самостоятельной, добровольной, творческой.

В играх присутствуют самые разнообразные ситуации:

- выборе игровой роли, способе участия в игре (один, в составе группы); выборе позиции в отношениях с другими участниками;
- разрешение трудностей, которые обязательно возникают на пути к достижению успеха;
- успех и неуспех;
- другие, в которых происходит изменение самооценки и коррекция собственного поведения участниками игры.

Перечисленные ситуации затрагивают как ролевые отношения, складывающиеся в процессе игры, так и отношения, возникающие по поводу игры и в связи с игрой.

Несмотря на большое многообразие игр, С. А. Шмаков выделяет четыре главные черты, присущие их большинству:

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от его результата (процедурное удовольствие);
- творческий, значительно импровизированный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т. п. (чувственная природа игры, эмоциональное напряжение);
- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

С. А. Шмаков анализирует различные попытки классифицировать игры и предлагает разделить игры на три большие группы: 1) игры с готовыми (жесткими) правилами; 2) игры (вольные), правила которых устанавливаются по ходу игровых действий; 3) игры, в которых есть и свободная игровая стихия, и правила, принятые в качестве условия игры и возникающие по

ходу. Автор также различает каждый вид по следующим внешним признакам: содержанию, форме, месту проведения, составу и количеству участников, степени регулирования и управления, наличию аксессуаров. К внутренним признакам игры относят способности индивида к игре и в игре: обособление, воображение, подражание, состязание, импровизацию, имитацию и т. д., и соответственно различают игры заданного типа и импровизационные, самобытные и подражательные, обособленные или открытые, пассивного типа или активного и т. п.

Не отрицая других подходов к классификации игр, С. А. Шмаков предлагает взять за ее основу человеческую деятельность и разделить все игры на следующие виды:

- физические и психологические игры и тренинги: двигательные (спортивные, подвижные, моторные); экстатические, экспромтные игры и развлечения; освобождающие игры и забавы; лечебные игры (игротерапия);

- интеллектуально-творческие игры: предметные забавы; сюжетно-интеллектуальные игры; дидактические игры (учебно-предметные, обучающие, познавательные); строительные, трудовые, технические, конструкторские; электронные, компьютерные игры, игры-автоматы (кнопочные игры); игровые методы обучения;

- социальные игры: творческие сюжетно-ролевые (подражательные, режиссерские, игры-драматизации, игры-грёзы); деловые игры (организационно-деятельностные, организационно-коммуникативные, организационно-мыслительные, ролевые, имитационные);

- комплексные игры (коллективно-творческая, досуговая деятельность).

Подробнее остановимся на социальных играх, которые в большей мере сориентированы на социализацию ребенка.

Наиболее ярко особенности этого типа игр С. А. Шмаков раскрывает в своих характеристиках сюжетно-ролевой игры. Мы приводим их близко к авторскому тексту. Итак, ролевая игра имеет социализирующий эффект, поскольку она:

- представляет собой форму моделирования ребенком прежде всего социальных отношений;

- воссоздает социальные отношения в материальной, доступной ребенку форме;

- выступает активной формой экспериментального поведения.

Для данного типа игр наиболее адекватным мы считаем понятие социально-ориентирующей игры. Социально-ориентирующая игра — это большой импровизированный спектакль, в котором участвуют все. В этих играх создаются ситуации выбора, в которых ребенок выбирает не только направление своего участия в игре, но и способ достижения цели. То ли он идет к цели один, то ли со своим другом, то ли с большой группой детей.

Главный педагогический смысл этих игр — создание условий для социальных проб детей в имитируемой социальной деятельности, то есть создании ситуаций выбора, в которых ребенок должен найти способ решения той или иной социальной проблемы на основе сформированных у него цен-

ностей, нравственных установок и своего социального опыта. Социально-ориентирующая игра имеет свои особенности. Так, в ней, помимо взаимоотношений, которые разыгрываются детьми в соответствии с принятым сюжетом и взятой на себя ролью, возникают другого рода отношения — уже не изображаемые, а действительные, реальные. Эти виды отношений тесно взаимосвязаны, но не тождественны и могут расходиться друг с другом.

Каждая игра имеет свои отличительные признаки.

1. Вариативность, выбор ее участниками своей роли в игре. Для детей возникает комплекс проблем: в качестве кого участвовать в игре — ведущего или ведомого; идти с командой или самостоятельно отстаивать свои интересы; какие испытания пройти.

2. Имитация реальных социальных проблем, с которыми дети сталкиваются в жизни или могут встретить в будущем.

3. Комплекс правил и стимулирующих факторов, которые создают соревновательный эффект.

При конструировании социально-ориентирующих игр необходимо руководствоваться следующими принципами.

Принцип индивидуальной избирательности игры с учетом возрастных особенностей ребенка. При разработке игровых программ организаторы детских объединений должны быть сориентированы не на массу детей, а на конкретного ребенка с его интересами, взглядами, жизненной позицией, социальным статусом в системе отношений с друзьями. Каждая игра — это возможность создания благоприятной ситуации для развития стремлений, жизненных установок и ролей, которые выбирает ребенок.

Принцип адекватности игры системе социальных отношений в обществе, т. е. место, где живет ребенок, семья, в которой он воспитывается, — все это имеет значение для выбора самого разнообразного набора игр. В игре ребенок опирается на собственные социальные установки, знания, ведь в жизни он играет роли, виденные им однажды. Важно помочь ребенку сориентироваться в быстро меняющихся ситуациях, найти основания для личностного роста.

Принцип рефлексивного последствия предусматривает многоаспектный анализ собственных действий. Задавая себе вопросы и пробуя разобраться в них, каждый участник игры учится находить обоснование жизненным поступкам. Кто он? Какую роль выполнил в игре? Почему он проиграл или выиграл и от чего это зависело?

Ориентация на гуманистический характер игр. Для эффективного педагогического воздействия игры на ее участников необходимо согласовывать, просчитывать складывающиеся отношения, анализировать причинно-следственные связи возникающих конфликтов и проблем.

Соотношение в игре управления и самоуправления. Этот принцип предполагает процесс саморазвития игры. Данное принципиальное положение раскрывается в нахождении так называемого мотива объединения, т. е. самореализации ребенка в доступной для него деятельности. Взрослый занимает не столько организаторскую позицию,

сколько позицию консультанта, советника, умело ориентирующегося в разнообразных детских интересах. Игру и ее правила можно предлагать детям, но нельзя навязывать. Еще лучше, если игра-создается под руководством взрослых.

Организацию игр можно представить следующими этапами (О. В. Соловьев).

1. Организация работы педагогов по разработке стратегии игры, определению целей игры и способов их достижения; характеристика ожидаемого результата игры. Итогом этой работы является модель игры и план создания инициативных групп по разработке правил и условий игры.

2. Организация работы инициативных групп, состоящих из педагогов и детей, по определению правил и условий игры; создание оргкомитета игры. Результатом деятельности являются правила и условия игры, механизм запуска игры, распределение обязанностей членов оргкомитета игры.

3. Запуск игровой модели на основе альтернативного включения детей в игру. Итог этого этапа — определение своей роли каждым участником игры, формирование групп.

4. Координация действий участников игры согласно правилам и условиям развития игры, направленная на принятие своей роли участниками игры, осознание правил и условий игры, их выполнение, реализацию потребностей и интересов детей.

5. Подведение итогов игры, организация рефлексии — определение перспектив, дальнейших совместных действий, новых форм, способов взаимодействия детей.

6. Последствие — закрепление и развитие позитивных тенденций и достижений в других формах работы с детьми, внесение изменений в организацию жизнедеятельности коллектива.

Специфика этой технологии заключается в том, что на первых двух этапах педагог выступает как руководитель игры и его деятельность направлена на непосредственную организацию и обеспечение целевой направленности игры. На следующих этапах руководство игрой осуществляется инициативными группами и оргкомитетом игры. Основная деятельность педагога в игре на этих этапах — регулирование взаимодействия подростков через сотрудничество и сотворчество педагогов и детей в игре.

При организации игры от воспитателя требуется особая тактичность и точность инструментовки. Большой воспитательный потенциал для социального развития детей имеют игры, которые создаются самими участниками под руководством педагога. В то же время необходимо, чтобы в практике воспитания использовались разнообразные игры. Это сделает жизнь детей интересной и содержательной.

7. Изучение эффективности и анализ формы воспитательной работы

Для изучения результатов и эффективности мероприятия используются различные способы.

1. Наблюдение за поведением участников в процессе подготовки и проведения мероприятия, когда возможно фиксировать позицию каждого по определенным показателям. Сравнение данных наблюдений для различных ситуаций позволяет оценить эффективность отдельных педагогических средств, используемых при проведении мероприятия, и в целом эффективность формы работы.

2. Наблюдение за поведением участников работы, их отношениями после мероприятия. Так, например, после беседы о культуре поведения или обсуждения отношений в коллективе важно найти факты, подтверждающие положительные изменения в поведении и действиях детей, чтобы убедиться в полезности проведенной формы воспитательной работы. Если после завершения разговора по какой-либо теме на классном часе учащиеся продолжают обсуждать затронутую проблему, можно предположить, что классный час достиг в определенной мере своей цели.

3. Анкетирование участников деятельности. Данный метод нецелесообразно использовать часто. Он уместен, когда классный руководитель сомневается в эффективности и целесообразности тех или иных используемых средств и в целом самой формы.

Можно использовать открытые вопросы, например: Что получилось и почему? Что не получилось и почему? Нужно ли было данное дело и почему? Если бы снова проводилось это дело (мероприятие), стали ли бы вы принимать в нем участие?

Ответы на эти вопросы позволяют представить классному руководителю видение участников работы, выявить значимые для них элементы, сопоставить свои замыслы с реальной оценкой их воплощения.

В ряде случаев полезную и объективную информацию может дать шкалированная анкета, которая быстро заполняется и обрабатывается. Например, учащимся предлагается дать ответы на вопросы:

— В какой мере ты смог проявить свои способности и таланты в этом деле?

— В какой мере тебе удалось проявить активность, заинтересованность? и т. п.

При этом используется следующая шкала: 4 — полностью проявил; 3 — в основном; 2 — частично; 1 — мало; 0 — не смог проявить.

Или:

— Оцени полезность этого мероприятия для развития отношений в нашем коллективе.

— Оцени полезность этого дела для развития твоих творческих способностей.

Предлагается шкала: 4 — полезно; 3 — скорее полезно, чем бесполезно; 2 — трудно сказать; 1 — скорее бесполезно, чем полезно; 0 — бесполезно.

Учащиеся в анкете по соответствующей шкале могут оценить эффективность, полезность и значимость для себя отдельных фрагментов,

приемов, элементов, из которых состояла данная форма работы.

4. Цветограмма. Каждый участник оценивает конкретную форму работы с помощью цветных жетонов. Содержание оценок может зависеть от характера и целей мероприятия. Например, каждый ученик оценивает занятия, которые посетил, с помощью цветных жетонов. Содержание оценок может зависеть от характера и целей занятия.

5. Символическая оценка настроения после мероприятия. Например, после завершения мероприятия предлагается зафиксировать свое настроение, опустив жетон в один из пакетов со следующими рисунками:

- а) светит солнце;
- б) тучи на небе и пробиваются лучи солнца;
- в) идет дождь.

Символическая оценка используется не во всех случаях, так как есть такие формы работы, в которых важно оценить не эмоциональное состояние, а ее полезность и важность. В ряде случаев эмоциональная оценка не является критерием эффективности мероприятия. (Например, серьезный и сложный разговор, дискуссия, которые могут побудить к осмыслению, переживанию, но при этом эмоциональное состояние может быть противоречивым, неоднозначным.)

6. Отдаленная оценка формы работы. В конце года учащимся, родителям предлагается вспомнить все дела, в которых они участвовали или которые организовали в коллективе, и оценить их с помощью цветограммы, шкалы, словесно. У детей и родителей есть возможность оценить эти дела в сравнении, а классному руководителю остается проанализировать результаты оценок и выявить наиболее эффективные средства.

Важным показателем эффективности любого дела (мероприятия) является последствие, т. е. когда в процессе проведения очередного дела, подведения его итогов рождается новая идея, система действий по ее реализации или новое дело.

Об эффективности формы работы можно судить по тому, как участники включились в анализ, насколько глубоко и сущностно они характеризуют проделанную работу на этапе подготовки и осуществления мероприятия.

Перед коллективным анализом формы работы очень важно оценить результативность (как дело повлияло на каждого ребенка и отношения детей), а также знать мнение учащихся об эффективности используемых приемов и средств в ходе проведенного мероприятия.

Эффективность форм работы изучается для того, чтобы педагог мог внести коррективы в последующие действия, в организацию очередных дел с учетом поставленных целей и задач, постоянно отслеживать результаты своей работы.

Анализируя форму работы, педагог сталкивается с рядом трудностей и проблем. Одна из них — выбор схемы, структуры анализа. Этот выбор зависит от ряда условий:

- а) целей и задач анализа;
- б) особенностей формы работы;

в) позиции педагога, участвующего в анализе (наблюдатель, организатор), его опыта.

Прежде чем анализировать, необходимо знать результат данной формы работы, который не всегда возможно установить достаточно оперативно и объективно. Частичную информацию о результатах можно получить от его участников по ходу и сразу после проведения мероприятия.

Внешнее восприятие мероприятия и оценка педагогом происходящих событий не всегда адекватны реальному воздействию формы работы на ее участников. Поэтому целесообразно привлекать участников деятельности к коллективному анализу. Особенно это важно проводить в том случае, если классный руководитель сомневается в эффективности используемой формы или отдельных ее элементов. Также полезно организовать коллективный анализ после проведения дел, которые обеспечили включение в активную деятельность значительной части коллектива, поскольку аналитическая деятельность является эффективным педагогическим средством, развивающим важные личностные качества и отношения в коллективе.

Подходы к анализу формы работы могут быть различными. Поскольку форма работы является процессом и, следовательно, относится к процессуальным системам, имеет определенные этапы, связанные между собой, то целесообразен системно-структурный анализ, анализ целевого, содержательного, организационного и результативного компонентов. Для этого необходимо иметь объективную информацию о всех этапах проведения формы работы: о планировании, целеполагании и воздействии в процессе подготовки и проведения, подведения итогов работы.

В ряде случаев целесообразно за основу анализа брать задачи, определяя степень их достижения и эффективность используемых педагогических средств с точки зрения поставленных задач.

Анализ может осуществляться на основе того, что удалось увидеть и зафиксировать. Это не всегда объективно отражает суть воспитательного процесса, позволяет увидеть взаимосвязи различных этапов и элементов, выявить эффективность педагогических средств. В данном случае педагог может получить более полное представление о работе, если будет иметь информацию о том, как проходили остальные этапы работы. Такую информацию можно собрать в ходе бесед с участниками и организаторами деятельности.

С целью освоения новых методик, технологий при анализе форм воспитательной работы, иногда целесообразно сосредоточить внимание на отдельных ее аспектах, элементах, звеньях. Возможен анализ и с точки зрения реализации каких-либо педагогических идей, например идей сотрудничества, личностно-ориентированного подхода и т. п.

Если в подготовке и проведении мероприятия, дела участвовала значительная часть детей, то целесообразно организовать коллективный анализ.

Когда целесообразно проводить коллективный анализ формы? Если ситуация благоприятная и позволяет время, можно сразу после завершения мероприятия. Если участники устали или возбуждены или нельзя разрушать

общий эмоциональный настрой, то явно требуется отсрочка. Анализ в этих случаях можно провести на следующий день, через день, но не слишком откладывая, чтобы разговор состоялся по свежим впечатлениям.

К коллективному анализу готовятся педагоги, организаторы дела, все его участники. Подготовка педагога к коллективному анализу начинается с первых этапов работы. Он продумывает возможные вопросы для анализа, время его проведения, решает, кто может повести разговор, когда начать подготовку к анализу. В процессе подготовки и проведения педагог вносит коррективы в вопросы анализа, уточняет ключевые моменты предстоящего разговора с учетом выявленных в ходе наблюдения проблем, ошибок, трудностей.

Очень важно научить детей и родителей анализировать.

Если учащиеся не имеют опыта и впервые участвуют в аналитической работе, то вопросов не должно быть много и они должны быть понятны, доступны для детей, вызывать интерес. В дальнейшем вопросы могут усложняться, а их количество увеличиваться. На первых этапах вопросы записываются в виде схем ответов на доске или предлагаются на карточках, например: «Мне понравилось это дело, потому что...», «Я думаю, что не совсем удалось, потому что...» и т. п.

Когда участники имеют опыт коллективного анализа, традиционные вопросы нет необходимости напоминать. Педагогу целесообразно внести лишь дополнительные вопросы по ходу анализа, которые вскрывают главные причины неудач или подчеркивают существенные просчеты в работе, если дети не смогли сами их увидеть и отразить при обсуждении. Важно научить участников коллективного анализа правилам обсуждения, дискуссии.

Возможны два варианта обсуждения: а) вопросы обсуждаются последовательно, т. е. сначала все по очереди высказываются по первому вопросу, затем по второму и т. д.; б) вопросы обсуждаются одновременно, каждый высказывается сразу по всем вопросам. При первом варианте обсуждение может быть более обстоятельным и четким, но потребуются для этого больше времени. На первых этапах приобщения детей к коллективному анализу целесообразно использовать первый вариант.

Педагог готовит организаторов дела к анализу: вместе с ними продумывает вопросы, определяет, кто и как будет вести обсуждение. Педагогу важно определить собственную позицию при-анализе. Он может быть ведущим или рядовым участником, ненавязчиво направляя обсуждение, или помощником ведущего, которым станет кто-то из школьников (родителей). Когда идет обсуждение в группах, он старается уделить внимание каждой группе или включается в работу одной как рядовой участник. Взрослые помогают детям занять правильную позицию при обсуждении итогов, чтобы школьники не навязывали своего мнения, не подавляли своих товарищей, а сотрудничали друг с другом. Педагоги как участники обсуждения свою точку зрения высказывают в последнюю очередь, корректируя противоречивые мнения, акцентируя внимание на важных моментах, сглаживая, снимая конфликты, определяя, с одной стороны, объективную оценку, а с другой — создавая оптимистический настрой на

дальнейшую работу.

Вместе с педагогами школьники вырабатывают коллективное мнение, учатся анализу, умению правильно оценить успех и поражение, видеть ступени роста своего, товарищей и коллектива, наметить пути улучшения работы. Способ организации совместной коллективной работы, личный пример педагога приучают школьников к тактичному высказыванию своих замечаний, возражений, предложений, адресованных друг другу и взрослым. Анализ — наиболее сложный для педагогов, а тем более для школьников, этап в организации совместной деятельности. Педагог помогает детям вычленить наиболее существенные моменты, установить причинно-следственные связи; ориентирует детей на анализ не только самой деятельности, но и отношений, которые складывались в ходе ее. В то же время он является важнейшим этапом, завершающим любую форму работы, а результаты анализа — основа при планировании и проведении последующих дел в коллективе.

Глава 13 ФУНКЦИИ И НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Гуманное отношение к ребенку означает понимание учителем той простой и мудрой истины, что без внутренних духовных усилий ребенка, без его желания быть хорошим немислима школа, немисливо воспитание

В. А. Сухомлинский

1. Вариативность классного руководства

Основным структурным элементом школы является класс. Именно здесь организуется познавательная деятельность, общение, формируются социальные отношения между учащимися. В классах осуществляется забота о социальном благополучии учащихся, решаются проблемы досуга детей и сплочения коллективов, формируется соответствующая эмоциональная атмосфера.

Организатором деятельности учащихся в классе, координатором воспитательных воздействий на ученика является классный руководитель. Именно он непосредственно взаимодействует как с учащимися, так и с их родителями. В связи с разнообразием задач, решаемых классным руководителем, целесообразно рассмотреть вопрос о вариативности классного руководства. Эта вариативность в школе может быть представлена в разных аспектах:

- в организационном — варианты профессионального и должностного статуса;
- в содержательном — варианты выделения доминирующих функций в деятельности классного руководителя и определения содержания его работы;
- в психолого-педагогическом — выбор позиции в отношениях с учащимися (организатор, рядовой участник, наблюдатель, старший товарищ, куратор и т. д.).

Вариативность классного руководства обусловлена следующими факторами:

- условиями работы образовательного учреждения, особенностями воспитательной системы;
- экономическими возможностями школы и родителей;
- возрастными особенностями детей, уровнем их воспитанности, организованности, обучаемости, состоянием здоровья и физического развития учащихся;
- подготовленностью педагогов к организации воспитательной работы.

Возможны следующие варианты должностного статуса классного руководителя в общеобразовательных школах:

- классный воспитатель (освобожденный классный руководитель);
- классный руководитель;
- классный куратор.

Классный воспитатель работает на полной учительской ставке.

Целесообразно совмещать классное руководство с преподаванием учебного предмета в этом же классе. Его рабочий день не нормирован, но недельная занятость классного воспитателя может быть согласована с администрацией школы. Введение должности классного воспитателя целесообразно в тех коллективах, где большинство детей нуждаются в особой индивидуальной педагогической поддержке.

Наиболее распространенной является должность классного руководителя, которая материально подкрепляется доплатой к основной учительской ставке. Целесообразно использовать различную доплату за классное руководство в зависимости от возраста учащихся, качества работы и профессионализма педагога, особенностей детского коллектива.

В старших классах возможно кураторство, особенно в тех случаях, когда учащиеся готовы взять на себя ряд организаторских функций педагога.

Должностной статус классного руководителя во многом определяет задачи, содержание и формы работы. Так, для классного воспитателя становится возможным проведение целенаправленной работы с каждым учеником, составление индивидуальных программ развития детей. В этом случае доминируют индивидуальные формы работы с учащимися и их семьями.

Воспитательные задачи, содержание и формы работы классного руководителя определяются запросами, интересами, потребностями детей и их родителей, условиями класса, школы, социума, возможностями самого педагога.

Вариативна позиция руководителя в детском коллективе. Она определяется прежде всего видом совместной деятельности: в учебной работе классный руководитель как учитель является организатором и руководителем деятельности детей; во внеучебное время педагогу важно занять позицию старшего товарища.

Роль педагога изменяется в зависимости от возраста, опыта коллективной, самоуправленческой деятельности детей: от непосредственного организатора работы до консультанта и советчика.

