

Л. Н. Седова, Н. П. Толстоуцких

Теория и методика воспитания: Конспект лекций

Тема 1. СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ И ЕГО МЕСТО В ЦЕЛОСТНОЙ СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

1.1. Сущность воспитания

Центральной категорией в педагогике, которую определяют как науку о воспитании, выступает понятие о **воспитании**. В буквальном смысле «воспитание» – вскармливание, питание ребенка. Считают, что данный термин был введен в науку русским просветителем середины XVIII в. И. И. Бецким, деятельность которого была направлена на то, чтобы путем воспитания создать «новую породу людей».

Будучи сложным социокультурным явлением, воспитание выступает объектом изучения целого ряда гуманитарных наук, каждая из которых анализирует свой аспект данного феномена:

- *философия* исследует познавательное, ценностное, социально-политическое, нравственное и эстетическое отношение человека к миру, т. е. выявляет онтологические и гносеологические основы воспитания; формулирует наиболее общие представления о высших целях и ценностях воспитания, в соответствии с которыми определяются его конкретные средства;

- *социология* изучает социальные проблемы развития личности, т. е. выявляет особенности социального заказа, которые дает общество в адрес системы воспитания в виде государственных документов; определяет региональные и социально-культурные особенности воспитания; исследует соотношение стихийных социальных влияний и целенаправленного воздействия на человека в процессе социализации и воспитания;

- *этнография* рассматривает специфику воспитания народов мира в контексте исторического развития и современности; выявляет существующий у разных народов нормативный канон человека (мораль) и его влияние на воспитание; исследует характер проявления родительских чувств, ролей и отношений;

- *экономическая наука* определяет роль воспитания в росте эффективности общественного производства; выявляет финансовые и материально-технические ресурсы, необходимые для создания оптимальной инфраструктуры системы воспитания;

- *правоведение* занимается правовыми формами организации и функционирования воспитания, правовыми нормами, регламентирующими статус, права и обязанности государства, его институтов и граждан в сфере воспитания;

- *биология, физиология и генетика* исследуют наследственные особенности развития, влияющие на процесс и результаты воспитания;

- *психология* выявляет индивидуальные, возрастные и групповые особенности развития и поведения людей, создающие объективные и субъективные предпосылки для ведения процесса воспитания;

- *общая педагогика* исследует сущность воспитания, его место в структуре целостного педагогического процесса, закономерности, тенденции и перспективы развития; разрабатывает теорию и методику воспитательного процесса; определяет его принципы, содержание, формы и методы реализации.

Центральной и одной из самых древних проблем в междисциплинарном изучении воспитания является определение его сущности, поскольку в различные исторические периоды общество характеризовало эту категорию, исходя из своих социальных установок и актуальных задач. Чаще всего воспитание рассматривалось как управление процессом формирования личности или отдельных ее качеств в соответствии с потребностями общества. Вместе с тем на сегодняшний день в педагогической науке трудно найти понятие, которое имеет столько различных определений. Разнообразие трактовок понятия «воспитание» связано с тем, какой аспект данного явления – социальный или педагогический – представляется исследователю наиболее значимым.

Если рассматривать воспитание как *общественное явление*, то его следует определять как сложный и противоречивый социально-исторический процесс вхождения подрастающего поколения в жизнь общества, результатом которого выступает культурно-историческая преемственность поколений.

Воспитание как общественное явление характеризуется рядом основных черт, выражающих его сущность:

- это вечное, необходимое и общее явление, которое появилось вместе с человеческим обществом и существует, пока живет само общество;
- воспитание возникло из практической потребности приобщения подрастающего поколения к условиям жизнедеятельности общества;
- на каждом этапе развития общества воспитание по своему назначению, содержанию и формам носит конкретно-исторический характер, обусловленный характером и организацией жизнедеятельности данного общества;
- воспитание подрастающих поколений осуществляется за счет освоения ими социального опыта в процессе общения и деятельности;
- по мере того как взрослые осознают свои воспитательные взаимоотношения с детьми и ставят перед собой определенные цели по формированию у детей тех или иных качеств, их отношения становятся все более педагогически целенаправленными.

Таким образом, воспитание как *общественное явление* – это объективно существующий и реализуемый в соответствии с конкретно-историческими условиями способ подготовки подрастающего поколения к полноценной жизнедеятельности в обществе. На современном этапе воспитание как общественное явление чаще всего рассматривают как синоним понятия «социализация», под которой понимают интеграцию человека в систему социальных отношений, в различные типы социальных общностей (группу, институт, организацию), как усвоение субъектом элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются качества личности.

Воспитание как *педагогическое явление* – это целенаправленный, системно организованный процесс, реализуемый специально подготовленными людьми (педагогами) в различных типах образовательных учреждений и ориентированный на освоение личностью норм и правил поведения, принятых в обществе. В этом значении воспитание тесно связано с рядом психологических и педагогических понятий, главными из которых выступают следующие:

- *формирование* – процесс, направленный на определенные изменения в человеке (появление физических и личностных новообразований) и ведущий к завершённому результату;

- *развитие* – процесс поступательного движения личности, которое определяется внутренними (физиологическими, психическими, наследственно-биологическими) противоречиями и внешними (экологическими, социокультурными и др.) факторами;

- *саморазвитие* – деятельность субъекта по созданию себя, своего «Я», включающая любую активность субъекта, осуществляемую сознательно или подсознательно, прямо или косвенно, и приводящую к прогрессивным изменениям психических и физических функций; совершенствование талантов и способностей;

- *самовоспитание* – осознанная деятельность субъекта, идущая параллельно с воспитанием, реализуемая под его воздействием и направленная на развитие личностно значимых качеств и совершенствование образа жизни через освоение духовных ценностей, традиций и обычаев, выступающих эталоном для данной личности.

Воспитание как педагогическое явление не может изменить унаследованные физические данные, врожденный тип нервной деятельности, состояние географической, социальной, домашней или других сред. Но оно способно оказать формирующее влияние на развитие путем специальной тренировки и упражнений (занятия спортом, укрепление здоровья, совершенствование процессов возбуждения и торможения, т. е. гибкости и подвижности нервных процессов), внести коррективы в устойчивость природных наследственных особенностей. Только под влиянием научно обоснованного воспитания и создания соответствующих условий, при учете особенностей нервной системы ребенка, обеспечении развития всех его органов, учете его потенциальных возможностей и включении в соответствующие виды деятельности индивидуальные природные задатки могут перерасти в способности.

Воспитанию как педагогическому явлению присущи определенные признаки.

1. Воспитание характеризуется целенаправленностью воздействий на воспитанника. Это означает, что оно всегда имеет целью достижение *определенного* результата, который *определяется* позитивными изменениями, происходящими в личности воспитанника. Бесцельного воспитания (воспитания вообще) не существует.

2. Воспитание имеет гуманистическую направленность, которая определяет характер воздействия педагога на воспитанника. Цель этого

воздействия – стимулирование позитивных изменений в его личности (освоение духовно-нравственных ценностей, формирование базовых культур и др.).

3. Важнейшим признаком воспитания является взаимодействие воспитателя и воспитанника, что выражается в активности самого воспитанника в процессе воспитания и определяет его субъектную позицию.