Существенно отличается деятельность классного руководителя в сельской школе. Знание личностных особенностей, бытовых условий жизни, отношений в семьях обеспечивает возможность индивидуального подхода к каждому ребенку и его семье. Воспитательная работа классных руководителей в сельской школе должна быть направлена на повышение культурного уровня детей, подготовку их к жизни в условиях рыночных отношений, на преодоление дефицита общения сельских школьников, воспитание хозяина своей земли.

В малочисленной сельской школе организация воспитательной работы по классам, где обучаются несколько человек, становится неэффективной. В таких школах целесообразно создание разновозрастных объединений (8—15 человек) и замена классных руководителей в них воспитателями. Возможен и другой вариант, когда классный руководитель организует индивидуальную работу с учащимися, родителями, проводит классные часы, встречи, экскурсии, соответствующие возрасту учащихся, а творческая работа, интересная

для младших и старших, проведение общешкольных дел осуществляются в разновозрастных объединениях под руководством старших учеников. В зависимости от характера и сложности проводимых дел классные

руководители могут участвовать в работе как консультанты разновозрастных коллективов, как временные руководители подготовительной работы, как равные члены коллектива.

При организации воспитательной работы в малочисленной сельской школе, где коллектив учащихся приближается по количественному составу к классному (40—50 учащихся), целесообразно вместо должности классного руководителя ввести должность организатора воспитательной работы в школе.

2. Функции классного руководителя

Педагог, выступающий в качестве руководителя детского коллектива, реализует свои функции относительно коллектива класса как в целом, так и к отдельным учащимся. Он решает задачи в соответствии со спецификой возраста детей и сложившимися между ними взаимоотношениями. Отношения с каждым учащимся строятся классным руководителем с учетом его индивидуальных особенностей. Главное в деятельности классного руководителя — содействие саморазвитию личности, реализации ее творческого потенциала, обеспечение активной социальной защиты ребенка, создание необходимых и достаточных условий для активизации усилий детей по решению собственных проблем.

Содержание деятельности классного руководителя определяется его функциями как руководителя педагогического процесса в определенной группе учащихся.

Традиционно среди педагогических функций доминирующее значение имеет функция воспитания учащихся. Перед классным руководителем стоит проблема интегрировать усилия всех педагогов, направленные на решение этой задачи.

Среди социально-гуманитарных функций, которые также являются целевыми, приоритетной является социальная защита ребенка от неблагоприятных воздействий окружающей социальной среды. Под социальной защитой в целом понимается целенаправленная, сознательно регулируемая на всех уровнях общества система социальных, политических, правовых, психолого-педагогических, экономических, медико-экологических и духовных мер, обеспечивающих нормальные условия и ресурсы для физического, умственного и духовно-нравственного формирования, функционирования и развития детей, предотвращение ущемления их прав и человеческого достоинства.

Реализация этой функции предполагает обеспечение условий для адекватного развития ребенка в существующих социально-экономических условиях. Деятельность классного руководителя по социальной защите ребенка — это деятельность не только непосредственного исполнителя, но и координатора, помогающего получить детям и их родителям социальную

поддержку и социальные услуги.

Социальная защита как функция классного руководителя — это в первую очередь комплекс психолого-педагогических мер, обеспечивающих оптимальное социальное развитие ребенка и формирование его индивидуальности, адаптацию к существующим социально-экономическим условиям. Реализуя эту функцию, он должен идти от острых сиюминутных ситуаций к опережению событий, опираясь на точный прогноз, отводя от ребенка те проблемы и трудности, которые перед ним могут встать.

Целесообразно рассматривать социальную защиту в деятельности классного руководителя в широком и узком смысле слова. В последнем — это деятельность классного руководителя, направленная на защиту детей, оказавшихся в особо трудном положении. Таковыми являются дети из многодетных семей, дети-инвалиды, сироты, беженцы и другие, которые больше других нуждаются в экстренной социальной защите. В широком смысле слова — это социально-защитная работа со всеми детьми и их родителями в различных направлениях.

Следовательно, объектом социальной защиты, социальных гарантий являются все дети, независимо от их происхождения, благополучия семьи и условий жизнедеятельности. Разумеется, при этом остается неоспоримым принцип дифференцированного подхода к различным категориям детей, и приоритет должен быть отдан наиболее незащищенным категориям детей из малообеспеченных семей или семей из групп риска.

В качестве критерия эффективности деятельности классного руководителя может служить реальная социальная защищенность каждого конкретного ребенка, которую можно оценить двумя видами показателей (объективными и субъективными). Объективные — это показатели соответствия социальных, материальных, духовно-культурных условий жизни ребенка основным, принятым в современном обществе нормам питания, быта, отдыха, учебы, развития способности правовой защиты и т. д.

Субъективные показатели характеризуют степень удовлетворенности или неудовлетворенности детей их социальной защищенностью.

Таким образом, функции воспитания и социальной защиты ребенка являются стержнем, вокруг которого строится вся система деятельности классного руководителя и наполняется соответствующим содержанием.

Для достижения поставленных целей воспитания и социальной защиты, детей классный руководитель должен решать ряд частных задач, связанных с формированием отношений учащихся со своими сверстниками в классе (организация коллектива, его сплочение, активизация, развитие самоуправления). Эти задачи определяют социально-психологические функции, к которым относятся прежде всего организаторские.

Главное назначение классного руководителя — поддержка положительной инициативы учащихся, связанной с совершенствованием школы и самих школьников. Иначе говоря, акцент делается не столько на организацию учащихся классным руководителем, сколько на помощь им в самоорганизации.

Классный руководитель организует разнообразную деятельность

учащихся — познавательную, трудовую, эстетическую, а также свободное общение, являющееся частью их досуга.

В процессе работы с классом представляется важным реализовать функцию сплочения коллектива. При этом задача сплочения коллектива выступает не как самоцель, а как способ достижения поставленных перед коллективом целей. Одной из задач, стоящих перед классным руководителем, является развитие ученического самоуправления.

Третья группа функций классного руководителя вытекает из логики деятельности самого субъекта управления и организации деятельности учащихся. К функциям этой группы относят диагностическую, целеполагание, планирование, контроль и коррекцию.

Реализация диагностической функции предполагает постоянное выявление классным руководителем исходного уровня и изменений в воспитанности учащихся, она направлена на исследование личности и индивидуальности ребенка, их анализ, поиск причин неэффективности получаемых результатов и характеристику целостного педагогического процесса.

Реализуя диагностическую функцию, классный руководитель может преследовать двоякую цель: во-первых, проследить результативность своей деятельности; во-вторых, диагностика из инструмента исследования и изучения ребенка в руках классного руководителя (классного воспитателя) может превратиться в инструмент формирования личности и развития индивидуальности.

Функцию целеполагания можно рассматривать как совместную с учащимися выработку целей воспитательной деятельности. В зависимости от возраста учащихся и уровня сформированности классного коллектива доля участия классного руководителя (классного воспитателя) в этом процессе будет изменяться.

В работе классного руководителя можно выделить стратегические и тактические цели. Первые намечаются на определенный период. Они формулируются в виде прогнозируемого результата воспитательного процесса. Тактические цели связаны с ближней перспективой и прогнозируют результат конкретного воспитательного мероприятия, воздействия и т. д.

Логика целеполагания отражается в процессе планирования деятельности классного руководителя. Цели воспитательной работы во многом определяют содержание планов классного руководителя. Планирование воспитательной работы — это помощь классного руководителя самому себе и коллективу класса в рациональной организации деятельности. Назначение плана — упорядочить педагогическую деятельность, обеспечить выполнение таких требований к педагогическому процессу, как планомерность и систематичность, управляемость и преемственность результатов.

Основная цель функции контроля и коррекции в деятельности классного руководителя — это обеспечение постоянного совершенствования воспитательного процесса. Контроль предполагает, с одной стороны,

выявление положительных, а с другой — негативных результатов и причин имеющих недостатков, а также возникающих в процессе воспитания проблем. На основе результатов контроля корректируется деятельность классного руководителя с классом. Процесс контроля следует рассматривать не только со стороны администрации, других членов педагогического коллектива, учеников, но и как реализацию функции самоконтроля классным руководителем. Коррекция — это всегда совместная деятельность классного руководителя и коллектива класса в целом, группы или отдельных учеников.

Систематически и грамотно реализуемая функция контроля и коррекции в деятельности классного руководителя (классного воспитателя) имеет большое воспитывающее, развивающее и организующее значение, повышают эффективность воспитательного процесса.

Вышеперечисленные функции определяют содержание деятельности классного руководителя.

3. Направлений деятельности классного руководителя

Направления деятельности классного руководителя определяются его функциями. Традиционно выделяют следующие направления:

изучение учащихся и коллектива; сплочение и развитие коллектива; индивидуальная работа с учащимися; взаимодействие с семьей; взаимодействие с педагогами школы; привлечение представителей общественных организаций к воспитанию детей.

Классные руководители могут использовать программы «Здоровье», «Общение», «Учение», «Досуг», разработанные О. С. Газманом и А. В. Ивановым. Суть этих программ состоит в следующем.

«Здоровье»

Педагог должен знать психологические и физиологические особенности развития ребенка на разных возрастных этапах, основные признаки физиологических расстройств организма детей, разбираться в причинах отклонений в их здоровье.

Совместно со школьным врачом, родителями классный руководитель помогает составлять личную программу питания ребенка, закаливания, физических и дыхательных упражнений, помогает ему выработать индивидуальный режим работы и отдыха, индивидуально необходимое время для сна; помогает ученику самому организовать свой режим жизни.

«Общение»

Классный руководитель изучает детей, их взаимоотношения, проблемы в общении. Для этого во время бесед с родителями необходимо понять, в какой среде воспитывается ученик, сильны ли семейные связи, каков стиль взаимоотношений родителей с ребенком, положение его в семье, уметь различать наследственные черты характера (замкнутый, открытый, болтливый и т. д.).

Изучив положение ребенка в сфере общения, педагог очень тактично помогает в разрешении проблем, создает условия для коррекции отношений ученика с товарищами, взрослыми, родителями, для самоутверждения

ребенка в коллективе, например, помогает изменить социальную роль ученика как «неудачника», «хулигана», «двоечника».

«Учение»

Чтобы помочь ребенку в обучении, целесообразно проводить тестирование на выявление познавательных интересов, способностей, особенностей мышления, памяти, внимания, воли, затруднений в учебе.

В личных беседах с учеником, с помощью наблюдения за ним на уроках и вне уроков, классный руководитель выявляет причины отставания или успеха в учебе; выясняет, каким образом ему помогают родители, товарищи, учителя, заставляют его делать домашнее задание или он выполняет сам, какая помощь необходима от учителя, каким образом стимулируется успешная учеба дома, на уроках.

Классный руководитель организует совместную работу с учителями-предметниками, завучем по оказанию помощи ученику, рассказывает об особенностях мышления, памяти ребенка, чтобы использовать формы и методы обучения, адекватные возможностям ученика.

«Досуг»

Организация досуга детей является важной составной частью деятельности классного руководителя. Это и время отдыха, и развитие способностей и интересов, и свободного общения с людьми. Благотворное развитие школьника в сфере досуга происходит, если классный руководитель соблюдает следующие правила:

- формы и содержание досуга не навязываются школьникам, а добровольно выбираются ими;
- досуговая деятельность строится на принципах самоуправления, дети сами выступают организаторами своего досуга;
- разумно чередуются формы организации досуга (от шумной дискотеки — к спокойному общению школьников в кругу).

Учитывая, что в досуговой деятельности ярко проявляется индивидуальность, творческие возможности, нравственные качества школьников, классный руководитель внимательно наблюдает за детьми и использует новые знания о них в воспитательной работе.

Каждая программа в то же время предполагает традиционные направления, изложенные выше, и включает изучение учащихся и их семей, классного коллектива, индивидуальную работу с детьми и родителями, взаимодействие с педагогами и общественностью.

Классному руководителю целесообразно при планировании и проведении работы с детьми учитывать также подходы к содержанию воспитания, изложенные в главе 5.

4. Взаимодействие классного руководителя и семьи ученика

Одна из важнейших задач классного руководителя — способствовать единению, сплочению семьи, установлению взаимопонимания родителей и детей, созданию комфортных, благоприятных условий для развития ребенка в семье. Успешное ее решение возможно, если в основе воспитательной

работы заложена идея сотрудничества педагогов, родителей и детей.

Дети, родители, учителя — члены одного коллектива. Их объединяют общие заботы, проблемы, результат решения которых существенным образом зависит от характера их взаимодействия. Наиболее плодотворным и полезным является сотрудничество членов классного коллектива.

Классный руководитель и семья должны быть заинтересованы в изучении ребенка, раскрытии и развитии в нем лучших качеств и свойств. Это поможет классному руководителю и родителям объединить свои усилия для формирования у ребенка тех качеств и свойств, которые необходимы в его самоопределении и самореализации, в преодолении трудностей и самореабилитации в случае неудачи.

В основе сотрудничества семьи и классного руководителя лежат принципы взаимного доверия и уважения, взаимной поддержки и помощи, терпения и терпимости по отношению друг к другу.

Сотрудничество классного руководителя и семьи — это результат целенаправленной и длительной работы, которая предполагает прежде всего всестороннее и систематическое изучение семьи, особенностей и условий семейного воспитания ребенка:

- состав семьи, возраст, профессия родителей;
- бытовые и санитарно-гигиенические условия жизни семьи, материальная обеспеченность;
- активность участия родителей в воспитании детей;
- ценностные ориентации родителей и детей;
- выполнение ребенком режима дня;
- досуг родителей и детей;
- распределение обязанностей в семье;
- традиции, семейные праздники;
- увлечения, способности родителей и детей;
- взаимоотношения в семье.

На основе полученных данных классный руководитель составляет паспорт каждой семьи.

Классный руководитель также выявляет возможности родителей для привлечения их к организации учебно-воспитательной работы в классе и школе, выполнению различных видов работы. В то же время классный руководитель выявляет заказ родителей на содержание и обучение детей.

Для формирования сотруднических отношений между родителями и детьми классный руководитель рассматривает классный коллектив как единое целое, как большую семью, которая сплочивается и интересно живет, если организована совместная деятельность педагогов, родителей, детей. В связи с этим нецелесообразно делить воспитательную работу с учащимися и родителями на два самостоятельных направления. Полезнее возникшие проблемы, поставленные задачи решать сообща, чтобы прийти к соглашению, не ущемляя интересы друг друга, и объединить усилия для достижения более высоких результатов.

Сотрудничество педагогов, учащихся, родителей реализуется в различных формах совместной деятельности, которые представлены в главе

15. Классные руководители проводят целенаправленную работу с родителями, чтобы сделать их своими союзниками в воспитании детей. Союз, взаимопонимание педагогов и родителей, их взаимное доверие возможны, если классный руководитель исключает в работе с родителями дидактизм, не поучает, а советуется, размышляет вместе с ними, договаривается о совместных действиях; тактично подводит их к пониманию необходимости приобрести педагогические знания. При общении с родителями должны чаще звучать фразы: «А как вы думаете?», «Давайте вместе подумаем, как быть», «Хочется услышать ваше мнение». Вся атмосфера взаимодействия, общения классного руководителя с родителями должна показать, что педагог нуждается в родителях, в объединении усилий, что родители — его союзники и он не может обойтись без их совета и помощи.

Не все родители откликаются на стремление педагога к сотрудничеству с ним, проявляют интерес к объединению усилий ради воспитания своего ребенка. Классному руководителю необходимы терпение и постоянный поиск решения этой проблемы. Следует начинать работу и взаимодействие с теми, кто желает участвовать в жизни класса, поддерживает педагогов, даже если таких родителей будет меньшинство. Постепенно, тактично классный руководитель заинтересовывает и остальных родителей, опираясь на родителей-единомышленников, учитывая интересы каждого ребенка и его семьи.

5. Классный руководитель и педагогический коллектив

Классный руководитель реализует свои функции в тесном сотрудничестве с другими членами педагогического коллектива и в первую очередь с теми педагогами, которые работают с учениками данного класса. Взаимодействуя с учителями-предметниками, классный руководитель выполняет роль организатора и координатора педагогической работы с учащимися и коллективом.

Классный руководитель организует работу всех учителей ради достижения общих целей, определяет пути, основные педагогические средства, обеспечивающие выполнение намеченного, привлекает учителей класса к внеучебной воспитательной работе, координирует их действия в проведении учебных занятий, в работе с коллективом и отдельными учащимися.

С одной стороны, классный руководитель использует различную информацию, которую получает о детях от учителей, учитывает ее при организации воспитательной работы; с другой — обогащает представления учителей о ребенке, предлагая им свою информацию, которая может отрегулировать действия педагога, его методы работы с учеником.

Целесообразно привлечь учителей к отбору методик для изучения детей и коллектива, повышение эффективности воспитательного процесса, так как учителя могут дополнить содержание методик, имея свои проблемы в работе с классом. Было бы правильным согласовывать с учителями весь

процесс педагогической диагностики, тем более что некоторые вопросы могут и должны касаться учебного процесса, повышения его эффективности, деятельности учителей и их отношений с детьми, преподавания отдельных предметов.

Он знакомит учителей с результатами изучения детей и классного коллектива, привлекая и классный коллектив, и учителей, работающих в классе, к обсуждению программы педагогической помощи ребенку и его семье. Он организует совместно с учителями-предметниками поиск средств, способов, обеспечивающих успешность ребенка в учебной деятельности, его самореализацию на уроке и во внеучебное время.

Классный руководитель систематически информирует учителей о динамике развития ребенка, его трудностях и достижениях, об изменении ситуации в семье. В случае затруднений, возникающих у ребенка и его родителей, связанных с обучением, он стремится привлечь учителей к обсуждению того, как преодолеть эти трудности и помогает педагогам скорректировать их действия. Необходимо познакомить учителей с особенностями психического развития детей, имеющих отклонения в развитии, со специальными способами педагогического влияния на таких детей.

Классный руководитель регулирует отношения учителей и родителей ребенка. Он информирует педагогов о состоянии воспитанника, особенностях родителей, организует встречи родителей с учителями-предметниками.

Классный руководитель изучает стиль, основные методы и приемы работы своих коллег с учащимися, выявляет успехи, проблемы, достижения, эффективные способы работы учителей со школьниками и родителями, организует обмен опытом педагогической работы, поддерживает, стимулирует стремление учителей оказать педагогическую поддержку ребенку, установить сотрудничество с родителями. В то же время он заинтересованно принимает предложения учителей, проявление их инициативы, реагирует на замечания, проблемы, поставленные учителями.

Особое внимание классному руководителю необходимо уделить новым педагогам, которых важно познакомить с особенностями классного коллектива, отдельных учеников, требованиями, предъявляемыми предыдущим учителем и педагогами класса.

К формам совместной работы могут быть отнесены различные конкурсы по предметам. Учитель заинтересован в том, чтобы развивался интерес к предмету, рос его престиж, поэтому проведение мероприятий в интересной и увлекательной форме во внеучебное время с участием педагога-предметника будет способствовать решению образовательных и воспитательных задач. Осуществляя совместную работу, классный руководитель и учитель должны четко определить свои функции, распределить обязанности, договориться о единых требованиях. Учитель помогает отобрать содержание материала и определяет роль каждого учащегося в зависимости от его интереса к предмету и способностей. Классный руководитель обеспечивает привлечение учащихся к

планированию мероприятия, организует подготовительную работу, совместно с учителем контролирует ее ход. Педагоги помогают каждому найти свое место в коллективной работе.

Классный руководитель привлекает учителей-предметников к работе с родителями, способствует формированию взаимоуважительных и доверительных отношений между ними. Этому могут способствовать вечера вопросов и ответов, совместное обсуждение проблем класса на родительских собраниях. Чаще всего учителя приходят на собрание, чтобы высказать свои требования, познакомиться с особенностями программы, предложить возможные способы оказания помощи детям в изучении предмета. Однако более продуктивным было бы совместное выявление проблем, трудностей обучения детей и совместный поиск путей решения этих проблем, преодоления трудностей.

Одна из форм взаимодействия классного руководителя и учителей-предметников, обеспечивающих единство действий и способствующих выработке единых подходов к воспитанию, — является педагогический консилиум. Здесь формируется всесторонний взгляд на ребенка. Все, кто работает с учеником, получают информацию о психическом, физическом, умственном развитии ребенка, его индивидуальных способностях, возможностях и трудностях. Педагоги анализируют результаты наблюдений за учеником, обмениваются информацией, договариваются о способах решения возникающих проблем и распределяют функции в работе с ребенком.

Основной формой работы с учителями-предметниками являются индивидуальные беседы, которые возникают по мере необходимости. Они должны быть спланированы так, чтобы не упустить важного этапа в организации работы учителя с ребенком и предупредить возможные трудности и конфликты. Важно проводить такие беседы, как совместные размышления, совместный поиск решения той или иной проблемы. В ряде случаев необходимо организовать индивидуальную консультацию учителя со специалистами, если у него возникают проблемы с ребенком.

Формы взаимодействия классного руководителя с учителями могут быть самыми разнообразными. Многие зависят от личных контактов, заинтересованности в успехе профессиональной деятельности обеих взаимодействующих сторон.

Классный руководитель является связующим звеном между учащимся, социальным педагогом и школьным психологом. От него поступает первичный запрос и первичная информация о ребенке. Чаще всего классный руководитель обращается к специалистам тогда, когда собственные меры воздействия на воспитанника и его семью не приносят желаемого результата.

Взаимодействие классного руководителя, социального педагога и школьного психолога имеет своей целью совместное выявление причин возникающих у ребенка проблем и проведение социально-педагогической и психологической коррекционной работы для оказания помощи детям и предупреждения возможных проблемных ситуаций.

Социальные педагоги обладают большей, чем классный руководитель,

информацией о жизни учащихся вне школы, которая порой является мощным фактором, влияющим на ребенка и объясняющим его поведение и поступки в школе и дома, причем социальный педагог не только «выдает» информацию о жизни ребенка вне стен школы, но может продолжить в микрорайоне начатую в школе с конкретным учеником работу. Он предоставляет классным руководителям социальный «портрет» микрорайона, изучает его педагогический потенциал. Работая над социальным «портретом» микрорайона, социальный педагог может включить в него и положение семей в данном микрорайоне, что позволит более эффективно планировать взаимодействие с семьей в ходе воспитательного процесса в школе.