4. Воспитание как педагогическое явление – это процесс, предполагающий конкретные качественные и количественные изменения личностей, с которыми взаимодействует воспитатель. Исходя из этого воспитание как педагогическое явление принято называть *воспитательным процессом*, под которым понимается спланированная, долгосрочная, специально организованная жизнедеятельность детей в условиях образовательного учреждения.

Воспитательному процессу присущи следующие функции: а) диагностика природных задатков, теоретическая разработка и практическое создание условий их проявления и развития; б) организация учебно-воспитательной деятельности детей; в) использование положительных факторов в развитии качеств личности ребенка; г) отбор содержания воспитания, средств и условий социальной среды; д) воздействие на социальные условия, устранение и преобразование (по возможности) негативных средовых влияний на формирующуюся личность; е) формирование специальных способностей, обеспечивающих приложение сил ребенка в разных сферах учебно-познавательной и общественно полезной деятельности.

Таким образом, соотношение понятий «воспитание как общественное явление» и «воспитание как педагогическое явление» заключается в следующем: воспитание как педагогическое явление (воспитательный процесс) выступает составной частью (педагогическим компонентом) воспитания как общественного явления (социализации), охватывая сферу, называемую контролируемой социализацией.

1.2. Воспитание в целостной структуре образовательного процесса

Воспитание как педагогическое явление выступает неотъемлемой частью **целостного образовательного процесса** как деятельности, в ходе которой идет овладение системой знаний основ наук и соответствующих им умений и навыков, закладываются основы мировоззрения, развиваются познавательные силы, творческие способности и эмоционально-волевая сфера личности, формируются нравственные качества и привычки поведения.

В целостной структуре образовательного процесса тесно взаимодействуют два взаимосвязанных и в то же время относительно самостоятельных процесса: 1) обучение – целенаправленная, специально организованная деятельность, направленная на передачу подрастающим поколениям (преподавание) и освоение ими (учение) совокупности знаний, формирование на этой основе умений и навыков, развитие познавательных и творческих способностей; 2) воспитание – целенаправленная, специально организованная деятельность, призванная формировать у подрастающего

поколения систему качеств личности на основе освоения норм и правил поведения, принятых в обществе.

Взаимосвязь процессов обучения и воспитания в целостной структуре образовательного процесса выражается в нескольких аспектах.

1. Оба эти процесса протекают в рамках одного образовательного учреждения (детский сад, школа, гимназия, колледж, ПТУ, вуз, учреждение дополнительного образования и др.), осуществляются одним и тем же человеком (педагогом) и направлены на достижение общей цели – подготовку личности к активной жизнедеятельности в обществе.

2. Воспитание всегда содержит в себе элементы обучения, поскольку, передавая личности знания о нормах и правилах поведения (нравственное воспитание), достижениях человеческой культуры (эстетическое воспитание), многообразии видов профессиональной деятельности (трудовое воспитание) и т. д., формируя навыки поведения в конкретных жизненных ситуациях, педагог одновременно обучает личность.

3. В ходе процесса обучения, направленного на освоение научных знаний, всегда имеет место воспитательный аспект (недаром в рамках любой формы обучения планируется воспитательная цель), реализуемый через содержание учебного материала, методику его подачи, характер педагогического взаимодействия учителя и учащихся.

Обучение и воспитание – это самостоятельные процессы, каждый из которых в целостной структуре образовательного процесса имеет свою специфику. Целью процесса *обучения* является передача знаний, умений и навыков, т. е. формирование интеллектуальной культуры личности; цель *воспитательного процесса* – освоение норм поведения, т. е. формирование поведенческой культуры личности. Процесс *обучения* строго регламентирован, поскольку имеет четкие временные границы (учебный год, четверть, учебный день, урок), осуществляется на основе обязательных учебных планов, его результаты замеряются на основе четкой нормы оценок; процесс *воспитания* не имеет четкой регламентации, во многом хаотичен, не ограничен во времени, не имеет конкретных качественных и количественных показателей. Хотя процессы обучения и воспитания оперируют общим понятийным аппаратом (цели, содержание, принципы, методы, формы, средства), конкретное содержание этих категорий в теории обучения и теории воспитания различно.

Воспитательный процесс имеет ряд особенностей, определяющих его сущность, специфику и характер протекания.

1. Воспитание – *целенаправленный процесс*. Это проявляется в том, что основным ориентиром в работе педагога служит социальный заказ как совокупность нравственных норм, принятых в обществе. Воспитание становится эффективным, когда педагог специально выделяет его цель, отражающую модель личности воспитанника. Наибольшая эффективность достигается в том случае, когда цель воспитания известна и понятна воспитаннику, когда он соглашается с ней, принимает ее и в процессе самовоспитания опирается на те же ориентиры.

2. Воспитание – *многофакторный* процесс, поскольку при его осуществлении педагог должен учитывать множество объективных и субъективных факторов, осложняющих воспитательный процесс или способствующих успешности его протекания. В числе объективных факторов, влияющих на процесс воспитания, следует рассматривать различные стороны общественной жизни (экономику, политику, культуру, идеологию, мораль, право, религию и др.); среди субъективных факторов – социальную среду, в которой воспитывается личность (влияние семьи, школы, друзей, значимых личностей), а также индивидуально-личностные особенности воспитанника.

3. Воспитание – *субъективный* процесс, что выражается в неоднозначной оценке его результатов. Это объясняется тем, что результаты воспитания не имеют четкого количественного выражения, поэтому нельзя точно сказать, какой ученик воспитан отлично, а какой – неудовлетворительно. В силу этого трудно определить, какой воспитательный процесс можно считать качественным, эффективно воздействующим на личность воспитанника, а какой является «показухой», ведется «для галочки» и не приносит желаемого результата. Субъективный характер воспитания во многом определяется личностью педагога, его педагогическими умениями, чертами характера, личностными качествами, ценностными ориентирами, наличием или отсутствием талантов, способностей, увлечений.

4. Воспитание – процесс, характеризующийся *отдаленностью результатов* от момента непосредственного воспитательного воздействия. Это происходит в силу того, что воспитание призвано оказать глубинное, комплексное воздействие на личность (сознание, поведение, эмоции и чувства). Чтобы воспитанник осознал, чего именно добивается педагог, адекватно прореагировал на воспитательное воздействие и сделал для себя правильные выводы, необходимо время. Иногда на это уходят целые годы.

5. Воспитание – *непрерывный* процесс, поскольку личность нельзя воспитывать «от случая к случаю». Отдельные воспитательные мероприятия, какими бы яркими они ни были, не способны сильно повлиять на поведение личности. Для этого необходима система регулярных педагогических воздействий, включающих постоянный контакт педагога и воспитанников. Если же процесс воспитания нерегулярен, то воспитателю постоянно приходится заново закреплять то, что уже осваивалось учеником, а затем забылось. При этом педагог не может углублять и развивать свое влияние, вырабатывать у воспитанника новые устойчивые привычки.

6. Воспитание – *комплексный* процесс, что выражается в единстве его целей, задач, содержания, форм и методов, в подчинении всего воспитательного процесса идее целостного формирования личности, в которой гармонично представлено высокое развитие сознания, поведения и чувств. Это означает, что личность нельзя формировать «по частям», либо уделяя внимание только формированию сознания, либо делая упор на развитие норм и правил поведения, либо формируя эмоции и чувства.