Психолог на более высоком профессиональном уровне владеет методами продуцирующей диагностики. Классный руководитель может успешно справиться с задачей изучения учащихся и коллектива класса, но дать более широкую и полную информацию о ребенке, его адаптации в классе, взаимоотношениях детей, проблемах класса и оказать психологическую помощь может только психолог.

В большинстве школ создаются объединения по интересам, где детям предоставляется возможность для общения, самовыражения, самореализации. Классному руководителю важно, с одной стороны, знать, в каких объединениях занимаются дети, какие интересы и способности учащихся могут быть учтены при организации воспитательной работы в классе, а с другой — помочь каждому ребенку найти коллектив, где он может удовлетворить свои потребности в общении и творчестве.

Особое внимание классный руководитель обращает на тех учащихся, которые не смогли стать успешными в учебной работе. Классный руководитель выявляет их интересы и потребности, чтобы помочь найти коллектив, где ребенок может себя реализовать, стать значимым, успешным. В этом случае необходимо договариваться о совместных действиях, поддержке с руководителем объединения.

Если в кружке или клубе занимаются несколько человек, то может быть организовано классное мероприятие с участием руководителя кружка, где эти учащиеся станут главными организаторами работы.

Таким образом, в зависимости от особенностей клубного объединения, условий его деятельности и участия детей в работе объединения могут быть использованы различные формы взаимодействия классного руководителя и руководителя кружка, секции: беседы, целенаправленное наблюдение за поведением ребенка и анализ результатов наблюдения, поиск способов саморегуляции детей в учебной и досуговой деятельности, особенно проблемных детей, совместное планирование и проведение дел с участием учеников.

Методистом, консультантом классного руководителя и ответственным администратором является заместитель директора по воспитательной работе, который утверждает план воспитательной работы классного руководителя, контролирует его деятельность, организует взаимодействие с коллегами в разных формах (через методические объединения, проблемные группы, семинары и т. д.). В зависимости от опыта и уровня профессионализма

определяются содержание и формы взаимодействия классного руководителя и заместителя директора по воспитательной работе. Это могут быть консультации, подготовка совместных мероприятий, посещение и анализ мероприятий, организация наставничества более опытными классными руководителями.

Таким образом, взаимодействие классного руководителя с педагогическим коллективом способствует решению комплекса воспитательных задач и осуществляется в групповых и индивидуальных формах. Профессиональный диалог, сотрудничество и взаимопонимание — вот та основа, на которой должно строиться взаимодействие классного руководителя с коллегами, педагогами школы.

6. Классный воспитательный час

В ряде школ для работы каждого классного коллектива в один из дней недели определено время, которое принято называть классным часом. Чем занимается коллектив в это время — решают учащиеся и классный руководитель.

В одну неделю проводится классное собрание, в другую — час классного руководителя (воспитательный час), в третью — встречи, экскурсии. Это время классный руководитель и школьники учитывают при планировании воспитательной работы. Однако данное положение не следует понимать формально. Необходимо исходить из конкретной ситуации, обстановки, потребностей коллектива. Возможны экстренные сборы коллектива в случае решения неотложных вопросов, смещение сроков по объективным причинам, сочетание на одном классном часе различных форм (ученическое собрание и собрание родителей, час классного руководителя и ученическое собрание и т. д.).

Следует учитывать, что час классного руководителя, классное собрание имеют различные задачи, содержание, организационные формы и методы проведения, по-разному определяют роль, функции, позицию педагога и его взаимоотношения с детьми.

Час классного руководителя представляет собой форму воспитательной работы педагогов с учащимися во внеурочное время. В отличие от классного ученического собрания, воспитательный час не предполагает принятия решений по обсуждаемым вопросам жизни коллектива.

В то же время следует учитывать, что формы проведения классного часа тесно взаимосвязаны. Так, очень часто обсуждение проблемы на воспитательном часе завершается принятием конкретного решения по данному вопросу на классном собрании.

Час классного руководителя — это форма воспитательной работы, при которой школьники под руководством педагога

включаются в специально организованную деятельность, способствующую формированию у детей системы отношений к окружающему миру. Можно выявить следующие воспитательные функции классного часа: просветительную, ориентирующую, направляющую и формирующую (Н. Е.

Щуркова).

Методика организации часа классного руководителя прежде всего предполагает определение его содержания, которое в свою очередь зависит от целей, задач, возрастных особенностей детей, их опыта.

Могут быть предложены различные циклы классных часов, например, человек и человеческие отношения; наука и познание; прекрасное в жизни, в искусстве, человеке; вопросы государства и права; соблюдение гигиенических норм, полового воспитания; профориентация; психологическое просвещение; экономическое и экологическое воспитание и т. д.

Безусловно, что темы, содержание классных часов классный руководитель определяет тогда, когда изучит уровень воспитанности и социальности школьников, их нравственные представления, взгляды, интересы, желания, суждения (с помощью анкеты, беседы), выявит проблемы воспитания и отношений в коллективе. Педагог может привлечь детей и их родителей к определению наиболее важных тем для рассмотрения на часе классного руководителя.

При подготовке и проведении классных часов используются различные методы и приемы: рассказ, чтение газетного и журнального материалов с последующим обсуждением, обзоры периодических изданий, лекции специалистов, анкетирование и анализ его результатов, беседы за круглым столом, обсуждение конкретных событий, знакомство с произведениями искусства, элементы художественно-творческой деятельности самих учащихся (поют, рисуют, сочиняют), обращения к высказыванию выдающихся людей с последующим обсуждением, мозговой штурм, работа по творческим группам. Практика показывает, что наиболее эффективными и интересными для детей являются приемы и элементы методики коллективной творческой деятельности.

Воспитательный час можно провести и вне школы. Так, классный час, посвященный охране природы, лучше всего организовать в лесу, а проблему бережного отношения к книге целесообразно рассмотреть в библиотеке.

В формировании нравственных представлений и убеждений учащихся важное значение имеют классные часы — диспуты. Дискуссия возможна в том случае, если у учащихся есть некоторые знания, мнения по обсуждаемому вопросу, поэтому чаще всего диспут является продолжением серии классных часов по нравственным проблемам или разговора, возникающего на уроке. Диспут позволяет в определенной мере увидеть педагогу и результат, действенность проводимых ранее классных часов, в целом воспитательной работы.

Часы классного руководителя очень разнообразны по содержанию, формам, методам подготовки и проведения, тем не менее делаются попытки их типизации. Так, выделяют воспитательные часы, в основе которых лежат:

- а) рассказ, беседа, сообщение классного руководителя;
- б) выступление специалиста;
- в) встреча с интересным человеком, политиком, артистом и т. п.;
- г) сообщения самих школьников.

Целесообразным основанием для типизации часов классного руководителя является характер деятельности детей, степень их самостоятельности и активности, роль педагога в подготовке и проведении воспитательного часа.

В зависимости от этого классные часы можно подразделить на три вида. К первому относятся те, подготовка к которым требует широких познаний, жизненного и педагогического опыта. Дети лишь привлекаются в ходе беседы к обсуждению некоторых вопросов, изложению фактов, примеров. Таковы, например, классные часы на темы: «О самовоспитании», «Что такое самообразование?», «Как развивать память?», «Художественный вкус и мода», «Об индивидуальности и индивидуализме» и др. Некоторые часы данного вида целесообразно проводить, привлекая специалистов — врача, психолога, юриста. Задача классного руководителя — оказать им помощь в подготовке беседы, выступления.

Второй тип классных часов характеризуется совместной деятельностью педагогов и учащихся. Определение главных идей, содержания, как правило, принадлежит учителю, а разработка путей, методов их воплощения осуществляется

педагогом вместе с детьми. Под руководством учителя школьники готовят отдельные фрагменты воспитательного часа, педагог ведет классный час, привлекая ребят к обсуждению проблемы, объединяя выступления школьников и отдельных групп в единое целое. Примерные темы подобных классных часов: «О культуре внешнего вида», «О красоте внутренней и внешней», «Твори доброе ради добра», «Дружба в жизни человека» и др.

Третий вид классных часов предполагает активную самостоятельную работу самих учащихся. Ответственность за их подготовку и проведение возлагается на группу школьников. Классный руководитель вместе с учащимися продумывает лишь идеи, общую композицию классного часа, помогает составить творческие задания микроколлективам. При самостоятельной подготовке по группам учащиеся проявляют много творчества, выдумки, фантазии. Между группами возникает дух соревнования: кто интересней представит свою часть творческой работы. Ведут воспитательный час сами учащиеся, педагог лишь иногда направляет их.

После проведения классных часов такого типа целесообразно разное подвести итоги, дать оценку работе совета дела и микроколлективов. Данный тип классных часов возможен в том случае, если:

- школьники имеют некоторые знания по обсуждаемой проблеме, она близка и доступна им для самостоятельного осмысления;
- значительная часть учащихся владеет навыками и умениями коллективной творческой работы, самостоятельна и ответственна;
- актив, совет дела способен стать организующим и координирующим центром при подготовке и проведении классного часа.

Подчеркнем, что выбор типа воспитательного часа зависит от темы, содержания материала, возраста учащихся, уровня их знаний по данной проблеме, опыта коллективной деятельности, а также педагогического мастерства, индивидуальных особенностей классного руководителя, харак-

тера его взаимоотношений со школьниками.

Особо следует выделить классные часы, на которых перед учащимися выступают приглашенные гости, родители. Встречи с интересными людьми играют важную роль в воспитании, но они достигают успеха лишь тогда, когда удовлетворяют интересы детей и реализуют педагогические замыслы воспитателя. Подготавливая встречу, классный руководитель создает желаемую воспитательную ситуацию: предварительно беседует с приглашенными, рассказывает им о цели мероприятия, его идейной направленности, об особенностях классного коллектива, дает некоторые советы по содержанию и форме выступления. Вместе с тем педагог готовит к встрече и самих учащихся, вызывая у них интерес к предстоящему, рассказывая о достоинствах гостей. Он вместе с активом распределяет поручения между школьниками. Микроколлективы готовят сюрпризы для гостей, оформляют помещение, продумывают, как пригласить гостей, завершить встречу, проявить уважение и внимание к приглашенным.

Подготовка, классного руководителя к воспитательному часу предполагает выполнение следующих действий:

- определение темы классного часа, формулировка его цели, исходя из задач воспитательной работы с коллективом;

- тщательный отбор материала с учетом поставленных целей и задач, исходя из требований к содержанию классного часа (актуальность, связь с жизнью, опытом учащихся, соответствие их возрастным особенностям, образность и эмоциональность, логичность и последовательность);

- составление плана подготовки и проведения классного часа; следует предусмотреть привлечение школьников к активной деятельности в период подготовки и в ходе классного часа, использование разнообразных методов" и приемов, воздействующих на сознание, чувства и поведение учащихся, повышающих интерес и внимание к обсуждаемой проблеме;

- подбор наглядных пособий, музыкального оформления, подготовку помещения, создание обстановки, благоприятной для откровенного, непринужденного разговора;

- определение целесообразности участия на классном часе учащихся и их родителей, друзей, старших и младших товарищей, работников школы, специалистов по теме классного часа;

- определение своей роли и позиции в процессе подготовки и проведения воспитательного часа;

- выявление возможности по закреплению полученной на классном часе информации в дальнейшей практической деятельности детей.

Классный руководитель особое внимание обращает на психологическую подготовку учащихся. Они должны ожидать классный час, настроиться на важный и серьезный разговор. Настрой начинается с момента оповещения учащихся о классном часе. Время от времени можно напоминать о предстоящем разговоре. Но самым лучшим способом подготовки к классному часу является коллективная творческая деятельность, когда все учащиеся, разбившись на группы, готовят отдельные фрагменты, разделы классного часа, оформление помещения и т. п.

В период завершения подготовки воспитательного часа педагог окончательно определяет структуру (план) классного часа. Хотя каждый час классного руководителя неповторим, часто в общем виде его структуру представляют в виде трех частей: вступительная, основная, заключительная.

Назначение вступительной части — мобилизовать внимание учащихся, обеспечить серьезное отношение к теме разговора, определить место и значение обсуждаемого вопроса в жизни человека. Время вступительной части ограничено: ученики уже через 5—7 минут должны получить новую информацию, иначе их внимание рассеивается. Разговор можно начать с проблемной ситуации или с примеров, побуждающих к раздумьям.

Назначение основной части определяется воспитательными задачами классного часа. Здесь рассматривается основное содержание проблемы.

В заключительной части важно создать у всех учащихся чувство удовлетворения состоявшимся разговором, возбудить у детей желание внести изменения в свое поведение, в работу класса. Заключительная часть может быть большей по времени, если разговор перешел в русло практических дел класса. Она не должна длиться слишком долго, чтобы «не смыть» впечатления от основного содержания классного часа. Можно продолжить разговор на классном собрании.

При составлении плана воспитательного часа эти его части полезно иметь в виду, чтобы было легче проверить логическую связь и наличие логического стержня в материале классного часа: постановка вопроса — в первой части; его решение — во второй, определение значимости решения — в третьей.

Необходимо также учитывать, что в ряде случаев данная структура может быть педагогически нецелесообразна. Например, в случаях взволновавшего всех события можно исключить вступление и сразу приступить к изложению основного содержания; или же отсутствует заключительная часть, когда школьники получают на классном часе материал для размышления, а завершается обсуждение на следующем классном часе.

Таким образом, классный час может проводиться в различных формах. Классному руководителю важно разнообразить эти формы по содержанию и методике проведения, добиваясь при этом решения конкретных и перспективных воспитательных задач.

7. Анализ и планирование работы классного руководителя

Анализ и планирование работы классного руководителя — два взаимосвязанных процесса; они связаны также с изучением результатов воспитательной работы и целеполаганием.

Чем глубже анализ, тем правильнее и конкретнее будут определены цели и задачи деятельности коллектива на очередной период, тем вернее, оптимальнее может быть осуществлен отбор содержания и форм планируемой работы.

Для проведения анализа воспитательной работы в классном или

первичном коллективе необходимо иметь следующую информацию:

- 1) четко сформулированные воспитательные и организационно-педагогические задачи;
- 2) материалы, отражающие результаты воспитательного процесса;
- 3) перечень педагогических средств, использованных для решения поставленных задач;
- 4) сведения об эффективности влияния используемых педагогических средств.

Анализ воспитательной работы классный руководитель осуществляет, ориентируясь на задачи, поставленные на соответствующий период. В то же время в ходе анализа выявляются, обосновываются новые задачи или конкретизируются задачи предыдущего периода. Таким образом, анализ воспитательной работы тесно связан с целеполаганием.

Проблема целей воспитания и целеполагания относится к числу наиболее важных в педагогике. Любая деятельность возникает потому, что есть цель. К чему стремится школа и каждый педагог — ключевой вопрос в воспитательной деятельности. Цели определяют принципы, содержание, формы и методы воспитания.

Цель — это осознанное, выраженное в словах предвосхищение будущего результата педагогической деятельности. Цель также понимают и как формальное описание конечного состояния, задаваемого любой системой.

Классный руководитель несет ответственность за правильность, своевременность и актуальность цели. Неправильно поставленная цель — причина многих неудач и ошибок в педагогической работе. Эффективность деятельности оценивается прежде всего с точки зрения поставленной цели, поэтому очень важно правильно ее определить.

В практике работы школы ставятся самые разнообразные цели: ближайшие, средние, дальние; текущие и перспективные; реальные и идеальные; общие и частные, абстрактные и конкретные; главные и второстепенные; стратегические и тактические; цели ребенка, цели родителей, цели педагога и др.

В воспитательном процессе важна не только сама цель, но и то, как она определяется, вырабатывается. В этом случае необходимо вести речь о целеполагании, целеполагающей деятельности педагога. Цель становится движущей силой воспитательного процесса, если она значима для всех участников этого процесса, присвоена ими. Последнее достигается в результате педагогически организованного целеполагания.

В педагогической науке целеполагание характеризуют как трехкомпонентное образование, которое включает: а) обоснование и выдвижение целей; б) определение путей их достижения; в) проектирование ожидаемого результата.

От того, как осуществляется целеполагание, зависит характер совместной деятельности педагогов и учащихся, тип их взаимодействия (сотрудничество или подавление), формирование позиции детей и взрослых, которая проявляется в дальнейшей работе.

Целеполагание может быть успешным, если оно осуществляется с учетом следующих требований.

1. **Диагностичность** — выдвижение, обоснование и корректировка целей на основе постоянного изучения потребностей и возможностей участников педагогического процесса, а также условий воспитательной работы.

2. **Реальность** — выдвижение и обоснование целей с учетом возможностей конкретной ситуации, реальных условий.

3. **Преемственность** — осуществление связей между всеми целями и задачами в воспитательном процессе (частных и общих, индивидуальных и групповых и т. д.); выдвижение и обоснование целей на каждом этапе педагогической деятельности.

4. **Идентификация** достигается через включенность в процессе целеполагания всех участников деятельности.

5. **Направленность на результат**, возможность «замера» результатов достижения цели, что возможно, если четко, конкретно определены цели воспитания.

Условно выделяют следующие типы целеполагания: свободное, жесткое и интегрированное, сочетающие элементы первых двух.

При **свободном** целеполагании участники взаимодействия вырабатывают, конструируют свои собственные цели, составляют план действий в процессе интеллектуального общения и совместного поиска; при жестком — цели и программы действий школьникам задаются извне.

При **интегрированном** целеполагании цели группы могут быть заданы извне педагогом, руководителем группы, но способы их достижения, распределение действий осуществляется в процессе совместного поиска с учетом интересов и потребностей детей.

Для конкретных групп и условий их деятельности реальны все типы целеполагания. Тип целеполагания зависит от особенностей объединения: возрастного, количественного и качественного состава группы, длительности существования, способа возникновения, доступности содержания деятельности, а также мастерства педагогов. Безусловно, что наиболее эффективным является свободное целеполагание.

Одна из реальных практических проблем, встающих перед педагогом, — определение не только целей, но и задач воспитания. Цель и задачи соотносят как целое и часть. Задачи можно определить как частное выражение цели. Цель воспитания рассматривают и как систему решаемых воспитательных задач. Задачи возникают и ставятся в ходе достижения целей.

Отметим, что разграничение воспитательных целей и задач весьма относительно. Все зависит от того, что и в какой системе целей и задач берется за отправную точку. Так, развитие познавательных интересов учащихся может выступать как задача по отношению к цели подготовки учащихся к сознательному выбору профессии. В другом случае развитие познавательных интересов учащихся может быть целью работы классного руководителя в конкретном учебном году.

Из всего многообразия типологии целей и организации соответствующих уровней целеполагания остановимся на определении следующих: общие цели и задачи педагогов и учащихся; общие цели и задачи учащихся; цели и задачи педагогов.

Общие цели, задачи педагогов и учащихся вырабатываются в процессе планирования совместной деятельности учителей и детей и условно называются жизненно-практическими. Они выражают общие потребности и интересы участников взаимодействия, при этом определяющими являются интересы и потребности детей. Главное — они должны быть понятными, осознанными и принятыми школьниками.

Общие цели, задачи, выработанные в процессе взаимодействия педагогов и школьников, становятся основой для объединения их усилий в дальнейшей совместной работе. Учитывая их, педагоги определяют воспитательные цели и задачи, которые ^сориентированы на развитие учащихся и их отношений, т. е. по отношению к жизненно-практическим задачам учителя определяют свои воспитательные, профессиональные цели и задачи. В то же время воспитательные задачи педагоги декомпозируют в профессиональные задачи, связанные с организацией воспитательного процесса (организационно-педагогические задачи) и ростом своего педагогического мастерства.

Воспитательные задачи сориентированы на развитие учащихся, отношений их с окружающими людьми и миром, коллектива детей и отношений в нем. Организационно-педагогические задачи направлены на организацию воспитательного процесса.

Заметим, что воспитательные задачи могут быть одинаковыми для коллективов, групп детей и отдельных учащихся. Организационно-педагогические задачи определяются и конкретизируются в зависимости от условий, возможностей, потребностей детей и поэтому в каждом конкретном случае будут отличаться.

Педагогическое целеполагание может быть условно представлено в общем виде следующими этапами:

- а) диагностика воспитательного процесса, анализ результатов предыдущей совместной деятельности участников работы;
- б) моделирование педагогами воспитательных целей и задач, возможных результатов;
- в) организация коллективной целеполагающей деятельности педагогов, учащихся, родителей, определение жизненно важных задач;
- г) уточнение педагогами воспитательных целей и задач, внесение коррективов в первоначальные замыслы, составление программы педагогических действий по их реализации с учетом предложений детей, родителей и прогнозируемых результатов.

Можно считать, что целеполагание является завершающим этапом анализа и начальным этапом планирования воспитательной работы классного руководителя. План работы должен обеспечивать реализацию намеченных целей и задач.

В самом общем представлении план — документ, указывающий

содержательные ориентиры деятельности, определяющий ее порядок, объем, временные границы.

План будет помощником в работе, если при его составлении соблюдается ряд требований.

1. Обеспечивается целенаправленность, т. е. планируемое содержание и формы работы должны предусматривать реализацию конкретных целей и задач. Каждое дело, действие должно способствовать решению поставленных задач.

2. План направлен на реализацию потребностей и интересов детей, на их развитие, что предполагает учет предложений школьников и родителей при планировании, изучение их ценностных ориентации.

3. План является результатом совместного творчества педагогов, учащихся, родителей.

4. При планировании предусматривается связь педагогического процесса с жизнью общества, практической деятельностью детей, что означает создание условий для применения школьниками знаний на практике; отражение основных событий страны в жизни коллектива; включение детей в активную деятельность, преобразование окружающей среды.

5. Обеспечивается комплексный характер плана, что предполагает:

- разнообразие содержания и форм работы, направленных на развитие многообразных интересов и способностей детей;

- положительное влияние на разные стороны, свойства личности;

- включение школьников в разные виды деятельности;

- целостность воздействия на сознание, чувства, поведение детей.

6. Предусматривается создание условий для выбора учащимися различных видов, форм деятельности, своей позиции в планируемой работе.