7. Воспитание – *двусторонний* процесс, поскольку он идет в двух направлениях: от воспитателя к воспитаннику (прямая связь) и от воспитанника к воспитателю (обратная связь). Управление процессом строится главным образом на обратных связях, т. е. на той информации,

которая поступает к педагогу от воспитанников. Чем больше информации об особенностях, способностях, склонностях, достоинствах и недостатках воспитанника имеется в распоряжении воспитателя, тем целесообразнее и эффективнее он осуществляет воспитательный процесс.

1.3. Самовоспитание как цель и результат воспитания

Главной целью и результатом воспитательного воздействия на личность является **самовоспитание** – сознательная целенаправленная деятельность человека по совершенствованию своих положительных качеств и преодолению отрицательных. Самовоспитание представляет собой относительно самостоятельный процесс, движущими силами которого выступают противоречия: а) между требованиями, предъявляемыми к учащимся, и их реальным поведением; б) между желанием изменить себя и неумением работать над собой из-за недостаточной требовательности к себе, слабости силы воли, незнания методики самовоспитания.

В силу этого самовоспитание во многом зависит от 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, корректируя при этом свои привычки, взгляды, поступки.

В самовоспитании как процессе работы над собой прослеживается ряд этапов.

1. *Мотивационный*. На этом этапе у учащегося должна возникнуть потребность в работе над собой. Важно понимание значимости прилагаемых усилий. Необходимо рассматривать формирование мотивов самовоспитания как непрерывно реализуемую педагогическую задачу. Эффективность самовоспитания в определенной степени зависит от того, насколько ученики осознают перспективы своего роста и испытывают при этом радость от достигнутого успеха.

2. *Программный*. На этом этапе определяются программа самовоспитания, последовательность работы по самосовершенствованию.

3. *Поисковый*. Дети стремятся попробовать себя в той или иной области, убедиться в правильности своих действий.

4. *Рефлексивный*^[1]. На этом этапе происходит оценка саморазвития, проектируются новые задачи и пути их решения.

Таким образом, самовоспитание требует познания человеком самого себя, адекватной самооценки и волевых усилий, направленных на изменение определенных черт личности. Однако следует помнить, что оно не может изменить черты, данные человеку от природы.

Педагогическое стимулирование самовоспитания представляет собой сознательное использование субъектами воспитания разнообразных стимулов и состоит в их целесообразном отборе, модификации и включении их в этот процесс с учетом индивидуально-психологических особенностей воспитанников и конкретной ситуации. При этом педагогу необходимо учитывать предшествующий опыт детей, в том числе и опыт работы над собой.

Эффективность стимулирования самовоспитания учащихся обусловлена тем, насколько они осознают перспективы своего роста и испытывают при этом радость успеха. Но не следует забывать и о том, что работа над собой сопряжена с немалыми трудностями, требует большого психического напряжения, физических сил и нервной энергии.

Из-за недостаточной психологической и практической подготовленности к работе над собой и отсутствия опыта в этом многие учащиеся не ощущают заметных успехов в самовоспитании, нередко переживают срывы и испытывают неудачи, которые, повторяясь, приобретают устойчивый характер. В итоге ситуация ожидания радости успеха сменяется разочарованием, что ведет к пассивности, утрате интереса к самовоспитанию, его эпизодичности или даже к бездействию. Может наблюдаться и неправильное с педагогической точки зрения поведение. Не имея возможности самореализации в социально одобряемой деятельности, ученик находит более легкие, чаще всего асоциальные, пути самоутверждения.

Субъектом самовоспитания является сам ребенок, а субъектами стимулирования этого процесса могут быть все участники воспитательного процесса – педагоги, родители, товарищи и т. д. Для педагога задача стимулирования самовоспитания детей должна входить в комплекс задач проводимой им воспитательной работы.

Практика убеждает: чем полнее и лучше включены учащиеся в разнообразную деятельность, чем чаще 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 ребенок 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 наилучший результат достигается там, где педагоги применяют хорошо продуманную систему средств и методов стимулирования самовоспитания.

Важнейшим средством и стимулом самовоспитания является общение учащихся: 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 соучениками, педагогами и родителями. При стимулировании самовоспитания надо учитывать, что на всех возрастных

этапах развития личности влияние на нее друзей и сверстников особенно велико.

1.4. Теория и методика воспитания как раздел педагогики

Воспитание как педагогическое явление (воспитательный процесс) изучается в рамках курса «Теория и методика воспитания», который выступает разделом общей педагогики.

Предметом теории и методики воспитания являются закономерности и принципы воспитания, его цели, содержание, методы, формы, средства и результаты.

Задачи теории и методики воспитания состоят: а) в описании и объяснении воспитательного процесса и условий его эффективной реализации в различных типах образовательных учреждений; б) разработке более совершенной организации воспитательного процесса, новых воспитательных систем и технологий.

Как всякая научная дисциплина, теория и методика воспитания оперирует определенными понятийным аппаратом, в котором выделяют три вида категорий:

1) *общенаучные* понятия, вошедшие в теорию и методику воспитания из других дисциплин: философии (связь, общее и единичное, сущность и явление, противоречие, причина и следствие, возможность и действительность, количество и качество, форма и содержание); психологии (формирование, развитие, общение, деятельность, игра, характер, темперамент, способности, задатки, наследственность и др.); кибернетики (обратная связь, динамическая система); социологии (социализация, среда, социальные институты, коллектив, референтная группа, общественное мнение) и др.;

2) *общепедагогические* понятия: педагогика, образование, обучение, педагогическая деятельность, целостный педагогический процесс;

3) *специфические понятия теории и методики воспитания*: воспитательная работа, воспитательная система, воспитательное мероприятие, коллективное творческое воспитание, педагогическое взаимодействие, метод воспитания, форма воспитательной работы, прием воспитания, средства воспитания, воспитатель, воспитанник, воспитательная ситуация, воспитательное воздействие и т. д.

Самой широкой категорией теории и методики воспитания является понятие «*воспитательный процесс*», включающий в себя как целенаправленное воздействие на формирующуюся личность, так и ее активное встречное самодвижение (самовоспитание и саморазвитие).

Составляющей воспитательного процесса является *воспитательная работа* – специально организуемая педагогическая деятельность, охватывающая внеучебное время в рамках воспитательного процесса и направленная на формирование у воспитанников определенных качеств личности.

Воспитательная работа включает реализацию комплекса организационных и педагогических задач, решаемых педагогом с целью обеспечения оптимального развития личности ученика, а также выбор форм и

методов воспитания в соответствии с поставленными задачами и сам процесс их реализации. Эта работа предполагает организацию совместной деятельности педагогов и воспитанников и предусматривает также регулирование отношений социальных институтов, оказывающих существенное влияние на ребенка. В связи с этим в воспитательной работе принято выделять три группы функций.

Первая группа функций воспитательной работы связана с непосредственным воздействием педагога на ученика и включает: а) изучение индивидуальных особенностей его развития, окружения, интересов; б) программирование воспитательных воздействий; в) реализацию комплекса методов и форм индивидуальной работы с учеником; г) анализ эффективности воспитательных воздействий.

Вторая группа функций связана с созданием воспитывающей среды и включает: а) сплочение коллектива и формирование благоприятной эмоциональной атмосферы; б) вовлечение учащихся в разнообразные виды общественно полезной деятельности; в) развитие детского самоуправления.