7. Учитывается преемственность содержания и форм деятельности: исключение неоправданного дублирования, учет предыдущего опыта, видение перспективы.

8. Обеспечивается конкретность и целесообразность плана, обоснованность планируемой работы, что предполагает учет особенностей ученического и педагогического коллективов, уровня их развития, сложившихся традиций; соответствие задачам коллектива, каждая из которых может быть реализована конкретными делами.

9. Достигается реальность и разумная насыщенность плана. Общий ход планирования можно представить тремя этапами:

- составление педагогом проекта плана (его контуров);

- коллективное планирование (апробация, корректировка, проверка замыслов педагогов, сбор предложений, идей учащихся, родителей, учителей);

- внесение педагогом коррективов в первоначальные замыслы, проект плана с учетом результатов коллективного планирования; окончательное оформление плана.

При планировании работы классному руководителю необходимо учитывать:

- результаты предыдущей работы и выводы, полученные в ходе анализа;
- воспитательные и организационно-педагогические задачи;
- материалы, педагогические и методические рекомендации по работе с учащимися и классным коллективом, родителями;
- передовой опыт страны, города, школы;
- возможности родителей, общественности;
- воспитательный потенциал социального окружения школы, предприятий, культурных учреждений;
- традиционные праздники учебного года;
- события, факты, связанные с жизнью страны, города, села;
- события, даты, связанные с жизнью и деятельностью выдающихся людей;
- традиции школы, классного коллектива;
- дела, проводимые ближайшими культурными учреждениями;
- планы школьного коллектива;
- предыдущие планы классного коллектива и классного руководителя.

Необходимо различать планы работы педагогов, совместные планы педагогов и учащихся, родителей, а также планы самих детей. Естественно, что все планы взаимосвязаны. Так, план работы классного руководителя составляется с учетом тех дел, которые определены детьми, в нем отражается позиция классного руководителя по отношению к этим делам, его роль в подготовке — помощь, консультации для организаторов дела, методическая работа с активом детей, педагогами школы, родителями и т. п.

Классный руководитель может составлять различные планы:

- план работы на год, полугодие, четверть, месяц, неделю, день;
- план работы по важнейшему направлению на определенный период (месяц, год, несколько лет), например, по нравственному воспитанию учащихся, профориентационной работе;
- план подготовки и проведения дела (родительское собрание);
- план работы с творческим объединением, родительским комитетом и т. п.;
- план самообразования по совершенствованию педагогического мастерства.

Основным документом в работе классного руководителя является план на учебный год (полугодие). Рекомендуются следующие разделы этого плана.

1. Анализ педагогической работы за прошедший учебный год.
2. Задачи работы классного руководителя на новый учебный год, к определению, формулировке которых предъявляются следующие требования:
 - вытекают из анализа работы;
 - отличаются от задач предыдущего года;
 - конкретны и реальны для выполнения;
 - пронизывают всю планируемую работу с учащимися и родителями, классным коллективом.

3. Работа с коллективом учащихся.
4. Взаимодействие с педагогическим коллективом.
5. Работа с семьей, общественностью.

Общепринятой формы и структуры плана работы классного руководителя быть не может. Педагогу необходимо творчески подойти к составлению плана, учитывая особенности классного коллектива, условия школы, а также опыт своей работы. Структура и форма плана классного руководителя могут быть разнообразными; главное, чтобы они были удобны для работы и оперативной корректировки.

В практике существует несколько вариантов форм планов, каждый из которых обладает определенными достоинствами и недостатками. Важно, чтобы форма и структура плана позволяли видеть цели и задачи работы, текущие и перспективные дела, вносить коррективы, а также отражали взаимодействие участников педагогического процесса.

Одна из форм используемых в практике классными руководителями, предполагает соединение в себе перспективного, календарного и текущего планирования. При оформлении плана в тетради на каждую неделю отводится один разворот тетради. Это позволяет предусмотреть основные дела на весь год и в то же время вносить дополнения и изменения (табл. 7).

Целесообразно составление плана индивидуальной работы с каждым учащимся. Это возможно, если классный воспитатель является освобожденным от учебной работы, занимая полную ставку педагога, и имеет время для целенаправленной работы с каждым ребенком.

Приступая к планированию, необходимо помнить о том, что этот процесс длительный, не заканчивается написанием плана, а продолжается в течение года, поскольку составляются более частные, конкретные планы дел, мероприятий, при этом планы постоянно корректируются.

Таблица 7

Раздел плана работы классного руководителя

Направление работы классного руководителя	Работа с ученическим коллективом	Работа с родителями, семьей	Работа с педагогами, общественностью
Неделя			
Общение			
Здоровье			
Учение			
Досуг			

В зависимости от условий взаимодействия классного руководителя и детей процесс планирования работы может проходить на нескольких уровнях: 1-й уровень — классный руководитель привлекает учащихся к планированию; 2-й уровень — совместное планирование педагога и детей; 3-й уровень — педагог помогает школьникам в планировании. Везде предполагается участие детей (с различной степенью активности) — в анализе проделанной работы, выдвижении задач, отборе содержания и форм дальнейшей работы, обсуждении планов.

Характер и уровень взаимодействия классного руководителя и учащихся зависят от многих обстоятельств: возраста детей, предыдущего опыта планирования, подготовленности педагога, типа планирования и т. д.

Итог, показатель эффективности успеха этого взаимодействия можно кратко выразить следующим образом: школьники включили в план то, что им хотелось, но захотели они то, что считал целесообразным педагог.

Часто дети, участвуя в планировании, предлагают то, что уже им известно, что носит развлекательный характер. Возникает проблема: как обогатить опыт учащихся новыми идеями, формами? Ее решение зависит от умения педагога провести свои замыслы, идеи через детей и родителей в процессе планирования. С этой целью могут быть использованы следующие способы:

- предварительная разъяснительная и подготовительная работа классного руководителя с лидерами, авторитетными в коллективе учащимися, с которыми обсуждаются возможные варианты идей и замыслов;
- выступление перед участниками планирования учащегося или взрослого, который был участником или очевидцем важной для коллектива идеи, формы работы;
- встречи с коллективом, где апробирована, реализуется необходимая и педагогически целесообразная идея;
- создание проблемной ситуации, которая выводит детей, родителей на нужное решение, необходимую для коллектива идею;
- выбор варианта, формы, средства из нескольких предложенных и обоснованных педагогом;
- включение классного руководителя «на равных» в работу творческих поисковых групп;
- конкурс на лучшее предложение в план, создание банка идей, когда педагог как рядовой участник поиска может внести и свою идею;
- обобщение и интеграция классным руководителем идей, высказанных детьми, родителями, когда педагог ненавязчиво включает свою идею в обобщенный вариант,»
- подсказывающие, проблемные вопросы в ходе обсуждения плана;
- проведение «акта добровольцев» по организации какого-либо дела, после чего добровольцы становятся проводниками идей в коллективе;
- чтение и обсуждение литературы, которая может подсказать нужную идею, замысел;
- анализ проделанной работы, в ходе которого при соответствующих акцентах и специально поставленных вопросах учащиеся и родители выходят на нужную идею.

Классному руководителю нужно позаботиться о том, чтобы план был наглядно оформлен и доступен всем учащимся. Он может представлять из себя план-сетку, где отражены основные дела и события класса, а также школьные мероприятия, в которых дети решили участвовать. Лучше, если учащиеся сами выберут или создадут свою форму плана.

Планирование работы классного руководителя предусматривает организацию активной и творческой работы учащихся, родителей, учителей

класса. Покажем это на примере планирования работы на учебный год. Оно может быть представлено следующими этапами.

I. Коллективный анализ и целеполагание воспитательной работы с привлечением родителей, учащихся, учителей класса.

Коллективный анализ можно проводить в две стадии. *Первая* — обсуждение жизни класса в целом. Например, участники разбиваются на группы и поочередно вырабатывают мнение, а затем выносят его на обсуждение по следующим вопросам:

Чем отличается наш класс от других? Кем и чем наш класс может гордиться? Какое самое яркое (важное) событие этого года? Что в жизни класса особенно радует (особенно дорого)? Что сделал полезного наш класс, учащиеся нашего класса для школы, других людей?

Какие положительные изменения произошли в этом году? В чем они проявились? Как закрепить эти достижения в будущем?

Что в жизни класса вас огорчает, не устраивает, беспокоит? В чем мы сдали свои позиции по сравнению с прошлым годом? почему?

С решения каких проблем необходимо начать следующий год? Какие недостатки в организации жизни класса необходимо преодолеть в первую очередь?

Кого и за что поблагодарить, отметить по итогам работы за год?

Вторая стадия включает обсуждение отдельных проблем, направлений работы в классе. С этой целью создаются временные проблемные группы, предметом обсуждения которых, например, может стать:

- организация дежурства в классе;
- участие в общешкольных делах;
- развитие ученического самоуправления и т. п.

Направления работы, которые обсуждаются в период анализа работы за учебный год, определяются классным руководителем, детьми и родителями с учетом поставленных в начале года задач. Обсуждение в проблемных группах может проходить по следующим вопросам:

Какие достижения (успехи) появились в работе по данной проблеме? В чем продвинулись вперед? за счет чего?

Что могли сделать лучше, но не сделали? почему?

Над решением каких вопросов необходимо работать в следующем году?

Возможно и целесообразно использование и более творческих, косвенных приемов сбора информации, характеризующих итоги работы классного руководителя, педагогов, коллектива детей и родителей. Так, детям может быть предложено выполнение творческих заданий:

- а) представить в творческой форме (с помощью рекламы) достижения этого года, которыми мы можем гордиться;
- б) с помощью имитации различных телепередач показать то, «что нам мешает жить и что с треском надо удалить»;
- в) подготовить рисованный фильм о главных событиях года и т. д.;
- г) продолжить фразу: «Если б я был классным руководителем, то...».

На родительском собрании можно обсудить вопросы: что нового и интересного появилось в классе в этом году? над какими проблемами работали педагоги, учащиеся и родители? Есть ли результат, в чем он проявился? На что следует обратить внимание в следующем году? Что удалось классному руководителю в работе с родителями? Как целесообразно организовать работу с ними в следующем году? Как привлечь родителей к воспитательной работе в классе?

Необходимо продумать сбор и обработку информации в ходе коллективного анализа. Можно вести протокол обсуждения или создать специальный пресс-центр, который будет фиксировать и наглядно представлять основные идеи и результаты коллективной мыслительной деятельности. К обработке материалов можно привлечь актив учащихся и родителей.

На подробный анализ работы в классе не нужно жалеть времени: как показывает опыт, это всегда окупается положительным изменением отношения взрослых и детей к дальнейшей жизни и получением наиболее объективной информации, характеризующей состояние воспитательного процесса. Понимающие это классные руководители отводят подведению итогов работы, анализу организации жизни класса почти всю последнюю четверть учебного года. Формы коллективного анализа жизни класса в этом случае могут быть разнообразными. Иногда полезно использовать игровые и соревновательные элементы, которые стимулируют активность и развивают творчество детей.

Перед проведением коллективного анализа следует предложить самим учащимся определить содержание и форму подведения итогов в конце учебного года. В воспитательных целях было бы полезно проводить анализ как коллективное творческое дело, которое создается всеми его участниками.

Естественно, что методика работы педагога по организации аналитической деятельности в коллективе зависит от многих условий, и прежде всего опыта и возраста участников работы.

II. Оформление итогов анализа классным руководителем, моделирование системы задач на следующий год. Целесообразно завершить анализ письменным резюме, чтобы осмыслить все материалы, выделить, зафиксировать главные моменты, выводы, определить перспективы работы. С этим текстом важно ознакомить педагогов, работающих в коллективе, опереться на него при целеполагании и планировании.

III. Составление предварительного варианта плана работы классного руководителя с учетом воспитательных и организационно-педагогических задач.

IV. Коллективное планирование работы в ученическом и родительском коллективах с привлечением учителей, организованное классным руководителем.

1. Знакомство учащихся с предполагаемыми событиями в стране в очередном году, с возможными формами участия в них детей, обзор событий школьной жизни.

2. Сбор предложений в план работы:

- поиск творческими группами полезных дел (дела для нас самих, для сплочения коллектива; дела для младших, в сотрудничестве с младшими; дела на пользу окружающим людям, для школы; совместные с родителями дела);

- конкурс на лучшее предложение дела на пользу и радость окружающим по результатам «разведки»;

- анкетирование (какие дела прошлого года особенно понравились и почему, какие дела сплотят, сдружат наш коллектив; кому и как может принести пользу, радость наш коллектив);

- предложения ответственных за конкретные участки работы коллектива.

3. Определение или уточнение тематики классных воспитательных часов, предложенных классным руководителем (анкета, коллективное обсуждение).

4. Игра «Интерес». Этапы игры:

- предлагается написать на листочках перечень своих увлечений, любимых занятий;

- дети поочередно выходят к доске и фиксируют свои увлечения; составляется список любимых занятий учащихся класса;

- учащиеся добровольно объединяются в группы с учетом этих увлечений и готовят представление группы (реклама своего любимого занятия);

- каждая группа составляет план работы, действий с целью пропаганды своего занятия и привлечения к нему одноклассников, учащихся других классов и младших школьников;

- группы защищают свои проекты, планы, идет обсуждение предложений и отбор идей в план работы классного коллектива.

5. Обсуждение содержания, форм работы с родителями и детьми на родительском собрании.

6. Обработка предложений детей и родителей классным руководителем, активом школьников и родителей.

7. Обсуждение воспитательных задач, составление проекта плана на сборе актива родителей и учащихся.

8. Знакомство с проектом плана всего коллектива, учителей класса.

9. Сбор-старт по планированию работы коллектива:

- сообщение о проделанной работе по сбору предложений для плана, об участии школьников в поиске дел, отборе этих дел активом класса;

- коллективное обсуждение задач на новый год (актив обосновывает свой вариант задач коллектива, идет обсуждение этого варианта по группам и вырабатывается решение);

- обсуждение проекта плана на четверть (полугодие): заслушиваются мнения групп о целесообразности плана в целом, о главных делах коллектива, уточняется соответствие их задачам коллектива, обсуждается участие в общешкольных делах, вырабатывается решение;

- выбор ответственных за проведение дел;

■ выборы совета дела для подготовки ближайшего коллективного дела.

Рекомендации по коллективному планированию представлены в обобщенном варианте. Соблюдение этапов, постановка воцросов, сферы поиска, методические приемы существенно зависят от возраста и опыта учащихся, а также педагогического мастерства учителя.

V. Составление плана классного руководителя, конкретизация его предварительного варианта, внесение коррективов с учетом материалов коллективного планирования.

Глава 14 ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАЗЛИЧНЫХ ИНСТИТУТАХ ВОСПИТАНИЯ

Для эффективной подготовки к жизни ребенок нуждается в богатой окружающей среде, помогающей ему «на ощупь» познавать мир

С. Френе

1. Воспитательный процесс в сельской школе

Сельская школа — особый тип образовательного учреждения. Условно можно выделить три основных варианта функционирования сельской школы.

В первом случае — это обычная полная школа, она расположена в сельской местности и учащиеся живут в расположенных рядом населенных пунктах.

Второй вариант — сельская школа-интернат, однако данный тип школы не получил широкого распространения. Это связано прежде всего с тем, что в народной педагогике большое внимание придается семейному воспитанию, и проживание детей долгое время без родителей противоречит нашим традициям. Кроме того, для школы-интерната необходимо специальное здание, хорошая материальная база, что не всегда возможно в сельской местности.

Третий вариант — малочисленная школа. Данный тип учебного заведения наиболее распространен в сельской местности. Сельская малочисленная школа — это образовательное учреждение, удаленное от культурных и научных центров, в ней обучаются менее ста учащихся, один учитель преподает несколько предметов, в классе от 2 до 15 учащихся, отсутствуют параллели. На организацию воспитательного процесса в сельской школе влияет специфика сельского социума, которая проявляется в следующем.

Социокультурная среда села более консервативна, устойчива и традиционна. Вследствие этого родители, односельчане имеют большое влияние на воспитание детей, не учитывать этого было бы ошибочно.

На селе в большей степени, чем в городе, сохранилась целостность национального самосознания, внутреннее духовное богатство, бережное отношение к Родине и природе. Сельская нравственно-этическая среда относительно устойчива. В таких условиях у детей значительно раньше формируется уважение к семейным традициям, почитание старших, уважение к людям труда, взаимопомощь.

Круг общения детей здесь не столь обширен, но само общение отличается углубленностью, детальным знанием окружающих людей. Опыт старших поколений передается с помощью конкретного примера. Естественна забота о старших, пожилых и младших односельчанах.

В условиях отсутствия профессионального искусства интенсивнее развивается народное искусство. Сельская школа, объединяя интеллигенцию,

может стать и реально становится не только образовательным, но и культурным центром села, оказывает значительное влияние на формирование духовного облика его жителей.

На селе до сих пор сохраняется более низкий уровень образования населения и, следовательно, более низкий общий уровень культуры взрослых, которые окружают ребенка. Это сказывается на развитии способностей, уровне знаний и кругозоре детей, что часто ведет к заниженным требованиям к получаемому образованию. На селе ограничены возможности для самообразования и самостоятельного культурного роста: меньше фонды библиотек, круг демонстрируемых кинофильмов, меньшее количество принимаемых программ телевидения, мало кружков, секций и т. д. Сельским жителям сложнее попасть в театры, музеи. Все это оказывает влияние не только на детей, но и на педагогов, чьи возможности продолжения образования, повышения квалификации, обмена опытом, культурного роста также ограничены.

Сельская природная среда естественна и приближена к людям. Она включена в жизнь и быт людей. Сельский школьник воспринимает природу как естественную среду собственного обитания. Поэтому для сельских школьников особо важно овладеть основами экологической культуры и природосберегающего хозяйствования.

Сельская школа, с одной стороны, очень быстро ощущает на себе все изменения, трудности, возникающие в жизни села, в местном хозяйстве, а с другой — сама способна оказывать существенное влияние на решение социальных проблем села, оперативно реагировать на происходящие вокруг события. Развитие школы неразрывно связано с ее социальным окружением, использованием воспитательного потенциала сельского социума. Возможно формирование устойчивых местных духовных и национальных традиций, пронизывающих систему отношений между жителями. Школа при этом может успешно выполнять роль носителя, генератора и трансформатора самых лучших, прогрессивных идей, традиций, обрядов.

На построении учебно-воспитательного процесса и создании воспитательной системы многих сельских школ отражается ее **малочисленность**. Малочисленные школы, где обучаются менее 100 учащихся, составляют 60—70% общего числа школ на селе. Малочисленность имеет как положительные, так и негативные стороны. В небольшом коллективе интенсивнее идет процесс установления межличностных и деловых контактов между педагогами и учащимися, существует реальная возможность проявить себя в общем деле, объединиться, договориться о единстве действий. В такой школе все на виду, что при создании ситуации совместного поиска стимулирует активность учащихся и учителей. В маленькой сельской школе имеются особенно благоприятные условия для сотрудничества, организации совместной деятельности и общения, творчества педагогов и детей, старших и младших, так как нет резкой обособленности между классами, учащимися разного возраста. Знание личностных особенностей, бытовых условий жизни друг друга, отношений в семьях способствуют установлению доброжелательных и

доверительных отношений между педагогами и школьниками. При соблюдении ряда педагогических условий в небольшой школе формируется атмосфера многодетной семьи.

В то же время малочисленность коллектива сельской школы создает определенные проблемы в организации учебно-воспитательного процесса. Затрудняется и ограничивается

выбор форм и методов воспитания в классном коллективе такой школы, некоторые из них теряют всякий смысл. Малочисленность классов в большинстве школ ограничивает круг общения детей, развитие коммуникативных умений, способности быстро ориентироваться в новой обстановке.

Педагогическая работа в сельской школе должна быть направлена на воспитание гражданина, способного и желающего успешно трудиться на селе. Необходимо обучение учащихся умелому сочетанию деятельности в сельском хозяйстве с заботливым, бережным отношением к земле, технике, окружающей природе как основе жизнедеятельности человека.

Воспитание хозяина земли, культурного труженика села, конкурентоспособного, умеющего организовать прибыльное дело в условиях села, возможно при организации следующих направлений работы:

- включение учащихся в производительный труд, основанный на личной и общественной мотивации;
- укрепление здоровья учащихся и учителей через создание спортивно-оздоровительных комплексов;
- распространение и освоение опыта ведения фермерских хозяйств, освоение экономических знаний, современных производственных технологий на селе;
- участие школьников в коммерческой деятельности;
- создание школьных трудовых объединений, собственных подсобных хозяйств, агрошкол;
- организация целенаправленной профориентационной работы.

Учитывая проблемы и достоинства сельской школы, можно определить специфические идеи, реализация которых может обеспечить результативность воспитательной работы.

Важной идеей является **организация сотворчества участников воспитательного процесса**: педагогов, учащихся и родителей. Для ее реализации на селе имеются благоприятные условия: близость проживания, хорошее знание особенностей друг друга, атмосфера соборности и семейности, возможность и необходимость собираться всем вместе для обсуждения важных проблем, по случаю праздников. В условиях сельской школы особенно эффективно использование методик коллективной творческой деятельности для организации совместной работы учащихся и родителей.

Идея расширения связей учащихся с окружающим миром обусловлена ограниченностью и замкнутостью пространства, в котором происходит социальное становление сельского школьника, ограниченностью общения в условиях малочисленной школы.

Реализация данной идеи позволяет обогатить сферу социальных связей детей, обеспечить их адаптацию, автономизацию, социальную устойчивость и активность в условиях современной жизни, повысить культурный и образовательный уровень школьников, обогатить их социальный опыт, а также предоставляет ребенку возможность осуществлять социальные пробы.

Расширение связей учащихся с окружающим миром ведет к коррекции действий школьников, системы отношений в ученическом коллективе со стороны не только педагогов, но и других людей.

Для обеспечения этой идеи необходимо шире использовать возможности прежде всего самой школы, изменив структуру организации воспитательного процесса: преодолеть ограниченность воспитательного процесса рамками класса, проводить занятия за пределами школы, на природе, в местном хозяйстве, разнообразить содержание и формы внеурочной воспитательной работы и т. д. Целесообразно развивать связи школ с культурными и учебно-воспитательными центрами села, района, области, а также между сельскими школами.