Третья группа функций направлена на упорядочение влияния субъектов, взаимодействующих в ходе воспитательного процесса и охватывающих: а) координацию деятельности семьи и школы; б) взаимодействие с педагогическим коллективом; в) коррекцию воздействия средств массовой коммуникации; г) нейтрализацию негативных воздействий социума; д) 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.).

1.5. Становление теории и методики воспитания как науки

Теория и методика воспитания как наука имеет долгую историю становления, в ходе которой люди, пытаясь осмыслить свое бытие и свой социальный опыт, вели поиск наиболее приемлемых для общества моделей воспитания. Специфика этих моделей была обусловлена 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 – Спарте и Афинах – были разные 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 (подробнее об этом см. 3.4).

В трудах древнегреческих философов вопросы воспитания рассматриваются довольно полно. **Демокрит** (460–370 до н. э.) одним из первых поставил вопрос о природосообразности воспитания, указывая на огромную роль в нем труда. **Сократ** (470–399 до н. э.) считал, что главное в воспитании – познать вечные нравственные понятия и применять их в жизни. **Платон** (428–347 до н. э.) впервые затронул 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 **Марк Фабий Квинтилиан** (42-118, в некоторых источниках 35–90 н. э.), высказал мысль о том, что все дети сообразительны от природы и нуждаются только в правильном воспитании.

В эпоху Возрождения **Эразм Роттердамский** (1439–1536), выступая за равенство всех людей независимо от их происхождения, отводил воспитанию личности 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) полагал, что нельзя внушать ребенку готовые истины, поскольку все, что ему нужно, достигается его собственным опытом.

Особое значение для развития теории воспитания имели работы выдающегося чешского педагога **Яна Амоса Коменского** (1592–1670), обосновавшего принцип природосообразности, согласно которому «изучение законов духовной жизни человека надо заимствовать от природы», для чего «необходимо исходить из наблюдения над теми процессами, какие повсюду проявляет природа в своих действиях».

Французский мыслитель и педагог **Жан Жак Руссо** (1712–1778) утверждал, что в каждом индивиде заложены неисчерпаемые возможности для совершенствования. 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 том, чтобы воспитать человека, который ни от кого не зависит, живет плодами своих трудов, ценит и умеет защищать свою свободу. По Руссо, дети должны воспитываться естественно, сообразно с природой. Исходя из этого Руссо своеобразно определял 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.

Известный швейцарский педагог **Генрих Песталоцци** (1746–1827) ставил целью развитие в детях истинной человечности, их нравственное самосовершенствование, для чего необходимо разносторонне и гармонично развить все природные силы и способности человека. Песталоцци различал силы человеческой природы троякого рода: умственные, физические, нравственные. Эти силы следует развивать во взаимосвязи, избегая односторонности. Оказать детям помощь в гармоничном развитии всех человеческих сил должно правильно поставленное воспитание, которое начинается с рождения ребенка в семье.

Крупнейший немецкий педагог **Иоганн Фридрих Герbart** (1776–1841) считал, что цель воспитания состоит в формировании добродетельного человека, уважающего существующий порядок и подчиняющегося ему. В педагогическом процессе он выделял три части: управление, обучение и нравственное воспитание. Обучение и воспитание нельзя разделять, поскольку это единый, сложный процесс (воспитывающее обучение). Нравственное воспитание 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.

Выдающийся немецкий педагог **Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег** (1790–1866) выдвинул идею общечеловеческого воспитания, для достижения которого следует опираться на три принципа: природосообразность, культуросообразность и самодеятельность. Под *природосообразностью* 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.

Великий русский педагог **Константин Дмитриевич Ушинский** (1824–1870) обосновал антропологическую концепцию воспитания, в которой убедительно доказал, что воспитание человека возможно только с учетом знаний о нем, накопленных всеми науками. Большая заслуга К. Д. Ушинского заключается в разработке идеи народности воспитания, реализация которой предполагала следующее:

1) необходимо создать широкую сеть народных школ, обеспечивающих обязательность обучения всех детей;

2) делом воспитания должен руководить сам народ; 3) воспитание должно развивать умственные способности детей с тем, чтобы они могли быть использованы в интересах народа; 4) центральное место в воспитании человека должен занимать родной язык – «сокровищница духа» народа; 5) воспитание должно формировать человека, первой потребностью которого является труд, патриота с твердой волей и характером; 6) женщинам должно быть обеспечено образование, равное с мужчинами; 7) недопустимо слепое заимствование и внедрение в практику иноземных воспитательных систем, не соответствующих духу русской народности.

Петр Федорович Каптерев (1849–1923) выдвинул идею нравственного закаливания ребенка. По его мнению, определяющую роль в воспитании должно играть саморазвитие личности, поэтому одной из центральных задач воспитания он считал воспитание характера и воли.

Большой интерес представляют воспитательные идеи, выдвинутые в 1920–1930 гг. отечественными педагогами и реализованные в их инновационной деятельности (З. Н. Гинзбург, А. С. Макаренко, М. М. Пистрак, С. М. Ривес, В. Н. Сорока-Росинский, С. Т. Шацкий, Н. П. Шульман и др.). Их опыт складывался на переломе эпохи, когда новое и старое вступили в острое противоречие, порождая хаос в традиционных укладах жизни. Поиски нового в содержании и методике воспитательного процесса педагоги-новаторы связывали с осмыслением роли окружающей *социальной среды* как решающего фактора воспитательного процесса. Многие интересные

теоретические выводы и практические находки этих педагогов еще ждут своих исследователей.

В 1960-1970-х гг. в отечественной педагогике (А. И. Донцов, Ю. М. Гордин, В. М. Коротов, Б. Т. Лихачев, В. А. Сухомлинский, Л. И. Уманский и др.) была выдвинута и последовательно разработана идея *детского воспитательного коллектива* как «научно организованной системы нравственно воспитывающей детской жизни» (И. Ф. Козлов). Основными функциями детского воспитательного коллектива выступали: 1) введение детей в систему общественных отношений и организация накопления ими опыта этих отношений; 2) формирование в рамках коллектива межличностных отношений по типу деловых отношений общества; 3) формирование моральной сущности личности, ее нравственно-эстетического отношения к миру и самой себе; 3) оказание эффективного педагогического воздействия на личность или группу лиц, коррекция и регулирование их поведения и деятельности.

Важную роль в развитии теории и методики воспитания сыграла *идея коммунарского движения*, которая начала активно проявлять себя в 1970-е гг. в практике школ и внешкольных объединений (Фрунзенская коммуна в Ленинграде, «Бригантина» в Чите, коммунарские движения в пионерском лагере «Орленок»). Во главе коммунарских объединений стояли талантливые педагоги И. П. Иванов, Ф. Я. Шапиро, М. Н. Ахметов и др. Главную роль организаторы коммунарского движения видели в развитии коллективного самоуправления детей, их творческой инициативы, общественной направленности, содружестве и сотворчестве детей и взрослых.

Современный этап развития теории и методики воспитания (В. И. Андреев, Е. П. Белозерцев, Т. Н. Мальковская, Л. И. Новикова, И. П. Подласый, С. А. Смирнов, В. С. Селиванов, В. А. Сластенин, Н. Е. Щуркова и др.) ориентирует педагога на гуманистическое воспитание и социальное взаимодействие с личностью, что предполагает решение следующих задач: 1) приобщение воспитанников к системе общечеловеческих ценностей; 2) выявление творческого потенциала каждой личности; 3) формирование чувства свободы, способности к объективной самооценке; 4) уважение к правилам и нормам совместной жизни; 5) воспитание положительного отношения к труду; 6) формирование культуры межличностного общения, основанное на толерантности и чувстве национального достоинства.

Для реализации данных задач в организации воспитательного процесса необходимы: 1) личностный подход как признание личности высшей социальной ценностью; отношение к воспитаннику как субъекту воспитания; 2) природосообразность – учет половых и возрастных особенностей воспитанников; 3) культуросообразность – опора на национальные традиции народа; 4) гуманизация межличностных отношений; 5) опора на чувства воспитанников.

Тема 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ

2.1. Понятие о методологии педагогической науки

Методология – учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности – выступает необходимым компонентом всякой

деятельности. В силу этого обязательной принадлежностью любой сферы познания, претендующей на статус науки, является наличие *методологических основ* как системы принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности. В современной литературе под методологией понимают прежде всего учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности.

Функцией методологических основ является внутренняя организация и регулирование процесса познания, практического преобразования какого-либо объекта, поиск путей осуществления какой-либо деятельности. В структуре методологических основ принято выделять четыре уровня:

- 1) *философский*, содержащий общие принципы познания и категориальный строй науки в целом;
- 2) *общенаучный*, представляющий собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин;
- 3) *конкретно-научный*, объединяющий совокупность теоретических концепций, используемых в той или иной науке;
- 4) *технологический*, представленный совокупностью принципов и процедур исследования в рамках конкретной науки.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой существуют определенное соподчинение и взаимозависимость.

Исходя из данного понимания методологии, будем рассматривать содержание методологических основ воспитания следующим образом:

- на философском уровне методологическими основами воспитания выступает понятие о движущих силах и логике воспитательного процесса;
- на общенаучном – научные подходы;
- на конкретно-научном – базовые теории воспитания и развития личности;
- на технологическом – закономерности и принципы воспитания.

2.2. Движущие силы и логика воспитательного процесса

Развитие личности в ходе воспитания представляет собой процесс, в котором происходят как количественные, так и качественные преобразования, **движущей силой** которых является разрешение противоречий между разнообразными (часто разнонаправленными) воздействиями на ученика и целостным формированием его личности. В ходе воспитательного процесса имеют место внешние и внутренние противоречия.

Внешними являются противоречия между требованиями среды к человеку и его возможностями удовлетворить эти требования (противоречия между «надо» и «могу»). К ним относятся противоречия между: а) школой и семьей, выражающиеся в противодействии со стороны семьи некоторым требованиям педагогов; б) содержанием информации (духовно-нравственной, культурологической, исторической, литературной, политической), дезориентирующей воспитанника, взгляды и пристрастия которого еще не сформировались; в) словом и делом, выражающиеся в том, что взрослые не всегда сами поступают так, как требуют того от воспитанников; г)

требованием педагога совершить какую-либо деятельность и нежеланием ребенка выполнять ее, вызванное отсутствием интереса к ней; д) требованием педагога к личности и несформированностью у ребенка потребностей выполнять данное требование, совершенствуя себя; е) требованием педагога к личности и отсутствием у ребенка необходимым навыков для самовоспитания и саморазвития;

Внутренними являются противоречия между имеющимся (наличным, актуальным на данный момент) уровнем развития личности и новыми, более высокими, требованиями к ней (противоречие между «могу» и «хочу»). К ним относятся противоречия между: а) потребностями личности и возможностями их удовлетворения средствами, имеющимися у нее на данный момент; б) внутренним потенциалом личности и возможностью оптимальной его реализации в наличных условиях воспитательного процесса; в) целями, которые ставит перед собой личность, и способами их достижения.

Для эффективного осуществления воспитательного процесса необходимо целостное единство внешних и внутренних противоречий в сознании личности: внешние противоречия на уровне ее индивидуального сознания должны восприниматься как личностно значимые и вызывать у воспитанника желание изменять себя, выполнять требования педагога, совершать общественно одобряемые поступки. И наоборот, противоречие не будет содействовать развитию личности, если ребенок не готов к восприятию позитивных влияний, в том числе со стороны педагога. Поэтому педагогу необходимо хорошо изучать воспитанников, умело проектировать близкие, средние и далекие перспективы развития и превращать их в конкретные воспитательные задачи.

Воспитание – сложный динамический процесс, поэтому эффективное его осуществление предполагает наличие определенной *логики*, основанной на четкой этапности действий, постепенном восхождении от внешнего (среды) к внутреннему (индивидуально-личностному). В педагогической литературе существуют различные точки зрения на определение логики воспитательного процесса. Так, Т. Н. Мальковская, ориентируясь на последовательность задач, решаемых в ходе воспитания личности, предлагает следующую логику воспитательного процесса: 1) целостное формирование личности с учетом цели всестороннего, гармонического развития; 2) формирование нравственных качеств личности на основе общечеловеческих ценностей и социально ориентированной мотивации; 3) приобщение школьников к общественным ценностям в области науки, культуры, искусства; 4) воспитание жизненной позиции, соответствующей демократическим преобразованиям общества, правам и обязанностям личности; 5) развитие склонностей, способностей и интересов личности с учетом ее возможностей и желаний, а также социальных требований; 6) организация познавательной деятельности школьников, развивающей индивидуальное и общественное сознание; 7) организация личностно и социально ценностной деятельности, стимулирующей формирование обусловленных целью воспитания качеств личности; 8) развитие важнейшей социальной функции личности – общения.

Логика воспитания, основанная на постепенном переходе от управления процессами воспитания и развития личности к процессам ее

самовоспитания и саморазвития, базируется на концепции выдающегося отечественного психолога Л. С. Выготского о двух уровнях развития ребенка, включающих: 1) уровень «актуального развития», отражающий наличные особенности психических функций ребенка, которые сложились на сегодняшний день; 2) уровень «зоны ближайшего развития», отражающий возможные достижения ребенка в условиях сотрудничества со взрослыми.

В соответствии с этим логика развития личности в ходе воспитательного процесса должна заключаться в том, чтобы, отталкиваясь от *уровня актуального развития*, правильно спланировать для каждой личности (или группы лиц) *зону ближайшего развития*, а затем, основываясь на достигнутом, перевести процесс управления формированием личности в процессы ее самовоспитания и саморазвития. Успех воспитательного процесса в данном случае определяется уверенностью воспитателя (родителя, учителя), а затем и ребенка, что можно всего добиться, если проявлять достаточную настойчивость и упорство.

Таким образом, логика воспитательного процесса, нацеленного на развитие личности, предусматривает, что педагог должен четко представлять завтрашний день развития ребенка: то, что сегодня воспитанник может делать с помощью взрослых, завтра он должен делать сам. Это означает, что воспитание должно происходить не только как изменение уровня воспитанности каждого ребенка, но и как изменение характера отношений между участниками воспитательного процесса.

Научные подходы как методологические основы воспитания определяют стратегию решения актуальных воспитательных проблем не только с позиций педагогических аспектов, но и в контексте более широкого философского их рассмотрения. В современной педагогике наиболее значимыми научными подходами выступают аксиологический, деятельностный, личностный, системный, целостный.

Аксиологический подход к воспитанию выделяется на основе того, что аксиология (от греч. *axia* – ценность и *logos* – учение) – философское учение о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира – может рассматриваться как методологическая основа воспитания, поскольку имеет целью введение формирующейся личности в мир ценностей и оказание ей помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентации.