Идея педагогизации социального окружения является продолжением основополагающей идеи взаимодействия школы и социума. Существует по меньшей мере две причины активного взаимодействия школы и ближайшего социального окружения: с одной стороны, для решения воспитательных задач школа не может и не должна ограждать детей от влияний среды; с другой стороны, сельской школе, особенно малочисленной, трудно в одиночку решать задачи воспитания. Школа стремится включить в жизнь учащихся заботы и проблемы ближайшего окружения, превратиться в культурно-духовный центр, способствующий совершенствованию жизни в микросоциуме, тем самым развивая детей, обеспечивая успешность их социализации и повышая качество образования. Учащихся необходимо не только информировать о проблемах окружающей среды, но и активно вовлекать в процесс их решения.

Возможности сельской школы во взаимодействии с социальной средой несравненно шире, чем городской. В отличие от городской школы, взаимодействующей на равных, а часто приспособляющейся под требования среды, ближайшую социальную среду сельская школа приспособляет под себя, превращая ее в среду воспитывающую, интегрируя ее воспитательные возможности. Путем педагогизации возможно совершенствование содержания воспитания, обеспечение воспитывающего характера всех видов деятельности учащихся в среде, обновление форм работы.

Возможны следующие пути педагогизации социального окружения школы:

- включение в систему работы школы общественно полезной деятельности на селе (дела по благоустройству, забота о престарелых, помощь детским учреждениям, охрана природы, краеведческая работа и т. д.) и производительного труда;

- освоение и развитие местных традиций и культурного наследия, включение их в воспитательный процесс;

- использование человеческих ресурсов среды (привлечение к организации воспитательного процесса жителей села, специалистов, установление связей с другими школами и т. п.);

- организация взаимодействия с родителями учащихся, оказание им помощи и расширение воспитательного потенциала семьи;

- использование материальной, производственной и культурной базы села (предприятий, учреждений, клубов, спортивных площадок и др.);

- создание школьных научных объединений по разработке местных проблем, выпуск школьниками газеты, радиогазеты о событиях села и школы и др.

Важным средством педагогизации среды и воспитания учащихся могут стать местные музеи, раскрывающие сокровища культуры и историю родного края. При их создании объединяются усилия, достигается сотрудничество жителей села, школы, местных учреждений, органов власти.

Целесообразно организовывать социально-педагогические комплексы, когда на территории сельского социума создается единая база воспитания детей разного возраста и учащиеся включаются в разностороннюю трудовую, познавательную, клубную деятельность. В этом случае субъектами воспитания выступают не только педагоги школы, но и специалисты других детских учреждений села, работники культуры, коллективы предприятий и хозяйств.

Идея взаимодействия детей разного возраста обусловлена тем, что в условиях малочисленной школы неэффективно проведение ряда занятий, а тем более воспитательных мероприятий, по классам, где обучаются часто меньше 10 человек. Разновозрастное взаимодействие имеет большой воспитательный потенциал и обеспечивает:

- более широкие возможности для овладения учащимися культурных ценностей,

- успешность освоения школьниками различных социальных ролей;

- преобразование имеющегося опыта старших и обогащение, развитие опыта младших детей;

- социальную и социально-психологическую защиту в виде помощи старших младшим при организации их жизнедеятельности, поддержки тех учащихся, которые не могут реализовать себя по тем или иным причинам в группе сверстников;

- подготовку к социальной самозащите, предполагающей обучение принимать самостоятельные решения в сложных ситуациях, устанавливать контакты с различными людьми в постоянно меняющихся условиях;

- преодоление психологической депривации сельского ребенка.

Взаимодействие школьников разного возраста взаимно обогащает их, помогает старшим овладеть социальными ролями взрослого; получать опыт ответственности за других; осваивать навыки организаторской деятельности, что невозможно в условиях малочисленного класса. Разновозрастные связи создают благоприятные условия для актуализации и развития тех качеств личности, которые в одновозрастном коллективе остались бы незамеченными и не получили бы возможности для проявления, а также обеспечивают

гуманизацию отношений между детьми.

Организовать разновозрастное взаимодействие в сельской школе гораздо легче, чем в городской. Компактное проживание учащихся в небольших населенных пунктах, корпоративность отношений по родственному признаку ведут к тому, что такой тип взаимодействия формируется не только в школе, но и за ее пределами. Он воспринимается школьниками как вполне естественный и служит основой для развития дружеских, товарищеских отношений среди детей разного возраста.

Изучение состояния организации воспитательного процесса в малочисленных школах показало, что чаще всего взаимодействие учащихся разного возраста носит стихийный и нерегулируемый характер, что снижает воспитательную эффективность взаимодействия. Поэтому необходимо продумать содержание и формы совместной деятельности детей разного возраста, способы организации разновозрастных контактов в учебной и внеучебной работе, определить средства, стимулирующие взаимодействие детей разного возраста. При организации воспитательной работы в сельских школах естественным образом возникают разновозрастные объединения.

В школе могут формироваться объединения с относительно постоянным составом школьников, а также временные группы. В одних видах деятельности возникают объединения из всех учащихся школы, в других — из представителей нескольких классов. В одни объединения входят педагоги, учащиеся и родители, в другие — только школьники. Сама школа представляет собой реально действующий разновозрастной коллектив.

Временные и постоянные разновозрастные группы могут возникать при проведении разновозрастных занятий, так как в условиях малочисленной школы нецелесообразно, педагогически неэффективно проведение некоторых уроков по классам (по физкультуре, труду, музыке). Возможно проведение разновозрастных занятий и по другим предметам. Основанием для таких уроков может быть изучение одинаковой темы, но на разном уровне сложности в старших и младших классах.

Разновозрастные занятия имеют большой воспитательный и образовательный потенциал. В малочисленной школе они являются естественными и педагогически целесообразными, соответствуют потребностям детей в расширении контактов и разнообразии форм учебной деятельности, обеспечивают психологическую защищенность ребенка. Такие занятия повышают активность старших и младших учащихся, положительно изменяют мотивацию учения. В то же время появляется возможность для младших более глубоко освоить материал, а старшим повторить и закрепить ранее изученный.

Для решения комплекса воспитательных задач во внеучебное время целесообразно создание разновозрастных групп с относительно постоянным составом. По существу, они могут стать первичными коллективами, которые сейчас в некоторых школах называют содружествами. При формировании этих объединений учитываются желания детей, особенности их контактов, место жительства. Целесообразно предусмотреть в таком разновозрастном коллективе наличие лидера, способного организовать группу учащихся и

регулировать отношения между старшими и младшими. Содружества могут выполнять по очереди повседневную работу в школе (чередование традиционных поручений), готовиться к общешкольным делам, организовать взаимопомощь в учебе.

Наряду с содружествами могут формироваться относительно постоянные по составу объединения для выполнения конкретной систематической работы, например различные трудовые объединения, где осуществляется распределение обязанностей и ролей с учетом возможностей детей разного возраста.

Большим воспитательным потенциалом располагают объединения клубного типа: кружки, секции, творческие коллективы. Некоторые из них в малочисленной школе могут объединять почти всех учащихся, а также педагогов и родителей.

Целесообразно создание временных разновозрастных объединений в ходе подготовки и проведения школьных дел: творческих групп, а также советов дел, выполняющих роль органов самоуправления.

В ряде случаев могут быть сформированы сводные отряды для выполнения работы, требующей специальных умений и навыков (ремонт мебели, оказание помощи детскому саду в благоустройстве, подготовка поздравлений и т. п.).

Таким образом, в малочисленной школе в зависимости от характера деятельности, в которую включаются дети, могут формироваться разновозрастные объединения. В целях развития личности, включения ее в систему социальных проб, постепенного расширения и обогащения сферы ее общения и социальных связей полезно предусмотреть вхождение детей в разнообразные постоянные и временные объединения. Вопрос об их создании и способе формирования решают сами участники педагогического процесса и прежде всего учащиеся.

Особенностью организации воспитательного процесса в сельской школе является возможность более гибкого построения режима работы школы, стирание резких граней между формами учебной и внеучебной деятельности, например, проведение учебных занятий и внеклассных мероприятий на природе, у костра, на берегу реки.

В условиях села труднее реализовывать вариативность построения воспитательной работы и создать условия для свободного выбора занятий, форм досуговой деятельности. Как правило, в небольшой сельской школе создаются 1—2 коллектива клубного типа, в которых занимаются почти все учащиеся. Выбор не так разнообразен, но в рамках одного объединения можно обеспечить выбор детьми ролей, контактных групп, форм участия в делах объединения. Хорошее знание особенностей детей и их контактов позволяет создать условия для удовлетворения интересов и потребностей каждого ученика в процессе подготовки и проведения различных дел, возможности для выбора видов, форм деятельности, позиций, временных объединений и контактных групп.

Чтобы расширить образовательное пространство ребенка, дать ему возможность выбирать, принимать самостоятельные решения, в сельских

школах целесообразно проводить дни свободного выбора и творчества, которые обычно включают: 1) уроки по выбору; 2) занятия по интересам; 3) час свободного общения школьников и педагогов; 4) коллективное творческое дело. В такой день учащиеся имеют возможность выбирать, пробовать себя, проявить свои интересы и потребности.

Целесообразно привлечение к проведению уроков по выбору, занятий по интересам местных и районных специалистов, родителей. Такие дни, как правило, разрабатываются педагогами и учащимися. Они разнообразят школьную жизнь, снимают напряженность от повседневной жестко заданной организации, раскрепощают детей.

У малочисленной школы есть очень важное, завидное для большинства школ преимущество, позволяющее коллективно, с участием всех учащихся и педагогов, а также родителей решать многие вопросы на общешкольном собрании, которое является важным средством развития самоуправления. Все учащиеся школы могут собраться и оперативно решить возникающие проблемы.

Очень быстро и увлеченно сельские дети включаются в игры, с удовольствием участвуют в их создании. Привлекает учащихся сельских школ деятельность детских общественных организаций.

Поскольку центром всей воспитательной работы на селе является школа, то возможности педагогического влияния на детей, включения их в социально значимую деятельность выше, чем в городской. В этой связи возрастает ответственность педагогов за результаты своего труда. Вероятно, поэтому хорошие сельские школы отличаются своими традициями, имеют свое лицо. Здесь ярче просматривается зависимость психологической атмосферы в школьном коллективе от отношений педагогов, их профессионализма. Школа в значительной мере определяет культуру села, его будущее.

2. Организация воспитательной работы

Забота об обездоленных детях является главной нравственной нормой цивилизованного общества. По различным причинам в России увеличивается число детей, заботу о которых берет на себя государство.

Можно условно выделить две группы детей-сирот.

Первая группа — это дети, навсегда лишившиеся родителей, которые погибли или умерли. В зависимости от возраста у них сохранились, как правило, положительные воспоминания от их жизни в родной семье, они чтут память о родителях. При постоянном педагогически направленном участии друзей, воспитателей они постепенно успокаиваются.

Судьба таких детей складывается по-разному, в зависимости от условий. Большинство предпочитает жить у родственников, которые выступают усыновителями или опекунами. При отсутствии таких родственников детский дом может стать родным домом, если педагогический коллектив может создать благоприятные условия для жизни своих воспитанников.

Вторая группа — это социальные сироты, т.е. сироты при живых

родителях. В этой группе можно выделить следующие категории детей: отказные дети, дети-подкидыши; дети, чьи родители находятся продолжительное время в местах лишения свободы или неизлечимо больны; дети, родители которых неизвестно отсутствуют. Эти дети официально лишены родной семьи, нормального семейного образа жизни при живых родителях.

Можно также выделить группу детей, которые находятся под угрозой потери семьи. Это беспризорные и безнадзорные (уличные) дети; беглецы (дети, ушедшие из семей и интернатных учреждений); дети, подвергающиеся в семьях унижениям и оскорблениям, физическому и сексуальному насилию; дети из семей алкоголиков и наркозависимых родителей; дети, имеющие хронически больных родителей.

Наиболее предпочтительным в решении судьбы детей-сирот является устройство их в семьи при соблюдении соответствующих законов. Традиционными формами устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи являются усыновление и опека (попечительство). Однако большая часть детей-сирот в настоящее время воспитывается в специальных учреждениях.

Сеть специальных учреждений для детей-сирот включает государственные детские дома (в том числе дома ребенка, школы-интернаты) и государственно-общественные. Ко вторым относятся опекуны и приемные семьи, семейные детские дома Российского детского фонда, детские деревни, приюты общественных организаций.

Существует несколько новых видов семейных детских домов.

1. Помещение детей в попечительские семьи. Приемные родители подписывают договор-контракт, где оговариваются условия оплаты труда, права и обязанности, продолжительность пребывания ребенка в этой семье. Работа приемных родителей включается в трудовой стаж. Поддерживаются связи с биологическими родителями, чтобы после реабилитации вернуть ребенка в родную семью. Биологических родителей предупреждают, что после их излечения (от наркомании, алкоголизма) ребенка вернут в семью. В таких детских домах создаются условия, приближенные к нормальным семейным условиям. В них воспитываются дети от 3 до 18 лет.

2. Семейные городки. В семье вместе с детьми воспитателей живут и приемные дети. В городке существует администрация, спортивные площадки, медпункт, культурный центр, школа и детский сад. Семья принимает не менее 6 детей, разрешается разновозрастной состав семьи, и число детей в них не должно превышать 8 человек, в разновозрастной группе 5—10 человек. Семьи финансируются, им выделяются различные пособия.

3. Наиболее распространенными сейчас являются преобразованные по семейному принципу детские дома. Вместо разновозрастных формируются разновозрастные группы, в одну группу входят родные братья и сестры. В каждой группе работает по 3 воспитателя, в функции которых входит помимо организации жизнедеятельности детей, и воспитательная работа.

Во многих регионах страны созданы структуры, управления, отделы, которые занимаются защитой семьи и детства. Государственную систему в

этой сфере составляют комиссии по делам несовершеннолетних, органы опеки и попечительства, аппараты управления и специализированные службы органов социальной защиты населения, образования, здравоохранения, органов внутренних дел, службы занятости, а также иные органы и учреждения, участвующие в пределах своей компетенции в этой работе. В России около 400 неправительственных организаций, которые занимаются проблемами детства. Они оказывают материальную, юридическую, психологическую помощь семье и детям, больницам и санаториям для детей-инвалидов. Появилось новое явление — усыновление детей-сирот иностранными гражданами.

По-прежнему наиболее распространенной формой устройства детей, лишившихся попечения родителей, остается их направление в интернатные учреждения.

В России интернатные учреждения для детей-сирот и детей, лишенных попечения родителей, принадлежат нескольким ведомствам: дети от рождения до 3-х лет воспитываются в домах ребенка; в возрасте от 3-х лет до совершеннолетия — в детских домах и интернатах Министерства образования Российской Федерации или Министерства социальной защиты населения Российской Федерации (дети-инвалиды); дети-сироты с отклонениями в поведении, правонарушители — в спецшколах Министерства образования Российской Федерации.

Существенные изменения, происходящие в настоящее время в организации воспитательного процесса в детских домах, обусловлены проявлением трех основных тенденций.

1. Большинство воспитанников являются социальными сиротами, т. е. имеют родителей.

2. Существование разнообразных педагогических систем, положенных в основу организации жизнедеятельности ребенка-сироты.

3. Расширение круга специалистов (дефектологи, психологи, социальные педагоги), работающих в детском доме.

Условия жизнедеятельности детей в детском доме отличаются от обычных семейных условий и характеризуются следующим: общие спальни; общая столовая; общие игровые комнаты; общая туалетная и ванная комната; у детей практически нет собственного личного пространства, где ребенок мог бы уединиться; режим проживания жестко регламентирован, не позволяет учитывать индивидуальные особенности ребенка; социальные контакты ограничены. Все это вызывает проблемы в воспитании детей в стенах детского дома.

Воспитательная деятельность с сиротами имеет свою специфику, обусловленную особенностями социального развития воспитанников детских домов и школ-интернатов.

Особенности социального развития сирот обусловлены рядом факторов:

- особенностями психического развития;
- условиями организации их жизнедеятельности в учреждениях интернатного типа;

■ обеднением и изменением характера влияния источников социализации.

Для воспитанников учреждений интернатного типа характерно отставание в следующих областях психического развития:

а) в сфере общения со взрослыми

Существенным фактором, искажающим становление личности ребенка-сироты, является дефицит отношений совместности с окружающими его взрослыми. Содержание и форма общения со взрослыми определяются режимными моментами и условиями групповой жизни детей.

В целом общение со взрослыми смещено из сферы практической деятельности в дисциплинарную. Это условно создает ценность детской личности (позитивное отношение взрослого не дано изначально, его надо заслужить), способствует формированию повышенной эмоциональной зависимости ребенка от оценок взрослого, что в свою очередь блокирует развитие автономности, инициативности.

б) в сфере общения со сверстниками

Эмоциональная бедность контактов со взрослыми определяет особую напряженность потребности во внимании и доброжелательности. Это затрудняет освоение детьми-сиротами социально-ролевых позиций друга, партнера, конкурента. В условиях детского дома ребенок постоянно находится в узкой закрытой группе сверстников, не имея возможности предпочесть ей другую. Такая безусловная отнесенность часто приводит к развитию невротического механизма слияния с группой (феномен детдомовского «Мы»).

в) в эмоционально-волевой сфере

Эмоционально-волевая сфера ребенка-сироты характеризуется:

- пониженным фоном настроения;
- бедной гаммой эмоций;
- однообразием эмоционально-экспрессивных средств общения;
- склонностью к быстрой смене настроения (оживление переходит в плач, крик; приподнятое настроение — в угрюмость и агрессию);
- однообразием, стереотипностью эмоциональных проявлений;
- эмоциональной поверхностью, которая сглаживает негативные переживания и способствует их быстрому забыванию;
- неадекватными формами эмоционального реагирования на одобрение и замечания;
- повышенной склонностью к страхам, беспокойству, тревожности;
- основной направленностью положительных эмоций на получение все новых удовольствий;
- чрезмерной импульсивностью, взрывчатостью;
- непониманием эмоционального состояния другого человека.

г) в самосознании

Развитие всех аспектов самосознания (познавательного — образ «Я», эмоционального — самооценка, поведенческого — рисунок поведения) имеет определенную специфику. Для детей-сирот характерно ситуативное,

«сиюминутное» проживание жизни. Это приводит к отвержению опыта, когда отдельные пережитые эпизоды не становятся событиями жизни, не присваиваются и не входят в личный психологический опыт, что препятствует развитию адекватной самооценки и уровня притязаний.

Воспитанникам детских домов свойственно нарушение половой идентификации в виде компенсаторного гипермаскулинного или гиперфемининного поведения. Отсутствуют образцы для освоения таких социальных ролей, как супруг, родитель, партнер.

Осваивая ту или иную социальную роль, ребенок сталкивается с определенными проблемами и затруднениями, которые называют трудностями социализации.

Трудности социализации детей-сирот связаны с обеднением основных источников социализации:

а) у детей-сирот либо отсутствуют возможности усвоения социального опыта родителей и прародителей путем подражания образцам поведения и способам преодоления жизненных трудностей, либо этот опыт носит асоциальный характер;

б) жесткая регламентация и ограниченность социальных контактов, свойственные режиму проживания в детском доме, делают невозможным усвоение ребенком всей гаммы социально-ролевых отношений; в условиях детского дома у ребенка формируется особая ролевая позиция — позиция сироты, не имеющая поддержки и одобрения в обществе;

в) ранний детский опыт ребенка-сироты несет на себе отпечаток материнской депривации, формирует один из серьезнейших феноменов сиротства — утрату базового доверия к миру, который проявляется в агрессивности, подозрительности, неспособности к автономной жизни;

г) затруднен процесс саморегуляции, соотносимый с постепенной заменой внешнего поведения на внутренний самоконтроль. Это связано со спецификой организации жизни ребенка в детском доме, где функция контроля полностью удерживается воспитателями.

Молодой человек, получивший образование в детском доме или школе-интернате, должен стать полноценным членом общества, готовым к самостоятельной жизни, к решению самых сложных социальных проблем, которые ждут

его на жизненном пути.

Главными идеями организации воспитательной деятельности с детьми-сиротами являются опора на потенциал каждого ребенка, создание условий для его самореализации, раскрытия всех его возможностей. Организация жизнедеятельности детей в детских домах и интернатах должна строиться по принципу «сделай себя сам».

Основной целью педагога, работающего с детьми-сиротами, является формирование самостоятельной зрелой личности, т. е. личности, способной творчески реализовать свой жизненный замысел с опорой на внутренние ресурсы; развитие и совершенствование всех сущностных человеческих сфер ребенка, составляющих основу его индивидуальности (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической,

экзистенциальной, сферы саморегуляции).

Приоритетными задачами воспитания детей-сирот являются те задачи, которые обеспечивали бы им полноценное участие во всех сферах социальных отношений: духовной, экономической, политической. Особенно важно и сложно в условиях детского дома обеспечить социальную грамотность сирот, подготовить их к семейной жизни, трудовой деятельности, выбору профессии, сформировать нравственные ценностные ориентации.

Необходимо обеспечить вариативность организации работы с детьми, что предусматривает учет и развитие индивидуальных вкусов и предпочтений, создание условий для выбора детьми форм, ролей участия в жизни детского дома.

Особого внимания требует организация личного пространства ребенка, когда воспитанник может уединиться, оформить свое личное место. Важно обеспечить индивидуальный темп и режим проживания, предоставить возможность самостоятельно регулировать ритм и частоту контактов со средой в соответствии с потребностями ребенка, сохранять границы собственного «Я», свою автономию в выборе и определении личного пространства, времени, личных контактов и социальных ролей.

Решение воспитательных и организационно-педагогических проблем в детском доме зависит от характера взаимодействия педагогов и детей, и прежде всего сформированности правильной профессиональной позиции воспитателей, которая характеризуется следующими признаками:

- ситуативные педагогические воздействия должны быть подчинены осознаваемой стратегической цели;
- у воспитателя присутствует профессиональная рефлексия;
- воспитатель должен обладать способностью отвечать на разнообразие детских проявлений вариативностью телесных и словесных реакций;
- педагогическое воздействие выстраивается на основе системного обобщенного знания об индивидуальных особенностях каждого ребенка.