В общепринятом значении ключевая категория аксиологии – «ценности» – понимается как специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества, в силу чего к ценностям относят только положительно значимые свойства, события и явления. Благодаря ценностным ориентациям человек делает свою жизнь осмысленной, определяя: а) что он дает жизни (ценности жизнедеятельности); б) что он берет от жизни (ценности переживаний); в) в чем его предназначение, которое он не в состоянии изменить (ценности отношения).

Таким образом, в самом общем виде процесс освоения ценностных ориентации может быть представлен как расширяющееся жизненное пространство, в котором личность строит определенную траекторию своего движения, соотносясь с ценностями самопознания, самооценки и

саморазвития, а также исходя из того, что целью современного воспитания является формирование людей, способных строить новый социум и жить в нем.

Деятельностный подход к воспитанию выделяется в силу того, что деятельность как преобразование людьми окружающей действительности служит основой, средством и решающим условием развития личности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина и др.). Поэтому для того, чтобы подготовить воспитанников к самостоятельной жизни, необходимо в меру возможности вовлекать их в разнообразные виды социально и нравственно значимой деятельности.

Признание того, что личность проявляется и формируется в деятельности, еще не есть реализация деятельностного подхода в воспитании. Он требует специальной работы по формированию деятельности ребенка, переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения. Основной задачей здесь является максимально полное использование развивающих возможностей учебно-познавательной и общественно полезной деятельности, что и составляет путь активного формирования личности через деятельность. Это, в свою очередь, требует, чтобы педагог обучал воспитанников целеполаганию и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности.

Личностный подход к воспитанию основан на положениях, которые сформировались в отечественной педагогике благодаря работам русских педагогов и психологов (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, М. Я. Басов, Л. С. Выготский, П. Ф. Каптерев, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.) В их исследованиях личность рассматривается как активный субъект собственного становления и развития.

Реализация личностного подхода к воспитательному процессу предполагает соблюдение следующих условий: 1) в центре воспитательного процесса находится личность воспитанника, т. е. воспитательный процесс является антропоцентрическим по целям, содержанию и формам организации; 2) организация воспитательного процесса основывается на субъект-субъектном взаимоотношении его участников, подразумевающим равноправное сотрудничество и взаимопонимание педагога и воспитанников на основе диалогового общения; 3) воспитательный процесс подразумевает сотрудничество и самих воспитанников в решении воспитательных задач; 4) воспитательный процесс обеспечивает каждой личности возможность индивидуально воспринимать мир, творчески его преобразовывать, широко использовать субъектный опыт в интерпретации и оценке фактов, явлений, событий окружающей действительности на основе личностно значимых ценностей и внутренних установок; 5) задача педагога заключается в фасилитации, т. е. стимулировании, поддержке, активизации внутренних резервов развития личности.

В основе *системного* подхода к воспитанию лежит понятие «система», в которой все элементы, составляющие целостность, работают на конечную цель – формирование гармонической личности. Теоретико-методологический анализ литературы позволяет выявить основные компоненты любой педагогической системы: 1) цели педагогической деятельности; 2)

воспитанники, выступающие в роли субъект-объектов; 3) педагоги и другие лица, участвующие в педагогическом процессе; 4) содержание педагогического процесса; 5) педагогические технологии; 6) результаты педагогической деятельности.

Ценность системного подхода к воспитанию состоит в том, что он позволяет учитывать следующую закономерность: факторы, влияющие на эффективность воспитательного процесса, тесно связаны между собой и возникают при определенных, специально создаваемых условиях. Это дает возможность предвидеть характер и результаты функционирования воспитательного процесса, находить оптимальные пути и средства в его организации и проведении.

Целостный подход к воспитанию выделяется в силу того, что личность, согласно выражению А. С. Макаренко, «не формируется по частям». Для достижения этого необходимо, чтобы в ходе воспитательного процесса сама личность понималась как целостность, как сложная психическая система, имеющая свои структуру, функции и внутреннее строение. Целостный подход требует при организации воспитательного процесса ориентироваться на интегративные (целостные) характеристики, которые принято называть *базовыми основаниями личности*. Эти базовые основания складываются в процессе постепенного обобщения личностью опыта жизнедеятельности и представляют собой единство трех главных сфер бытия человека: деятельности, сознания и собственно личностных отношений. Все базовые основания личности тесно связаны между собой и взаимодействуют друг с другом.

Таким образом, целостный подход ориентирует воспитательный процесс на выделение в развивающейся личности системообразующих связей; на изучение и формирование того, что является устойчивым, а что – переменным; что выступает в качестве главного, а что – второстепенного. Целостный подход предполагает выяснение вклада отдельных компонентов (процессов) в развитие личности как единого целого.

2.4. Базовые теории воспитания и развития личности

В рамках конкретно-научного уровня методологии воспитания рассматривается ряд научных теорий и концепций, созданных в различные годы в системе наук о человеке, обогативших понимание сущности процесса воспитания и повлиявших на разработку его теоретических основ.

Американский социолог **Чарлз Хортон Кули** (1864–1929) создал теорию, которая придает важное значение тому, как каждый человек интерпретирует мысли и чувства других людей. Он считал, что личность формируется на основе взаимодействий людей с окружающим миром, в процессе чего люди создают свое «зеркальное Я», состоящее из трех элементов: 1) того, как, по нашему мнению, нас воспринимают другие («Я думаю, что все слушали мое выступление»; 2) того, как, по нашему мнению, они реагируют на то, что видят («Я думаю, что многим не понравилось мое выступление»); 3) того, как мы отвечаем на воспринятую нами реакцию других («В следующий раз надо будет подготовиться лучше»).

С точки зрения американского психолога **Джорджа Герберта Мида** (1863–1931), процесс формирования личности включает три стадии: 1) стадию имитации, когда дети копируют поведение взрослых, не понимая его; 2) игровую стадию, когда дети воспринимают поведение взрослых как исполнение определенных ролей (врача, пожарного, автогонщика и т. д.) и в процессе игры воспроизводят эти роли; 3) стадию коллективных игр, когда дети учатся осознавать ожидания не только одного человека, но и всей группы.

Австрийский психолог **Зигмунд Фрейд** (1856–1939) исходил из убеждения, 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.

З. Фрейд выделяет три части в психической структуре личности: 1) Ид («Оно») – источник энергии, направленной на получение удовольствия; 2) Эго («Я») – контроль за поведением человека, помогающий ему ориентироваться в окружающем мире на основе принципа реальности;

3) Супер-Эго («Сверх-Я») – идеализированный родитель, осуществляющий нравственную или оценочную функцию, регулирующий поведение личности и стремящийся усовершенствовать ее в соответствии со стандартами родителей, а в дальнейшем и общества в целом.

Швейцарский психолог **Жан Пиаже** (1896–1980) 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 не обязательно с одинаковой скоростью и результатами: 1) в период от рождения до 2 лет (сенсомоторная стадия) формируется способность надолго сохранять в памяти образы предметов окружающего мира; 2) в период от 2 до 7 лет (предоперациональная стадия) дети учатся различать символы и их значения; 3) в период от 7 до 11 лет (стадия конкретных операций) дети учатся мысленно совершать действия, которые раньше они выполняли только руками; 4) в период от 12 до 15 лет (стадия формальных операций) дети 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.

Американский психолог **Лоуренс Кольберг** (1927–1987) выделил шесть стадий нравственного развития личности, которые сменяют одна другую в строгой последовательности, не связанной с определенным возрастом: 1) ребенок еще не усвоил понятия о хорошем и плохом, а лишь стремится избежать наказания; 2) не различая понятия о хорошем и плохом, ребенок стремится заслужить поощрение; 3) человек отчетливо осознает мнения других и стремится действовать так, чтобы завоевать их одобрение;

4) человек осознает интересы общества и правила поведения в нем; 5) человек осмысливает возможные противоречия между различными нравственными убеждениями; 6) у человека формируются собственное

этическое чувство, универсальные и последовательные нравственные принципы.

Переход от одной стадии к другой происходит в результате совершенствования когнитивных навыков и способности к сопереживанию. Кольберг отмечает, что большинство людей достигает лишь третьей стадии, а некоторые на всю жизнь остаются нравственно незрелыми.

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. Согласно этой теории 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 личности. Таким образом, основой психического развития человека является изменение социальной ситуации его жизнедеятельности, а условиями выступают обучение и воспитание.

Большое влияние на развитие теорий воспитания оказала педоцентристская концепция (ребенок в центре внимания) американского философа и педагога **Джона Дьюи** (1859–1952), который утверждал, что всякая идея или теория, раз она полезна данному индивиду, рассматривается как «инструмент действия». В его воспитательной практике теория инструментализма претворялась следующим образом: 1) умственные и физические свойства индивида передаются по наследству, следовательно, в воспитании их не надо выявлять, а затем развивать через учебную программу; 2) необходимо подчинять учебно-воспитательный процесс интересам и желаниям ребенка; 3) не педагог ведет ребенка, а ребенок ведет педагога за собой.

В концепции **Марии Монтессори** (1870–1952) главным является положение о том, что ребенок достигает высшего развития при условии наибольшей свободы. В школе, организованной М. 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 (подробнее об этом см. 3.4).

Выдающийся педагог советского периода **Антон Семенович Макаренко** (1888–1939) создал на практике и научно обосновал теорию воспитания личности в коллективе, в котором формируются присущие объединению людей нормы, стиль жизни и отношения. В педагогической теории и практике А. С. Макаренко: 1) дано определение сущности коллектива (единство цели, совместная деятельность, отношения ответственной зависимости); 2) сформулированы основные признаки коллектива (наличие выборных органов, чувство защищенности,

преемственность и традиции); 3) описана технология формирования коллектива, включающая три этапа:

а) сформулирован закон жизни коллектива (движение – форма жизни коллектива, остановка – форма его смерти);

б) определены принципы развития коллектива (гласность, ответственная зависимость, наличие перспективных линий); в) разработан механизм взаимодействия личности и коллектива (методика параллельного действия, основанная на том, что к личности предъявляют единые требования и коллектив, и педагог); 4) исследован механизм реализации педагогического замысла (детско-взрослая общность, система разновозрастных отрядов, методика параллельного действия); 5) наглядно продемонстрированы образцов педагогического действия в «живой» коммуникации (выступления перед педагогической общественностью с анализом опыта создания воспитательных коллективов); 6) в художественно-педагогических произведениях («Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Марш тридцатого года») осмыслен опыт практической деятельности (подробнее об этом см. 3.4).

Известный польский педагог **Януш Корчак** (Генрих Гольдшмидт) (1878–1942) создал концепцию воспитания, в которой главными понятиями выступают ребенок как личность и его благо. Вопреки принятому представлению, что ребенок – лишь будущий человек, а детство – подготовительный этап взрослой жизни, Корчак обосновал 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 люди, как и взрослые, но с иным масштабом понятий, иным запасом опыта, иными влечениями, иной игрой чувств. Отсюда 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 эгоцентризма, уважающей нормы человеческого общежития и достоинство другого человека, обладающей внутренней самостоятельностью и чувством собственного достоинства.

Выдающийся отечественный педагог **Василий Александрович Сухомлинский** (1918–1970) ввел понятие о воспитательном коллективе как содружестве и сотворчестве педагогов и учащихся. Деятельность воспитательного коллектива, описанная В. А. Сухомлинским на примере возглавляемой им средней школы села Павлыш (Украина) опиралась на следующие принципы: 1) доверительное, активное, творческое взаимодействие педагогов и воспитанников, создающее «коллективную духовную жизнь школы»; 2) установка на «единство мысли и чувства» как цель незавершающегося процесса воспитания личности; 3) развитие дарований, воспитание разума и творческих способностей каждой личности, поскольку «всякий ребенок по-своему уникален»; 4) умение педагога «увидеть одаренность ребенка, определить сферу приложения его интеллектуальных и творческих сил»; 5) предоставление личности огромного выбора возможностей для индивидуального развития и самосовершенствования, создание «атмосферы разнообразного творческого

труда»; 6) максимальное использование специфических возможностей социокультурной среды для решения задач воспитания личности («Школа под открытым небом», «Праздник матери», «Праздник первого хлеба» и др.).

В конце 1990-х гг. в трудах ряда отечественных ученых (Б. Т. Лихачев, В. Г. Маралов, В. А. Ситаров и др.) была разработана идея *педагогики ненасилия*. Ее отправной точкой является положение о том, что воспитательное воздействие стимулирует саму формирующуюся личность сознательно идти на волевые самовоздействия и самоограничения, временно трудные и неприятные, но необходимые. Это возможно лишь в том случае, если параллельно с радостными перспективами педагогу удастся развивать и укреплять волю воспитанника, его способность к самообладанию. Педагогика ненасилия эффективна и оправдана лишь тогда, когда к ненасильственному взаимодействию подготовлен не только сам воспитатель, но и дети, которые стремятся идти ему навстречу. С этой целью во взаимоотношениях с детьми необходимо развивать их критическое мышление, способность самостоятельно анализировать и оценивать события жизни, принимать независимые от внешних давлений решения.

На базе этих и ряда других теорий были созданы воспитательные концепции, среди которых наибольший интерес представляют концепции свободного воспитания, коммунистического воспитания молодежи, коллективного творческого воспитания.

Концепция *свободного воспитания* – это направление в педагогической теории и практике, рассматривающее воспитание как помощь природе ребенка, естественно развивающегося в процессе освоения окружающего мира и свободно самоопределяющегося в нем. Ведущими принципами концепции свободного воспитания выступают: 1) вера педагога в творческие способности ребенка, сочетаемая с убежденностью в том, что любое внешнее (даже самое благотворное) влияние на творческий потенциал ребенка оказывает тормозящее действие; 2) сосредоточение усилий воспитателя на приобретении ребенком собственного опыта, выступающего основой полноценного развития личности; 3) стимулирование активного отношения к жизни, культуре, образовательно-познавательной деятельности и потребности в систематическом самообразовании и самовоспитании; 4) трактовка школы как живого организма, непрерывно развивающегося в соответствии с детской природой; 5) понимание роли педагога как старшего товарища своих воспитанников, организующего образовательно-воспитательную среду для свободного проявления детьми своих творческих возможностей; 6) организация жизни школьного сообщества на основах подлинного самоуправления (по типу общины).