Личностная позиция, проявляющаяся в опеке и стремлении заменить родителей, делает незащищенными выпускников детских домов в самостоятельной жизни.

Педагоги детских домов регулируют взаимодействие детей со сверстниками, старшими и младшими, с окружающим миром, родственниками. Расширение этих связей обогащает опыт детей, обеспечивает успешность их социализации. Положительное влияние на взаимоотношения подростков в группах и в целом детском доме оказывает организация совместной деятельности старших и младших детей. В учреждениях интернатного типа, как и в малочисленной сельской школе, взаимодействие детей разного возраста является вполне естественным. Оно возникает стихийно, инициируется самими детьми или организуется педагогами.

Целесообразна организация жизни детей в группах, объединяющих не более 8—10 воспитанников от 2 до 18 лет, братьев и сестер разного возраста, где условия жизни приближены к семейным. Дети получают свою квартиру,

комнату, вещи, игрушки, сами организуют свой быт.

Важным средством формирования положительных отношений между детьми являются клубные объединения. Целесообразно обеспечить связь этих объединений с внешней средой, привлечь к их деятельности детей из семей. Чем разнообразнее связи воспитанников вне детского дома, тем легче сформируются их позитивные взаимоотношения в самом детском доме.

Особой проблемой является организация межполового взаимодействия, которое должно быть направлено на преодоление наиболее негативных проявлений в межполовом общении и полоролевом поведении воспитанников детских домов: жестко однополюе группировки; неумение строить межполовые коммуникации, отсутствие юношеского романтизма и неприятие нравственных норм отношений юношей и девушек; недостаток проявлений феминности (женственности) у девушек и маскулинности (мужественности) у мальчиков; раннее начало половой жизни у девочек, гомосексуальные проявления у мальчиков. Воспитателю необходимо использовать сказки, игры, истории, дающие позитивный пример для подражания (полоролевой индентификации), личный пример, беседы, тренинги. В детском доме должна быть создана четкая система поощрения одних типов поло-ролевого поведения и наказания других. Особое значение имеет принятие правил отношений мальчиков и девочек в детском доме, которые должны вырабатываться и приниматься самими детьми путем обсуждения взаимных требований и претензий и нахождения взаимоустранивающих норм отношений. В воспитательной работе по решению данной проблемы целесообразно выделить три направления:

- воспитание женственности у девочек;
- воспитание мужественности у мальчиков;
- романтизация отношений юношей и девушек.

Эта работа предполагает как специальные занятия (уроки, игры, психологические тренинги), так и внеклассные мероприятия (вечера, конкурсы, встречи, тематические экскурсии и т. д.).

Педагогам важно предусмотреть работу как с ребенком, так и с его родителями, родственниками. Педагоги не берут на себя функции воссоздания семьи, но пытаются привлечь родителей к детскому дому, изменить взгляд родителя на своего ребенка, помочь ребенку почувствовать место и роль семьи в его жизни. Все это имеет особый смысл, значимый прежде всего для самого ребенка. При решении этой проблемы целесообразно исходить из интересов и потребностей ребенка в наличии родных и близких людей, в ощущении принадлежности к определенному роду как части человеческой общности.

Очень важно для воспитателей помочь детям оценить и понять их родителей, причину того, почему они оказались в детском доме. Дети должны знать о своем прошлом, о своей семье. Для детей-сирот характерно переживание чувства вины за собственное сиротство («Я плохой, поэтому меня бросили»), трансформирующееся в чувство обиды («Они плохие, потому что меня бросили»). Поэтому основным результатом взаимодействия между воспитанниками и родителями должно стать изменение позиции

ребенка по отношению к причинам собственного пребывания в детском доме («Я живу в детском доме, потому что мои родители не смогли справиться с трудностями»). Перевод внутреннего конфликта из эмоциональной сферы в рационально-объяснительную позволит ребенку поставить перед собой задачу стать более успешным, чем его родители.

Роль родственников в процессе взаимодействия с детским домом должна оговариваться заранее, но, как правило, она не является заместительной, т. е. не заменяет родительские функции. Важно, чтобы ребенок осознал для себя позицию родственников, с которыми детский дом также должен поддерживать доброжелательную, информативную связь. Ребенок ходит к ним в гости, приезжает на каникулы, пишет письма, звонит и т. д. Эта связь оказывает на ребенка воспитывающее влияние и является важным фактором социализации, так как он извлекает из нее информацию о семье: роли отца и матери, распределении обязанностей, месте детей в семье и многом другом, что необходимо знать воспитаннику при создании своей семьи.

Для поддержания связи с родителями, родственниками возможно отправлять по почте информацию об успехах ребенка, о событиях из его жизни, отзывы воспитателей, сочинения, рисунки и т. п.

Для организации встречи ребенка с родственниками необходимо определить условия и требования, которые вырабатывает и предъявляет педагогический коллектив. Должны быть оговорены правила поведения воспитателей по отношению к родственникам, установлены запреты для обеих сторон.

Особого внимания педагогов детских домов требует развитие взаимодействия со школой, где обучаются их воспитанники. Целесообразно, если позволяют условия, направлять воспитанников в разные школы, чтобы они могли чувствовать себя более самостоятельными и автономными, осваивать различный опыт общения, опыт деятельности этих школ. Педагогам этих учреждений необходимо обеспечить взаимную информированность о делах школы, детского дома, об особенностях, успехах, проблемах воспитанников, взаимную помощь в решении проблем, в продвижении и развитии детей. Целесообразно проведение совместных педконсилиумов, педсоветов с участием воспитателей детских домов и интернатов, учителей, педагогов школ, работающих с воспитанниками.

Полезно организовать совместную деятельность воспитанников и школы в воспитательных учреждениях, микрорайоне школы, создавать кружки, клубы, театры, студии, в которых объединяются воспитанники детского дома и учащиеся из семей.

Важно расширять сферу жизнедеятельности и взаимодействия воспитанников с окружающим миром, людьми, изменять место и условия проживания детей. Комплексными средствами для решения этих проблем являются экскурсии, путешествия, походы, поездки в другие районы страны, а также временные детские объединения, которые создаются на базе оздоровительных центров, прежде всего в каникулярное время. Здесь дети узнают, осваивают отличные от детского дома традиции, нормы, иную

систему взаимоотношений, своеобразный ритм и характер жизнедеятельности, разнообразие общения с новыми людьми, детьми из семей, обогащаются их представления о жизни, окружающем мире.

Открытость детского дома местному сообществу, многообразие его социальных связей, активность педагогов в организации взаимодействия с социальными институтами и учреждениями, использовании их воспитательного потенциала создают такую воспитательную систему детского дома, которая обеспечивает его выпускникам высокий уровень социализации, формирование социально зрелой личности.

3. Особенности организации воспитательного процесса в учреждениях дополнительного образования детей

В системе образования внешкольное дополнительное образование — своеобразный феномен. На всем протяжении истории отношение к внешкольному образованию и его участию в образовании и воспитании человека постоянно менялось: от полного непризнания — до отведения ему главной роли. Передовые мыслители сначала в философии, а затем и в педагогике рассматривали внешкольное образование как ступень, на которой человек определяет самого себя в процессе постоянного творчества, обретает свое признание, индивидуальность, место в жизни.

Учреждения дополнительного образования детей (УДО), в недалеком прошлом внешкольные учреждения, получили статус образовательных учреждений в 1992 г. с принятием Закона Российской Федерации «Об образовании». В соответствии с Типовым положением об образовательном учреждении дополнительного образования детей в нашей стране действуют следующие виды УДО: центры, дворцы, дома, клубы, детские студии, станции (юных натуралистов, технического творчества, детского и юношеского туризма и экскурсий и др.), детские парки, школы (по разным областям науки и техники, видам искусства или спорта), музеи, детские оздоровительно-образовательные лагеря. В последнее время дополнительное образование активно развивается как вариативный компонент учебного плана общеобразовательных школ, детских садов и других учреждений образования.

В соответствии с Законом «Об образовании» и «Типовым положением об образовательном учреждении дополнительного образования детей» учреждение относится к данному типу, если:

- в нем реализуются дополнительные образовательные программы различного уровня и направленности;

- его образовательная деятельность нацелена на развитие мотивации личности к познанию и творчеству, укрепление здоровья, профессиональное самоопределение и творческий труд обучающихся, формирование их общей культуры;

- в его деятельности учитываются запросы детей, потребности семьи, других образовательных учреждений, детских и юношеских объединений, национально-культурных традиций;

- в нем решаются задачи адаптации обучающихся к жизни в обществе и организации их содержательного досуга;

- в нем ведется массовая и методическая работа, направленная на совершенствование образовательного процесса, программ, форм и методов деятельности, мастерства педагогических работников;

- оно оказывает помощь педагогическим коллективам других образовательных учреждений в реализации дополнительных образовательных программ, организации досуговой и внеурочной работы, а также детским и юношеским общественным объединениям.

Основное назначение учреждений дополнительного образования детей — развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализация дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности, общества, государства. Реализовывать это назначение в полной мере позволяют особенности УДО, которые отличают их от других типов образовательных учреждений. Особенности деятельности УДО можно классифицировать на содержательные и организационные.

Необходимым условием существования УДО является свобода выбора ребенком вида деятельности, педагога, обучающей программы, наличие возможности менять их. С этой точки зрения система дополнительного образования обладает более благоприятными возможностями по сравнению

со школой. Несмотря на предметную ориентацию многих образовательных объединений, ребенок может выбрать для себя необязательно приоритет данного предмета. Ему могут быть интересны другие роли, отношения, в которых он способен достичь успеха и которые, возможно, повлияют на его дальнейший жизненный выбор.

Дополнительное образование реализуется через многообразие функций деятельности. Можно выделить две группы **целевых функций** деятельности УДО: образовательные и социально-педагогические. **К образовательным функциям** можно отнести функции обучения, воспитания и развития детей, которые могут выступать как самостоятельные или органично соединяться в едином процессе. Обучение традиционно предполагает формирование у детей знаний, умений и навыков, новых понятий и способов действия, системы научных и специальных знаний. Особенностью дополнительной образовательной программы является то, что она не может повторять дошкольную, общеобразовательную или профессиональную программу. Обучающее назначение дополнительной образовательной программы состоит в том, чтобы дополнять, углублять знания, которые дети приобретают в дошкольных учреждениях, школе, профессиональном училище, а также давать знания, которые дети не получают в других образовательных учреждениях. Кроме общеобразовательных знаний (фактов, законов, теорий) в дополнительном образовании важны прикладные знания (творческие умения, мастерство, культура, техника исполнения изделия и т. д.). Дополнительное образование имеет богатый опыт воспитательной работы. В последнее время большое внимание уделяется развитию индивидуальности детей, их разнообразных способностей. Кроме того, образовательную деятельность УДО невозможно представить без реализации таких

исторически сложившихся функций, как культурно-досуговая и функция допрофессиональной и начальной профессиональной подготовки детей.

Выполнение целей деятельности УДО невозможно без реализации **социально-педагогических функций** — таких, как социальная защита, помощь и поддержка детей, их оздоровление, реабилитация, рекреация, компенсация, адаптация и др. Реализация функции социальной защиты, помощи и поддержки детей осуществляется через систему социально-защитных мер: защиты прав детей, гарантий на экономическую поддержку, на медицинскую и психологическую помощь и т. д. Оздоровление детей происходит в процессе целенаправленного формирования здорового образа жизни, непосредственного улучшения состояния здоровья детей. Развитие личности ребенка в УДО осуществляется также через постоянное общение (коммуникации), в процессе обмена информацией, опытом, знаниями, результатами деятельности, участия в неформальных общественных процессах и структурах на основе общего интереса детей. Функции рекреации (снятие напряжений, восстановление сил) и компенсации (возмещение и уравнивание сил) осуществляется через создание условий для отдыха, развлечений, досуговых форм деятельности. Социально-педагогические функции могут реализовываться как самостоятельные программы, например программы реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (дети-инвалиды, дети с девиантным доведением и т. д.), программы общения или оздоровления. Социально-педагогическая деятельность призвана способствовать реализации образовательных функций, обеспечению полноценного развития детей.

Главным организующим началом в УДО является **творчество** в различных его проявлениях. Поэтому учебные занятия характеризуются многообразием форм. Здесь наряду с теоретическими занятиями большое место занимают коллективная или индивидуальная творческая деятельность, самостоятельная работа, экскурсии, экспедиции, соревнования, выставки и другие формы. Результатом деятельности ребенка не могут быть только знания, умения и навыки, а чаще всего — воплощение этих знаний в реальный продукт деятельности (техническая модель, декоративно-прикладное изделие, сыгранная роль и т. д.).

Разнообразны формы организации детских разновозрастных образовательных объединений с разным численным составом. Наиболее традиционной формой детского образовательного объединения является кружок, где дети получают в основном знания, умения и навыки по какому-либо одному предмету. Традиционной формой можно также считать клубные объединения детей по интересам, отличительной особенностью которых являются наличие органов самоуправления, своей символики и атрибутики, коллективной творческой деятельности, общение членов клуба разных поколений и т. д. Клубы бывают образовательные — технические, спортивные, предметные, где дети получают определенные знания, умения и навыки в определенном профиле деятельности. Кроме того, встречаются досуговые клубы, в которых приоритетом является познавательная деятельность на основе общения взрослых и детей разных поколений, например

клуб старшеклассников или клуб любителей родного города и т. д. В последние годы стали появляться комплексные формы детских образовательных объединений — такие, как студии, мастерские, лаборатории, школы и др., которые позволяют выявлять раннюю творческую одаренность, развивать разнообразные способности детей, обеспечивают углубленное изучение одного или нескольких предметов, высокое качество творческого продукта детей.

В УДО в большей степени, чем в других типах образовательных учреждений, реализуется **индивидуально-ориентированный подход**. В основе построения образовательного процесса лежит уровень развития ребенка, его личные интересы и достижения. Численный состав объединений определяется в соответствии с психолого-педагогической целесообразностью вида деятельности; расписание занятий составляется с учетом интересов и возможностей детей; продолжительность занятий устанавливается исходя из образовательных задач, психофизической целесообразности, санитарно-гигиенических норм. Кроме того, есть возможность индивидуальной работы с детьми.

С годами сложился **особый стиль отношений** между педагогами дополнительного образования и воспитанниками, основанный на уважении личности ребенка, заботе о его жизни и здоровье, демократии, свободе. Это не просто декларированные позиции, а реальное построение отношений, в основе которого лежит свобода ребенка в выборе педагога, с одной стороны; и стремление педагога быть значимым для ребенка — с другой. Определенный интерес представляет педагог дополнительного образования. Он интересен уже тем, что дети сами его выбирают, добровольно посещают занятия. Исследования показывают, что для многих детей педагог дополнительного образования — самый авторитетный взрослый, на которого они хотят быть похожими. Чаще всего педагоги дополнительного образования — творческие личности, поскольку тот, кто стремится побудить в воспитаннике творческую жилку, должен иметь источник творчества в самом себе. В личности педагога дополнительного образования как носителя национальной культуры кроется огромная сила. В его труде много общего с трудом народного мастера. Часто они являются сами настоящими мастерами-профессионалами. Важное место в деятельности педагога дополнительного образования занимает моделирование образовательного процесса, разработка авторских образовательных программ, конструирование образовательного пространства, а также дизайн среды, позволяющий наиболее полно осваивать конкретный вид деятельности.

УДО традиционно широко взаимодействуют с организациями и учреждениями других предметных и творческих сфер. Это учреждения культуры и спорта, научные учреждения и организации, сфера профессионально-технического образования, промышленные предприятия, другие образовательные учреждения. Непрерывность образовательных связей с разными учреждениями создает возможности для полноценного развития ребенка, своевременного его самоопределения, повышения его конкурентоспособности в жизни, условия для формирования собственных

представлений о самом себе и окружающем мире.

Полное представление о возможностях дополнительного образования невозможно без анализа **особенностей его содержания**, к которым можно отнести следующие.

Дополнительное образование не регламентируется никакими стандартами. Его содержание определяется социальным заказом детей, родителей, других социальных институтов. Дополнительное образование предоставляет ребенку широкое разнообразие деятельности в различных областях — художественной, технической, спортивной, экологической и многих других. Можно говорить о многообразии содержательных аспектов деятельности теоретическом, прикладном, изобретательском, исследовательском, опытническом и др.

В основе деятельности УДО лежат **дополнительные образовательные программы** различного уровня и направленности. Фактически каждая дополнительная образовательная программа устанавливает свой стандарт ее освоения.

Достоинством дополнительных образовательных программ можно считать то, что они создают возможность для дифференцированного и вариативного образования, разработки индивидуальных образовательных маршрутов, позволяющих ребенку самостоятельно выбирать путь освоения того вида деятельности, который в данный момент наиболее для него интересен. Дополнительные образовательные программы могут разрабатываться под узкие профили, направления, виды деятельности. Как уже отмечалось, дополнительное образование стремится заполнить пространство знаний, которое ребенок недополучает или вообще не получает в других образовательных учреждениях. В УДО создана специализированная материальная база, которой нет в школе. Использование возможностей дополнительного образования позволяет формировать у детей знания, умения и навыки в той сфере жизнедеятельности, которую они выбирают. Кроме того, взаимодействие с дополнительным образованием поможет развивать у детей стремление познать мир, понять назначение, устройство и принципы работы различных технических объектов и художественных образов.

Дополнительное образование достаточно полно представляет техническое творчество как комплексную и системную область знаний и практических умений. Здесь накоплен богатый опыт разнообразных видов детского научно-технического творчества: моделирование и конструирование предметов современного производства (авиа-, судо-, авто-, ракетно- и т. д.), освоение новых информационных технологий (компьютерных, анимационных, рекламных и т. д.), исследование новых областей знаний (в области астрофизики, химии, радиоэлектроники и т. д.).

В УДО успешно развиваются разнообразные виды и направления художественного творчества: литературное, словесное, театральное, изобразительное и т. д. Для детей большой интерес может представлять опыт декоративно-прикладной деятельности. Декоративно-прикладное творчество имеет свой язык и свои законы. Неотделимы красота и польза изделия. Из

самых простых материалов — дерева, металла, камня, глины — можно создавать истинные произведения искусства. Задача педагога дополнительного образования состоит в развитии творческой активности ребенка, формировании знаний, умений и навыков декоративно-прикладной деятельности. Важно, чтобы ребенок стал не просто потребителем художественных вещей, но и наследовал опыт поколений, овладел приемами художественной деятельности на основе коллективного и индивидуального создания образов, мотивов, сюжетов, смог выбирать свой жизненный путь, готовиться к будущей профессии. Знакомство с основными видами декоративно-прикладного творчества детей в дополнительном образовании позволяет раскрыть методические условия преподавания народного искусства как особого типа художественного творчества.

Важно то, что не ограниченное рамками стандартов дополнительное образование имеет возможность обучать детей научно-технической и декоративно-прикладной деятельности как в комплексе, так и в рамках узкой специализации в одном из видов деятельности. Это позволяет детям на разном уровне осваивать разнообразные виды деятельности.

Особое место в дополнительном образовании занимает **допрофессиональная и начальная профессиональная подготовка детей**. Можно выделить следующие возможности допрофессиональной и начальной профессиональной подготовки, проводимой в УДО.

Дополнительное образование обеспечивает необходимую профессиональную информацию для детей. Здесь осуществляется процесс ознакомления с основными профессиями и специальностями: их содержанием, условиями труда, его организацией, формами и сроками освоения, возможностями трудоустройства. В УДО есть условия для осуществления различных профессиональных проб.

Можно сказать, что в процессе участия в различных видах деятельности происходит профессиональная активизация ребенка, т. е. совершенствуются знания, умения и навыки детей в выбранном виде деятельности или профессии, развиваются интересы, склонности и способности, проявляются внутренние возможности детей, формируется готовность к выбору профессии. Часто, занимаясь в УДО, ребенок осознанно выбирает будущую профессию и начинает готовиться к ней.

На уровне начальной профессиональной подготовки дети имеют возможность углубления знаний, умений и навыков в конкретной профессии, постепенного приспособления, привыкания новичка к требованиям, режиму работы, содержанию профессиональных обязанностей, особенностям рабочего места. Освоение будущей профессии часто совершенствуется в процессе участия детей в производственной деятельности УДО в составе детских производственных бригад.

Основными результатами допрофессиональной и начальной профессиональной подготовки детей наряду с их профессиональным самоопределением можно считать воспитание таких важных для современного человека качеств, как трудолюбие, формирование потребности в труде и осознанного отношения к нему, профессиональной компетентнос-

ти, широкого политехнического кругозора и профессиональ-

ной мобильности. Кроме того, в процессе участия детей в реальной экономической деятельности происходит овладение современными экономическими знаниями, формирование нового экономического мышления, предприимчивости, самостоятельности, инициативности. Участие в конструкторской и научно-исследовательской деятельности позволяет формировать в детях готовность творчески разрешать проблемные ситуации, принимать нестандартные решения.

Одной из важнейших в деятельности педагога дополнительного образования является задача формирования у учащихся элементов творческого мышления, интеллектуальной активности, творческой фантазии, эмоционального восприятия мира. Включение ребенка в процесс творчества необходимо для дальнейшего его профессионального самоопределения и саморазвития. Основной путь формирования и развития творческих способностей детей — включение их в активную творческую деятельность с самого раннего возраста, предоставление им возможности самостоятельного творчества, включение в эксперимент, создание условий для моделирования и конструирования.

Все перечисленные особенности делают дополнительное образование привлекательным для детей, позволяют ребенку найти сферу самореализации и удовлетворения своих интересов и потребностей.

4. Воспитание в детских объединениях и организациях

Школа не может не учитывать влияния на воспитание детей различных социальных институтов. Среди них особое место занимают различные детские объединения. Предшествующий опыт доказывает у детских объединений должна быть своя социальная ниша. Для них губительны глобальные цели, возложение функций других общественных или государственных институтов. Перспективные цели детских объединений — помочь детям найти приложение своих сил и возможностей, заполнить вакуум в реализации детских интересов, сохраняя при этом свое лицо, свои подходы.

Дети объединяются с учетом своих интересов как в школе, так и вне ее. Воспитательная работа, направленная на решение задач социализации ребенка в условиях детского объединения, сохраняя взаимосвязь с другими факторами формирования личности, по своим целям, содержанию, структуре во многом отличаются от них и составляют особое образование. Социальные отношения динамичны. Это особенно проявляется в период интенсивного общения детей во временном объединении.

Процесс социализации эффективнее осуществляется в тех из них, члены которых объединены общей деятельностью по изменению и улучшению окружающего мира и жизни как самих подростков, так и других людей. Эта деятельность должна строиться на основе принципов самоуправления и самоорганизации, уважения и защиты прав детей.

Цель деятельности любого объединения можно рассматривать в двух аспектах: с одной стороны, как цель, которую ставят перед собой дети; с другой — как сугубо воспитательную цель, которую ставят перед собой взрослые, участвующие в работе детских объединений.

Говоря о первом аспекте, необходимо отметить, что добровольное объединение детей возможно лишь тогда, когда они видят в нем перспективу интересной жизни, возможность удовлетворения своих интересов. Важно, чтобы объединение повышало социальную значимость их деятельности, делало их более взрослыми. Этот аспект, не противоречащий «детской» цели, предполагает создание в организации таких условий, при которых более успешно осуществляется социализация личности ребенка, результатом чего является желание и готовность детей к выполнению социальных функций в обществе.

Речь идет о формировании у детей готовности:

- к цивилизованным экономическим отношениям;
- политическим отношениям на основе норм демократической культуры;
- отношениям в духовной сфере на базе общечеловеческих ценностей.

Каждая из составляющих должна быть реализована в тесной связи с другими.

Достижение воспитательной цели предполагает не просто обретение знаний, необходимых для выполнения социальных функций, а включение членов организации в реальные социальные отношения, которое может основываться на понимании цели организации, т. е. удовлетворять их разнообразные интересы.

Цель можно определить как создание условий для социального становления личности ребенка, что самими детьми понимается как перспектива интересной жизни. Итогом реализации данной цели является сформированность у детей готовности к выполнению разнообразных социальных функций в обществе. Понимание цели позволяет по-новому обозначить задачи детских объединений, способствующие социализации личности ребенка:

- формирование социальных умений в экономической, политической и духовных сферах;
- формирование мотивов социальной деятельности;
- создание условий для удовлетворения интересов детей, развития личности, раскрытия ее творческого потенциала;
- стимулирование самопознания и самовоспитания членов детской организации.

Детское объединение представляет собой важный фактор воздействия на ребенка, влияя двояким образом: с одной стороны, создавая условия для удовлетворения потребностей, интересов ребенка, способствуя их взаимному обогащению, формированию новых устремлений; с другой стороны, происходит отбор внутренних возможностей личности путем самоограничения и коллективного выбора, корректировки с общественными нормами, ценностями, социальными программами.

Детское объединение выполняет и защитные функции, отстаивая, охраняя интересы, права, достоинство, уникальность ребенка.

Процесс социализации в детском объединении эффективен при общности интересов, совместной деятельности детей и взрослых. При этом за детьми должно оставаться право выбора форм жизнедеятельности объединения, свободного перехода из одной группы, одного микроколлектива в другие, возможность создания ассоциаций для реализации собственных программ.

Объединения различаются по содержанию деятельности, времени существования, форме управления. По содержанию объединения бывают трудовыми, в них реализуются задачи организации трудовой деятельности детей, например, их заработок. Это ученические кооперативы, созданные чаще всего для совместной деятельности детей с целью решения личных экономических проблем.

Досуговые объединения предполагают помочь развитию способностей и склонностей детей, предоставлять им возможности для общения, самовыражения и самоутверждения. В связи с тем, что в эти коллективы ребенок входит добровольно, в них он занимает особое положение: здесь ему не надо мириться с тем положением, которое он вынужден занимать в классе.

Содержанием отличаются общественно-политические, религиозные, патриотические, познавательные и другие объединения детей.

По длительности существования детские объединения могут быть постоянными, которые, как правило, возникают на базе школы, учреждений дополнительного образования, по месту жительства детей; типичными временными объединениями детей являются детские летние центры, туристические группы и т. д.; к ситуативным относятся объединения детей, создаваемые для решения какой-либо задачи, не требующей много времени (участники акции помощи, участники слёта и т. п.).

По характеру управления среди детских объединений можно выделить неформальные объединения детей, клубные объединения, детские организации.

Многие годы в нашей стране доминировала единственная детская организация, которая фактически перестала быть организацией детей, а стала формой организации школьной жизни.

В условиях демократизации общества появилась необходимость существенных изменений в работе детских организаций. Наиболее эффективный путь обновления содержания их работы — это предоставление детям возможности выбора сферы деятельности и общения, объединений, организаций, групп, в которых создаются необходимые условия для социализации личности. Вариативно-программный подход предполагает наличие комплекса программ, отличающихся друг от друга содержанием деятельности детей и адекватными ему формами и методами работы. Данные программы реализуют возрастной подход и учитывают диапазон интересов и потребностей детей.

Если иметь в виду, что содержание выполняет познавательную и ценностно-ориентационную функции, то программирование выполняет

функцию организующую. Речь, конечно, не идет о программах, по которым ранее работала пионерская организация и школа и которые регламентировали практически все, вплоть до видов и форм деятельности детей и подростков в разовых мероприятиях.

Вариативно-программный подход к деятельности не только отвечает интересам детей и подростков, но и учитывает изменения окружающей жизни — экономические, социальные, политические, нравственные. Дети имеют возможность выбирать объединения по интересам, переходить из одного объединения в другое, реализовывать любую, созвучную душе, программу (несколько программ), а также менять их в зависимости от поиска интереса, самому планировать сроки и темпы выполнения программ.

Программы разрабатываются с учетом вариативности. Членам организации предоставляется право создавать свои программы. Это формирует условия конкурентности, являющейся гарантом создания оптимальных вариантов программ. Сегодня фактически новыми организациями стали Детский орден милосердия, Школа юных парламентариев, Детская морская лига, «Игра — дело серьезное», «Бизнес-тинэйджер» и др.

Для воспитания демократической культуры детей большое значение имеет работа детских общественно-политических объединений. Быть политически развитым, обладающим демократической культурой человеком — означает в первую очередь, способствовать согласию, гармонизации разнонаправленных интересов, существующих в обществе, быть нацеленным на поиск компромиссов, умеряющих страсти и способствующих конструктивному решению задач, стоящих перед обществом. Это означает быть готовым следовать принципу определяющей воли большинства, защищая права личности, которые считаются естественными, неотъемлемыми и т. д.

Чтобы думать и действовать таким образом, человеку необходимы знания о той общественной среде, в которой он действует, знания исторические, философско-мировоззренческие, экономические, политологические, психологические, культурологические.

Актуальна сегодня и задача воспитания социально-экономической активности детей в детских объединениях. Этот процесс обеспечивается:

- взаимодействием детей и взрослых в социально-экономических отношениях;
- использованием имитационных форм в подготовке детей к экономическим отношениям;
- апробацией полученных знаний в практической деятельности.

В детской организации «Радуга» (г. Шатура Московской области) использовали имитационную игру «Детский заем», суть которой заключается в том, что каждому участнику игры предлагали стать держателем облигации, на купонах которой напечатаны эмблемы программ детской организации и информация о предлагаемых конкурсах-заданиях. Задания были различны: работа в лесхозе, на расчистке леса, изготовление пакетиков для лекарств по договору с аптеками, работа на цветниках и т. д. Это были задания по сбору

материалов о российских деревнях, промыслах, описание традиций семьи, составление родословной и многое другое. Победителем в игре стал тот, кто выполнил все четыре задания. Большое значение для воспитания детей имеют их временные объединения, которые обладают особыми воспитательными возможностями: ребенку создаются реальные условия для динамичного и интенсивного общения со сверстниками, предоставляются разнообразные варианты реализации своей творческой активности. Интенсивность общения и специально заданная деятельность позволяют ему изменять свои представления, стереотипы, взгляды на самого себя, сверстников, взрослых. Во временном детском объединении подростки пробуют самостоятельно организовать свою жизнедеятельность, меняя при этом позицию от пассивного наблюдателя до активного организатора жизни объединения. Если процесс общения и деятельности в объединении проходит в доброжелательной обстановке, с вниманием к каждому ребенку, то это помогает ему создать положительную модель поведения, получить эмоционально-психологическую реабилитацию.

При организованной деятельности временное детское объединение располагает богатством и разнообразием социальных связей, благоприятной атмосферой для самопознания и самовоспитания каждого, что обусловлено рядом особенностей.

Таким образом, различные детские объединения расширяют зону формирования общей культуры, способствуют становлению внутреннего мира детей, формированию новых ценностных ориентации, стимулируют социальное развитие ребенка.

Глава 15 ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Дети гораздо проникательнее взрослых, и они, часто не выказывая и даже не сознавая этого, видят не только недостатки родителей, но и худший из всех недостатков — лицемерие родителей и теряют к ним уважение и интерес ко всем их поучениям.

Л. Н. Толстой

1. Воспитательные функции семьи

По определению А.В. Мудрика, «семья — это основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью, в ней вырабатываются совокупность норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимодействие между супругами, родителями и детьми, детей между собой» К Он выделяет следующие параметры семьи:

- демографический — структура семьи (бездетная, однопородная, мало- или многодетная, полная или неполная);
- и социально-культурный — образовательный уровень родителей, их участие в жизни общества;
- социально-экономический — имущественные характеристики и занятость родителей на работе;
- технико-гигиенический — условия проживания, оборудованность жилища, особенности образа жизни.

Семья — это ячейка общества. С одной стороны, она отражает все серьезные социальные изменения, произошедшие в обществе. С другой стороны, семья во многом определяет наше будущее, ибо она существенно влияет на формирование личности будущего гражданина. Семья отражает в себе все серьезные социальные изменения, происходящие в нашем обществе. Однако эти изменения не носят зеркального характера, они порой весьма неожиданны и своеобразны и в свою очередь оказывают существенное влияние на общественное развитие.

Издавна семья выполняла три основные функции: продолжение человеческого рода (деторождение), воспитание детей, совместное ведение хозяйства. Сегодня к базовым функциям семьи относят:

- сохранение жизни и здоровья;
- удовлетворение физических, материальных и духовных потребностей человека;
- рождение и воспитание детей;
- создание условий, благоприятных для развития и самореализации каждого члена семьи;
- воспроизводство необходимых обществу человеческих ресурсов 1.

Таким образом, семья является институтом социализации и воспитания детей. В зависимости от того, как она реализует эти функции, выделяют благоприятные семьи, где оба родителя работают, семья достаточно материально обеспечена, родители занимаются воспитанием ребенка; а также семьи неблагоприятные, где ребенок чувствует себя ущербным, не может себе найти место. Сегодня также увеличивается число семей социального риска, имеющих трудноразрешимые проблемы, ограничивающие ее возможности в создании благоприятных условий для жизни и полноценного развития всех ее членов. Появляется тип семьи «новых русских», высокообеспеченной материально, но не всегда благополучной для того, чтобы воспитывать ребенка.

Благополучная семья строится на основе взаимной любви супругов, в основе отношений которых лежит взаимное уважение, взаимопомощь, постепенно появляющиеся сходные оценочные суждения. С появлением детей семья приобретает новые признаки коллектива: совместные цели и перспективы, совместная деятельность по уходу за ребенком, общие переживания, связанные с его появлением и развитием. Ведущим, характерным для совместной коллективной деятельности должен быть элемент сопереживания членов коллектива, в том числе и семейного (удача, неудача, ожидание результатов, поиск путей решения и т. д.). Без сопереживания деятельность перестает быть совместной и превращается лишь в совпадающую во времени.

Семья как воспитательный коллектив обладает рядом специфических особенностей. Прежде всего это коллектив, объединенный не только общностью цели и деятельностью по ее достижению, но и кровнородственными связями. Родительские чувства, родительская любовь — это своеобразный катализатор, ускоряющий развитие личности.

Во-вторых, это коллектив, общение членов которого происходит постоянно, в самых широких сферах, в разнообразных видах деятельности. Семья является сравнительно стабильным коллективом.

В-третьих, семья — разновозрастный коллектив, где старшие выступают естественными воспитателями детей, осуществляется передача опыта старших поколений младшим.

Именно в семье закладывается и обеспечивается воспитание важнейших качеств личности. В ней ребенок получает первые представления о мире, здесь формируется тот фонд понятий, взглядов, чувств, привычек, который лежит в основе нравственного становления личности школьника.

Семья в силу глубокой специфичности воздействия на ребенка является необходимым фактором социального становления. Только в семейном кругу можно создать и воспроизвести культуру истинно родственных отношений, освоить важнейшие социальные роли, сформировать эмоциональную культуру, обогатить нравственный опыт, осуществлять половое воспитание детей, подготовить их к будущей семейной жизни.

Семья призвана обеспечить разумную организацию жизни ребенка, помочь ему усвоить положительный опыт жизни и труда старших поколений,

накопить ценный индивидуальный опыт деятельности, привычек, отношений.

Закон об образовании обязывает семью создавать необходимые условия для того, чтобы дети своевременно могли получать среднее образование и профессиональную подготовку, воспитывать детей нравственными, прививать им трудовые навыки, бережное отношение к общественной собственности, проявлять особую заботу о здоровье ребенка, о его полноценном физическом развитии.

Под влиянием всего уклада семейной жизни формируются нравственная и общественная направленность личности растущего человека, его ценностные ориентации и психологические установки. Высоконравственное поведение взрослых в семье, постоянная помощь детям в осознании ими собственного нравственного опыта создают прочную основу для выработки у школьников верных жизненных позиций.

Велика роль семьи в развитии духовных потребностей, интересов, склонностей ребенка. В повседневном свободном общении взрослых и детей создаются благоприятные возможности для обмена духовными ценностями. Хорошо зная своего ребенка, родители могут уже в раннем возрасте обнаружить его индивидуальные склонности, помочь найти свое призвание. Дома ученик не только закрепляет усвоенные в школе знания, умения и навыки, но и приобретает опыт самостоятельной работы. Книги из домашней библиотеки, журналы, газеты, радио- и телепередачи — постоянные спутники школьников в семье — обогащают его интеллект и чувства, расширяют культурный кругозор, если родители помогают ребенку в отборе источников информации.

Семья может стать основой формирования глубоких морально-эстетических чувств, оценок, суждений, на основе которых формируется богатство человеческих отношений — любовь, дружба, забота, уважение к старшим, стремление к улучшению окружающей обстановки, к самовоспитанию. В семье происходит волевое развитие ребенка, постоянная борьба мотивов «хочу» и «нельзя», повседневное приучение детей к полезной деятельности, к преодолению материальных и моральных трудностей, к торможению желаний детей, вступающих в противоречие с реальными возможностями семьи.

Семейная жизнь во всем многообразии ее особенностей — психологических, моральных, бытовых — это и своеобразная школа подготовки хорошего семьянина, школа будущих жен и мужей, матерей и отцов. Функции семейного воспитания неотделимы от задач, принципов и содержания учебно-воспитательного процесса школы, и в то же время они имеют свою специфику, обусловленную ролью семьи в жизни ребенка.

«Семейное воспитание — более или менее осознаваемые усилия, предпринимаемые старшими членами семьи, которые направлены на то, чтобы младшие члены семьи соответствовали имеющимся у старших представлениям о том, каким должен быть и стать ребенок, подросток, юноша».

Успешность семейного воспитания зависит от личностных ресурсов

семьи, ее состава, увлечений, вкусов, отношений старших, взрослых и детей и др. Важное значение для воспитания ребенка имеет наличие и характер целей воспитания, их осознание родителями, что определяется личностными ресурсами семьи.

Характеристикой и условием семейного воспитания является его стиль, который может определяться как авторитарный или демократический. Чаще всего на практике эти стили сочетаются либо доминирует один стиль у отца, другой — у матери.

Условием успешного воспитания ребенка является благоприятная атмосфера в семье, которая в свою очередь зависит от многих факторов. Прежде всего она определяется отношениями супругов, родственников, взрослых и детей, которые должны строиться на основе любви, доверия, искренности, уважения достоинства каждого члена семьи, взаимном внимании друг к другу. Эффективным средством создания благоприятной атмосферы является совместная деятельность, труд, прогулки, посещения театра, обсуждения спектаклей, фильмов, книг, семейных проблем. Созданию высоконравственной атмосферы в семье способствуют семейные традиции: празднование дней рождения, подготовка сюрпризов друг другу к праздникам, выпуск семейных газет.

Атмосфера семьи в значительной мере зависит от ее состава. Неполная семья создает трудности, которые невозможно в полной мере преодолеть, ребенок чувствует свою неполноценность. Уход из семьи одного из родителей наносит очень тяжелую травму детям. Часто это проявляется в снижении успеваемости, раздражительности и замкнутости, грубости и недоверчивости.

Определенные трудности возникают и при воспитании единственного ребенка, который становится центром внимания. В такой семье ребенок лишен общения с другими детьми, повседневной заботы о брате или сестре. Значительно облегчается воспитание, если в семье несколько детей. Однако созданию таких семей сегодня препятствуют материальные факторы.

Очень важно, чтобы ребенок с ранних лет был приобщен к делам и заботам семьи, выполнял определенные постоянные обязанности при организации быта семьи, участвовал в обсуждении хозяйственных вопросов.

Условием успеха в воспитании детей является авторитет родителей, который построен на уважении своих воспитателей, доверии и подчинении их требованиям. Авторитет родителей определяется их позицией по отношению к детям, другим людям. В свое время А. С. Макаренко ввел понятие ложного авторитета, например: «авторитет подавления», построенный на угрозах, наказаниях, страхе, который приводит к тому, что дети растут забитыми, безвольными или агрессивными; «авторитет любви», когда родители без меры заласкивают своих детей; «авторитет подкупа», когда родители подкупают хорошее поведение ребенка, успехи его в учебе и др.

Подлинный авторитет родителей построен на уважении ребенка и высоких требованиях к нему и проявляется в стремлении ребенка поделиться своими трудностями и проблемами, радостями и заботами, обратиться за советом к родителям.

Необходимым условием воспитания детей в семье является соблюдение режима дня. Родители должны учитывать возраст ребенка при определении нагрузки на него и совместно с ним распределить время для занятий, отдыха, общения, посещения кружков, секций. При этом важно предусмотреть время на труд, чтение, просмотр полезных телепередач. Этому вопросу необходимо уделять первостепенное значение с первых дней рождения ребенка и особенно при поступлении в школу. Именно с нарушения режима дня начинается ухудшение здоровья детей, возникают проблемы в воспитании.

Определенную роль в семейном воспитании играют материальные условия, которые зависят от дохода на каждого члена семьи и определяют затраты на питание, организацию досуга, приобретение игр, литературы, оформление жилища, влияют на удовлетворение интересов и потребностей ребенка, создание условий для его развития.

Необходимо обеспечить единство требований к воспитанию ребенка, которые связаны с выполнением режимных требований, отношением ребенка к своим обязанностям, поведением дома, в школе, общественных местах. Ребенок быстро разбирается в разноречивых требованиях, начинает подстраиваться под ситуацию, ловчить.

Особенно тяжело отражается на ребенке отсутствие согласованности между требованиями школы и семьи. Для обеспечения единства их действий необходимо организовать взаимодействие школы и семьи, так как объектом их заботы и влияния является один и тот же ребенок. Более того, школа располагает значительным арсеналом средств, которые могут способствовать развитию отношений в семье, формированию благоприятной атмосферы, сплачивать семью, нравственно обогащать опыт взаимодействия родителей и детей.

2. Педагогические основы взаимодействия школы и семьи

Взаимодействие школы и семьи обусловлено следующими обстоятельствами:

- единым объектом (субъектом) воспитания;
- -общими целями и задачами воспитания детей;
- возможностью всестороннего изучения детей и координации влияний на их развитие;
- необходимостью согласованности действий педагогов и родителей;
- возможностью объединения усилий школы и семьи в решении проблем ребенка;
- возможностью взаимного обогащения семей, классного и школьного коллективов, каждого участника взаимодействия.

Основой взаимодействия школы и семьи является общая цель: обеспечить формирование сотруднических отношений между всеми участниками педагогического процесса, создающими благоприятные условия для социального становления, воспитания и обучения детей.

Сотрудничество педагогов и семьи направлено на решение следующих

общих задач воспитания детей:

- обеспечение качественного образования;
- развитие профессиональных интересов и подготовка детей к сознательному выбору профессии;
- формирование нравственности и культуры поведения у учащихся;
- подготовка школьников к семейной жизни;
- формирование потребности в здоровом образе жизни.

Для достижения указанной цели и общих задач воспитания необходимо решить комплекс **частных педагогических задач**.

В работе с детьми:

- воспитание уважительного, заботливого отношения к родителям;
- формирование ответственности за свои поступки перед семьей;
- воспитание чувства гордости за семью, стремление поддерживать и развивать лучшие семейные традиции.

В работе с родителями:

- формирование у родителей правильных представлений о своей роли в воспитании ребенка, о необходимости участия в учебно-воспитательном процессе школы и класса;
- формирование субъектной позиции родителей в работе школы и класса, при проведении различных форм работы с семьей и детьми;
- формирование психолого-педагогической культуры родителей;
- развитие отношений уважения и доверия между родителями и детьми.

В работе с педагогами:

- формирование понимания значимости сотрудничества с семьей, роли педагогов в формировании гуманных взаимоуважительных отношений между родителями и детьми;
- формирование у педагогов потребности и умения решать проблемы каждого ребенка на основе совместного заинтересованного диалога с родителями;
- освоение педагогами способов изучения семьи, диалоговых и сотруднических форм взаимодействия с родителями, форм организации совместной деятельности родителей и детей.

Развитие взаимодействия школы и семьи зависит также от решения ряда организационно-управленческих задач:

- проведение всех воспитательных мероприятий в школе и классе с участием родителей;
- обеспечение системы психолого-медико-педагогического просвещения родителей;
- организация методической работы с педагогами по проблеме взаимодействия с семьей;
- разработка и обеспечение системы стимулирования взаимодействия участников воспитательного процесса;
- организация работы родительского комитета, поднятие его престижа и роли в решении вопросов жизнедеятельности коллектива школы.

Главной идеей развития взаимодействия является признание и

обеспечение субъектной позиции всех участников педагогического процесса.

Реализация этой идеи означает, что каждому родителю, педагогу, ребенку предоставлены право и возможность удовлетворять, реализовывать свои интересы, высказывать мнение, проявлять активность.

Субъектная позиция родителей и детей в учебно-воспитательном процессе является результатом и условием развития взаимодействия педагогов и семьи.

Важнейшими условиями формирования субъектной позиции в любом виде деятельности являются:

- осознание важности и значимости предстоящей деятельности для себя и других, личного вклада в общий результат, настроенность на предстоящую работу;
- включение детей и родителей в процесс целеполагания и планирования учебной деятельности;
- овладение способами проектирования собственной деятельности;
- предоставление возможности принимать самостоятельные решения;
- ориентация на интересы и потребности семьи, родителей и детей, обеспечение им возможности добиться положительных результатов, успеха в работе;
- привлечение родителей и детей к анализу собственной и коллективной деятельности, организация рефлексии.

Следующей идеей развития взаимодействия педагогов и семьи является организация совместного творчества учителей, учащихся и их родителей, что предполагает:

- формирование положительной установки у взаимодействующих сторон на совместную работу;
- осуществление совместного целеполагания, планирования, организации и подведения итогов деятельности;
- определение творческих задач и совместный поиск путей их решения;
- использование методики организации коллективной творческой деятельности.

Названные идеи предусматривают реализацию следующих принципов.

Принцип гуманистической ориентации во взаимодействии с семьей, который предполагает:

- выявление и учет интересов, потребностей участников взаимодействия при организации совместной деятельности и общения;
- опору на положительные стороны родителей и детей;
- раскрытие индивидуальности каждого, предоставление возможности проявить свою индивидуальность и достичь успеха и одобрения окружающих в совместной деятельности;
- доверие ребенку и родителям;
- принятие родителей как своих союзников, единомышленников в воспитании ребенка;
- подход с оптимистической гипотезой к семье, родителям, ребенку, к решению возникающих проблем;

- принятие, учет традиций семьи, толерантность, уважительное отношение к каждому участнику взаимодействия, его мнению;
- восприятие, оценку поступков ребенка как представителя семьи, носителя интересов семьи;
- обеспечение единства педагогических влияний на ребенка, влияний детского коллектива педагогов и родителей;
- заинтересованное отношение к судьбе ребенка, проблемам семьи, защиту интересов ребенка и семьи, помощь в решении проблем;
- обеспечение свободы совести, вероисповедания ребенка и родителей;
- содействие формированию гуманных, доброжелательных, уважительных отношений между родителями и детьми;
- заботу о здоровье ребенка, о здоровом образе жизни семьи;
- создание ситуаций взаимного внимания, заботы о семье, детях, родителях.

Принцип интеграции и дифференциации целей, задач и действий участников педагогического процесса, направленных на воспитание и развитие детей. Этот принцип требует:

- обеспечения взаимной информированности педагогов и родителей об особенностях ребенка, его достижениях и трудностях, выявления общих проблем для решения;
- определения, с одной стороны, общих задач воспитания детей, которые объединят усилия педагогов и родителей; а с другой стороны — конкретизации задач для каждой из взаимодействующих сторон;
- с одной стороны, объединения усилий в достижении общих целей, в решении главных проблем ребенка, а с другой — распределения ролей, функций, ответственности, обязанностей между педагогами, родителями, детьми;
- совместного принятия решений, согласованности действий при выполнении решений, затрагивающих интересы взаимодействующих сторон; а соблюдения обязательств, договоренностей, соглашений каждым участником педагогического процесса;
- согласованности требований к ребенку школы и семьи; в проведения всей воспитательной работы с привлечением родителей;
- ориентации не только на воспитательную работу с учащимися, но и на взаимодействие с семьей, развитие отношений между родителями и детьми;
- согласованности педагогических действий классных руководителей, учителей, психологов, социальных педагогов, администрации в работе с семьей.

Принцип управления взаимодействием школы и семьи. Этот принцип означает:

- изучение состояния, отслеживание результатов взаимодействия педагогов и семьи на уровне школы и в классных коллективах;
- выявление трудностей, проблем взаимодействия педагогов и семьи и отбор педагогических средств его регулирования;

- организацию изучения и обобщения передового опыта взаимодействия педагогов и семьи;
- пропаганду лучших достижений взаимодействия педагогов и семьи, родителей и детей;
- подготовку педагогов, учащихся и родителей к совместной деятельности;
- создание благоприятной атмосферы, обстановки для установления контактов при организации совместной деятельности;
- оказание методической помощи педагогам и родителям в организации взаимодействия на всех уровнях — в классе и школе; между педагогами и родителями, родителями и детьми;
- стимулирование взаимодействия школы и семьи.

3. Содержание и формы совместной деятельности школы и семьи

Одна из задач школы — это создание условий для развития ребенка и отношений в семье. Основным средством ее решения является совместная деятельность родителей и детей, которая может быть организована в различных формах. Одной из основных является классное собрание. Здесь обсуждаются проблемы, отражающие общие интересы родителей и детей. Важен демократизм встречи, добровольность участия, учет пожеланий участников собрания. Это разговор равноправных заинтересованных людей. Собрание проходит особенно активно и заинтересованно, если используется работа по группам, выполнение ими творческих заданий, решение проблемных вопросов, обсуждение ситуаций из жизни класса. Собрание может проходить в виде конференции, диспута, коллективного творческого дела. На первом этапе, чтобы избежать давления друг на друга, иметь независимые точки зрения, сориентироваться прежде всего на интересы и потребности детей, полезно при обсуждении и выработке решений формировать группы отдельно педагогов, учащихся и родителей.

Перечислим некоторые формы совместной деятельности учащихся, родителей и педагогов, используемые в практике. Методическая инструментировка их может быть различной, она определяется самими участниками работы.

1. Развитие познавательных интересов, творческой активности учащихся:

- творческие отчеты по предметам, раскрывающие достижения учащихся, показывающие особенности труда, индивидуального стиля педагогов;
- открытые уроки, проводимые в нетрадиционной форме, которые показывают мастерство учителя, раскрывают способности детей, завершаются обсуждением и анализом учебной деятельности учащихся;
- познавательные конкурсы между родителями и детьми (либо семейными командами);
- общественный смотр знаний, предмет и тематика которого определяются совместно учителем, детьми и родителями (учитель составляет

задания, помогает формировать группы, организовать подготовительную работу; родители участвуют в оформлении, подготовке поощрительных призов, входят в состав жюри и болельщиков);

- праздник знаний и творчества, предполагающий защиту семейных проектов по предметам, выполнение творческих заданий микрогруппами (семейными или смешанными);

- турниры знатоков; количество групп соответствует количеству туров; каждая группа является организатором одного тура и участником всех остальных, турнир по одной теме или по разным (тему выбирает сама группа);

- учебные занятия с участием родителей;

- участие родителей в организации и работе факультетов, предметных кружков;

- совместные классные собрания по итогам учебной работы, анализу учебной деятельности детей, тематические собрания-дискуссии по проблеме учебы, например «Что значит хорошо учиться?», «Как сделать учебу интересной?», «Зачем мы учимся?» и т. п.;

- деловые игры в старших классах по формированию способности ориентироваться в реальном мире;

- участие родителей и детей в обсуждении вопросов отбора дополнительных тем, предметов для изучения.

2. Воспитание трудолюбия, подготовка к сознательному выбору профессии:

- выявление профессиональных интересов и склонностей детей с использованием различных методик;

- организация встреч со специалистами в зависимости от профессиональных интересов детей;

- организация родителями экскурсий на предприятия;

- проведение классных собраний-дискуссий по профориентации, например: «Как выбирать профессию?», «Что значит быть успешным в жизни?», «Как стать конкурентоспособным на рынке труда?» и др.;

- организация встреч-бесед с родителями, например: «Как я выбирал профессию?», «Что значит для меня моя профессия»;

- оказание помощи ребенку в составлении плана подготовки к своей будущей профессиональной деятельности;

- проведение коллективного творческого дела «Защита профессии» с учетом профессиональных интересов детей и малоизвестных, но востребованных профессий;

- организация совместных трудовых дел (оформление, озеленение, ремонт кабинетов, посадка деревьев, озеленение микрорайона, благоустройство школьного двора, создание спортивной площадки и т. д.).

3. Формирование у детей нравственности, культуры поведения:

- знакомство детей с различными этическими понятиями в семье, в учебной и внеучебной деятельности;

- обсуждение с детьми нравственных проблем, возникающих в повседневной жизни;

- просмотр, обсуждение фильмов;
- подготовка концертов, спектаклей;
- проведение Дня радости;
- дискуссии, классные собрания по проблемам нравственности, например: «О доброте и милосердии», «Современный человек — какой он?», «О дружбе и друзьях» и др.;

- акции по оказанию помощи престарелым;
- встречи с интересными людьми;
- экскурсии в музеи, культурные центры;
- организация Школы гражданина, занятия в которой проводятся с участием родителей.

4. Подготовка учащихся к семейной жизни:

- создание Клуба семейных встреч, цель которого — знакомство с интересными семьями, увлечениями членов семьи, их досугом, трудом;

- организация Школы будущего семьянина, цель которой — знакомство учащихся с различными аспектами создания семьи, освоение различных семейных ролей, изучение психологических, экономических, юридических, физиологических вопросов;

- обсуждение на классном собрании тем «Идеальная современная семья», «От чего зависит семейное счастье» и др.;

- конкурс «Мужчины на поверке» (между мальчиками и отцами), «Конкурс богатырей» (между отцами, дети помогают);

- конкурсы «Юная хозяйка» (для девочек, при поддержке мам), «Я и моя бабушка»;

- занятия по приобретению навыков ведения домашнего хозяйства (родители делятся своими секретами);

- Конкурс рыцарей и дам.

5. Формирование у детей потребности в здоровом образе жизни, систематическая диагностика состояния здоровья детей:

- просвещение детей и родителей по проблемам сохранения здоровья;

- пропаганда здорового образа жизни на учебных и внеклассных занятиях;

- систематическое изучение вопросов валеологии в рамках занятий по физической культуре;

- определение наиболее благоприятного режима дня, труда и отдыха для каждого ребенка;

- устройство детей в секции, спортивные коллективы;

- организация профилактики отклонений от здорового образа жизни (встречи с наркологами, психологами, сексологами и др.);

- проведение дней здоровья, спортивных соревнований (семейных, командных);

- туристические слеты, походы.

Особое внимание необходимо обратить на эмоциональное обогащение отношений между родителями и детьми. С этой целью создавать ситуации для воспитания уважительного отношения детей к своим родителям:

- организация поздравлений с праздниками, днем рождения

(подготовка подарков, сюрпризов для родителей);

- создание атмосферы повышенного внимания к родителям, заботы о них («Как помогли родителям?», «Чем помочь родителям?», «Чем порадуем, как порадуем родителей?», «Куда пригласим?» и т. п.);

- проведение сочинений, тематика которых связана с рассказом о своих близких, семье («Моя семья», «Как трудятся мои родители», «Моя родословная» и др.);

- творческие встречи с родителями, рассказывающими о своей профессии, увлечениях, взглядах на актуальную проблему и др.;

- выставки результатов труда родителей.

Важно помочь родителям в создании благоприятной атмосферы в семье. Для этого можно проводить следующую работу:

- знакомить родителей с традициями, которые развивают отношения в семье (проведение семейных праздников, подготовка сюрпризов друг другу, поздравления с важными событиями в жизни каждого члена семьи, распределение обязанностей между родителями и детьми);

- пропагандировать опыт формирования положительных отношений в семье, поощрять родителей, которые обеспечивают благоприятную атмосферу для ребенка в семье.

Развитию отношений в семье, школе и классе способствуют:

- конкурсы «Спортивная семья», «Дружная семья», «Читающая семья», конкурс семейных газет и др.;

- представление результатов совместного творчества родителей и детей, рассказ об увлечениях в семье («Мир наших увлечений», организация выставок творческих семейных работ);

- выполнение творческих семейных заданий при подготовке воспитательных мероприятий (оформление наглядности, выступление, представление проекта и т. п.);

- выполнение семейных заданий по учебным предметам (произвести расчеты; описать наблюдения; провести опыты; определить заказ на изготовление предметов быта для дома; разработать проект его изготовления, реализовать его и представить результаты совместного труда; подготовить сообщение и т. п.);

- совместные занятия, практикумы родителей и детей, например, по проблемам общения, взаимоотношений родителей и детей, выбора профессии и др. (с учетом предложений родителей и детей);

- создание совместных объединений по интересам клубного типа.

В школе и классе может быть организован специальный Праздник семьи, где будут представлены результаты семейного творчества, организованы конкурсы семей, отмечены достижения родителей и детей.

4. Формы взаимодействия педагогов и родителей

Формирование сотрудиических отношений между учащимися, родителями и педагогами зависит прежде всего от того, как складывается взаимодействие взрослых в этом процессе. Родители и педагоги —

воспитатели одних и тех же детей, и результат воспитания может быть успешным тогда, когда они станут союзниками. В основе этого союза — единство стремлений, взглядов на воспитательный процесс, вместе выработанные общие цели и задачи, пути достижения намеченных результатов.

Как и педагоги, каждый отец и мать желают видеть своих детей здоровыми и счастливыми, они готовы поддержать начинания педагога, направленные на удовлетворение и развитие интересов, потребностей детей. Родители — это взрослые люди, имеющие большой жизненный опыт, знания, умение осмысливать события, поэтому в решении ряда воспитательных проблем педагог может получить нужный совет родителей. Сотрудничество учителей и родителей позволяет лучше узнать ребенка, посмотреть на него с разных сторон и позиций, увидеть в разных ситуациях, а следовательно помочь взрослым в понимании его индивидуальных особенностей, развитии способностей ребенка, преодолении его негативных поступков и проявлений в поведении, формировании ценных жизненных ориентации.

В то же время значительная часть родителей — непрофессиональные воспитатели. Они не имеют специальных знаний в области воспитания, испытывают трудности в установлении контактов с детьми. Педагоги и родители вместе пытаются найти наиболее эффективные способы решения этой проблемы, определяют содержание и формы педагогического просвещения.

Формы взаимодействия педагогов с родителями — это способы организации их совместной деятельности и общения. Целесообразно сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм взаимодействия. Так, обсуждение какой-либо проблемы воспитания на родительском собрании полезно продолжить при индивидуальных встречах с родителями, на групповых консультациях.

Кратко охарактеризуем наиболее распространенные коллективные формы взаимодействия педагогов и родителей.

Родительское собрание — основная форма работы родителей, где обсуждаются проблемы жизни классного или школьного коллективов. Классный руководитель (или администрация) направляет деятельность родителей в процессе его подготовки. Организаторами собрания являются члены родительского комитета (актива). Первые собрания, давая образец демократичного обсуждения вопросов, могут вести педагоги, в дальнейшем эту роль правомерно выполнять самим родителям. Родительский комитет или очередная группа родителей (совет дела) обсуждают ход собрания, выбирают ведущего, определяют варианты решения вопросов, выносимых на собрание.

Родительский лекторий знакомит родителей с вопросами воспитания, повышает их педагогическую культуру, помогает вырабатывать единые подходы к воспитанию детей. В определении тематики лектория участвуют родители. Если они затрудняются сформулировать темы занятий, определить проблемы для изучения, педагог может предложить набор возможных тем с учетом имеющихся методических рекомендаций, а также проблем воспитания детей в данном коллективе. Название «лекторий» условно. Оно

не означает, что родителям читаются только лекции. Формы работы в нем разнообразны, и лучше, если родители — не пассивные слушатели. Их активность, творчество, участие в обсуждении вопросов связаны с организацией и проведением занятий. В этой связи при организации психолого-педагогического просвещения родителей целесообразно следующее:

- использование активных форм проведения занятий, предусматривающих диалог, субъектную позицию родителей (вопросы от родителей и коллективный поиск ответа при комментарии специалиста, решение проблемных ситуаций, обмен опытом, дискуссия);

- организация групповой работы родителей при подготовке и проведении занятий, предусматривающей мозговой штурм в коллективном поиске способов решения проблемы, разработка рекомендаций по обсужденному вопросу, составление памяток, проектов, предложений;

- проведение занятий совместно с детьми по проблемам, которые интересны и детям, и взрослым;

- информация о наиболее интересных и полезных публикациях, книгах по проблемам, которые волнуют родителей;

- подготовка печатных материалов, включающих конкретные советы и рекомендации по изучаемому вопросу. Целесообразно подготовку занятий осуществлять поочередно группой родителей (советом дела). В зависимости от сложности темы, подготовленности к ней родителей педагог, совет дела привлекают специалистов либо подбирают материал и проводят занятие своими силами. Если приглашается специалист, предварительно организаторы обговаривают с ним круг волнующих родителей проблем, продумывают способы привлечения и активизации участников занятия.

Конференция по обмену опытом воспитания детей может быть тематической. Целесообразно ее проведение, если действительно есть опыт положительного семейного воспитания по данной проблеме. Обсуждение вопросов в такой форме вызывает интерес, привлекает внимание родителей, а информация для них звучит более убедительно, воспринимается родителями с большим доверием. Можно взять для обмена опытом несколько конкретных вопросов, вызывающих у родителей наибольший практический интерес. Выступающими в этом случае могут стать многие родители с учетом того, в решении каких проблем они достигли положительных результатов.

Вечер вопросов и ответов проводится после опроса родителей или составления по группам проблемных вопросов, которые возникают в воспитании детей и взаимоотношениях с ними. На одни вопросы может ответить педагог, для ответа на другие приглашается специалист (например, по вопросам психологии, полового воспитания). Ряд вопросов проблемного характера может быть предложен на обсуждение родителей и стать основой для специально подготовленного диспута.

Диспут-размышление по проблемам воспитания — одна из интересных для родителей форм повышения педагогической культуры. Диспут проходит в непринужденной обстановке, позволяет всех включить в обсуждение проблем. Для подведения итогов возможно подготовить совету

дела, педагогу или кому-то из родителей обобщающее сообщение, используя специальные источники.

Предметом обсуждения могут быть конкретные ситуации из жизни класса, семей, просмотренные вместе спектакли или кинофильмы.

Встречу с администрацией, учителями класса целесообразно проводить ежегодно. Педагоги знакомят родителей со своими требованиями, выслушивают пожелания родителей. Возможно составление программы действий по выявленным проблемам. Встреча может быть завершена индивидуальными консультациями, беседами или работой в группах с учетом возникших проблем и сложностей.

Особо важной формой является взаимодействие педагогов с **родительским комитетом**, который может выбираться родительским собранием на весь учебный год. В ряде классов, где родители активны и заинтересованны, функцию родительского комитета поочередно выполняют все родители, распределившись в группы по желанию. Родительский актив — это опора педагогов, он при умелом взаимодействии становится проводником их идей. На заседании родительского комитета, которые проводятся по мере необходимости, учитель и родители вырабатывают способы реализации тех идей и решений, которые приняты собранием. Члены комитета могут распределить обязанности, роли, функции как по организации работы с родителями, так и с детьми; определить способы взаимодействия с отдельными родителями и семьями. Родительский комитет стремится привлечь родителей и детей к организации классных дел, решению проблем жизни коллектива.

Такие же функции выполняет родительский комитет школы, который формируется из представителей первичных коллективов, выполняет решения родительской конференции или собрания школьного коллектива.

Педагоги и родительский комитет пытаются сформировать **советы дел** для организации работы с учетом возможностей и интересов родителей. В этом случае педагог взаимодействует с различными группами временных организаторов конкретной деятельности, оказывая помощь, консультируя, при необходимости включаясь в активную совместную деятельность. В школе и классах организуется **групповые консультации, практические занятия для родителей с привлечением специалистов**, например, по оказанию помощи детям в овладении навыками мыслительной деятельности, быстрого чтения.

Групповые занятия могут носить исследовательский характер. Так, учителя и классный руководитель приглашают на урок родителей тех детей, которые испытывают трудности в учебной деятельности. Педагоги стремятся построить свои уроки с опорой на этих учащихся. После посещения ряда уроков учителя и родители вместе пытаются найти способы оказать помощь детям.

Ряд групповых занятий призван вооружить родителей умениями организовывать кружки для детей, клубные формы работы в выходные дни дома.

Особую заботу у педагогов вызывает взаимодействие с отцами детей:

как привлечь отцов к воспитательной работе в классе, повысить их роль в воспитании ребенка. С этой целью классные руководители организуют специальные встречи с отцами детей, проводят конференции, размышления-консультации.

Коллективные и групповые формы взаимодействия пронизывают **индивидуальные формы**. К ним относят беседу, душевный разговор, консультацию-размышление, выполнение индивидуальных поручений, совместный поиск решения проблемы, переписку. Эти формы могут быть эффективны, если удалось найти с каждым родителем индивидуальный стиль взаимоотношений. Важно расположить к себе родителей, завоевать доверие, вызвать на откровенность, разбудить желание поделиться с педагогом своими мыслями, сомнениями. Все это поможет лучше понять ребенка, найти наиболее целесообразные способы решения проблем воспитания конкретной личности в семье и школе. Психологическим условием успешного межличностного взаимодействия являются внимательность, проникновенность, неторопливость.

В индивидуальной форме взаимодействия заложены большие воспитательные возможности. Так, разговор по душам может оказать сильное воздействие на родителей, существенно образом изменить отношение к педагогу, ребенку, к заботам и делам класса.

Индивидуальная работа с родителями требует от педагогов больших усилий и изобретательности, но ее эффективность по сравнению с работой в большой группе значительно выше. Именно в индивидуальном общении родители усваивают требования, предъявляемые школой к учащимся, и становятся союзниками классного руководителя. Достигнутая в результате индивидуальной работы высокая включенность родителей в дела школы приводит к повышению достижений учащихся, их желанию учиться и настойчивости в обучении как у учеников, так и у их родителей, улучшению поведения детей, положительному развитию их самооценки, более полному выполнению домашних заданий, к улучшению психологического климата в школе и мнения родителей об учителях.

Семьи учащихся очень разные, по-разному складываются отношения с родителями. В современных условиях возникло немало проблем, которые усложняют взаимодействие школы и семьи. Существенно изменились и сами семьи (см. хрестоматийный материал), что отражается на характере и формах взаимодействия школы и семьи и должно учитываться при организации работы с родителями и детьми.