Основоположником концепции свободного воспитания является французский писатель и философ **Жан Жак Руссо** (1712–1778), который считал, что в личности изначально заложены благоприятные тенденции саморазвития, подавляемые авторитарным воспитанием и извращаемые обществом. Ни одна из существующих систем воспитания не может считаться идеальной, поскольку она базируется на неестественной для человека социальной среде, игнорирующей его природу. Чтобы воспитание шло эффективно, необходимо для каждой личности создавать особую

развивающую среду, которая устанавливала бы равновесие между ее реальными возможностями и природными потребностями. В такой среде личность не получает готовые знания, а учится добывать их сама в процессе наблюдения за живой природой, на основе собственного опыта. При этом, как отмечал Руссо, основным источником развития личности выступает не обширность знаний, а умение самостоятельно и с толком распоряжаться ими. В такой специально созданной среде свойства личности, развитые «природосообразным» воспитанием, позволяют ей сохранить внутреннюю свободу, независимость от предрассудков и заблуждений общества.

Среди педагогов, выступавших сторонниками концепции свободного воспитания, следует назвать **Джона Дьюи** (1859–1952), который провозгласил ребенка «солнцем, вокруг которого вращаются все средства образования; он – центр, вокруг которого они организуются».

Подлинным родоначальником свободного воспитания в России выступал великий русский писатель **Лев Николаевич Толстой** (1828–1910). По его мнению, школа должна создаваться для ребенка и помогать его свободному развитию. Созданная Л. Н. Толстым Яснополянская школа опиралась на следующие принципы: 1) воспитание как умышленное формирование людей по известным образцам неплототворно, незаконно, невозможно; 2) воспитание портит, а не исправляет людей; 3) чем больше испорчен ребенок, тем меньше нужно его воспитывать, тем больше нужно ему свободы.

Концепция *коммунистического воспитания молодежи* господствовала в отечественной педагогике на протяжении советского периода ее развития и была направлена на подготовку социального индивида как части коллективного целого. Согласно данной концепции воспитанник рассматривался как объект целенаправленного и жестко регламентированного управления, собственные желания, интересы и активность которого не учитывались. Основными чертами воспитательного процесса, организованного на основе концепции коммунистического воспитания молодежи, выступали: 1) стандартизация воспитательного процесса, при которой содержание воспитания обязательно и неизменно для всех возрастных категорий учащихся; 2) универсальность в построении методик воспитательного воздействия, игнорирующих индивидуальные и половозрастные особенности воспитанников; 3) императивный стиль управления деятельностью воспитанников, для которого характерны авторитарное воздействие, пресечение их инициативы и творчества; 4) представление воспитанника как объекта педагогических воздействий, а воспитателя – как функционера, т. е. исполнителя директивных указаний управленческих органов; 5) монологизированное воздействие, при котором основным методом воспитания выступает беседа; 6) ролевое взаимодействие в педагогическом процессе, когда каждому из его участников предписаны определенные функциональные обязанности, отход от которых рассматривается как нарушение нормативных основ поведения и деятельности; 7) игнорирование внутреннего мира личности, произвол, навязывание педагогом своих законов при осуществлении педагогического воздействия; 8) осуществление воспитательного процесса как набора «мероприятий для детей», а не как деятельность самих детей.

Во второй половине XX в. в нашей стране общепризнанной стала концепция *коллективного творческого воспитания*, разработанная **Игорем Петровичем Ивановым** (1925–1991). Главная идея его концепции – отношения воспитателей и воспитанников. Основным средством воспитания и развития ребенка является деятельность, поскольку 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 (подробнее об этом см. 7.3).

На современном этапе развития педагогической науки создается новая гуманистическая концепция воспитания личности, в которой творчески используются конструктивные положения гуманистической психологии, педагогики сотрудничества и ненасилия. В новой концепции находят отражение идеи единства социализации и индивидуализации личности, самореализации индивида в условиях коллективной деятельности и отношений, развития самоуправления и творчества в воспитательном процессе.

2.5. Закономерности и принципы воспитания

Закономерности воспитания – это объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между отдельными сторонами и явлениями воспитательного процесса. Выделение той или иной закономерности обусловлено как тенденциями развития общества, так и характером развития педагогической науки. Кроме того, на одном и том же историческом отрезке различные ученые могут трактовать их по-разному. Поэтому при анализе данной категории будем исходить из выделения внешних и внутренних закономерностей воспитательного процесса.

Внешние закономерности характеризуют зависимость воспитания от общественных процессов и условий: социально-экономической и политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне ее воспитанности. В обобщенном виде их можно сформулировать следующим образом: цели, содержание и методы воспитания всегда носят социально обусловленный характер, отражая требования общества к уровню воспитанности личности.

Внутренние закономерности характеризуют связи между: компонентами воспитательного процесса (целями, содержанием, методами, средствами и формами); характером деятельности педагога и деятельностью воспитанников; отношением воспитанника к воспитательному процессу и эффективностью его результатов. Среди внутренних закономерностей воспитательного процесса можно выделить следующие:

- воспитание всегда связано с обучением;
- цели, содержание, методы, формы и средства воспитания закономерно связаны между собой, поэтому изменения одного компонента ведут к изменениям других структурных компонентов воспитательного процесса;
- эффективность воспитательного процесса закономерно опосредуется оптимальным выбором методов, форм и средств воспитания, проводимым на основе учета объективных и субъективных факторов, характерных для данной личности или группы лиц;

- чем активнее участвует личность в воспитательном процессе, тем успешнее он осуществляется;

- воспитательный процесс считается эффективным, если в ходе его организации нравственные понятия, привычки поведения и нравственные чувства личности формируются в неразрывном, целостном единстве.

Объективный характер закономерностей как методологических основ воспитания выражается в том, что они присутствуют в воспитательном процессе всегда, независимо от того, известно ли о них педагогу, ориентируется ли он на них в ходе своей деятельности или нет. Практические указания, направленные на разъяснения того, как должен работать педагог, чтобы эффективно реализовывать закономерности воспитания в ходе своей профессиональной деятельности, излагаются в **принципах** (правилах) **воспитания** – положениях, в которых выражены основные требования к содержанию и методам организации воспитательного процесса. Эти требования таковы:

- обязательность, означающая, что, если педагог не будет соблюдать принципы воспитания в своей профессиональной деятельности, воспитательный процесс не будет эффективным;

- комплексность, выражающаяся в том, что принципы воспитания надо использовать не поочередно и изолированно друг от друга, а в целостном и неразрывном единстве;

- равнозначность, означающая, что среди принципов нет деления на главные и второстепенные.

В современной педагогической теории не выработано единства взглядов на выделение принципов воспитания, однако чаще других называют следующие: персонификация, природосообразность, культуросообразность, гуманизация, дифференциация.

Персонификация (индивидуализация) предполагает определение индивидуальной траектории в воспитании и развитии каждого воспитанника, выделение специальных задач, соответствующих его индивидуальным особенностям. Для педагога, реализующего принцип персонификации, приоритетными направлениями воспитательной деятельности должны быть: определение особенностей включения детей в различные виды деятельности, раскрытие потенциалов личности в учебной и во внеучебной работе, предоставление каждому ребенку возможностей для оптимальной самореализации и самораскрытия.

Чтобы реализовать принцип персонификации, педагогу следует ориентироваться на следующие правила: 1) работа, проводимая с группой учеников, должна быть направлена на развитие каждого ребенка; 2) успех воспитательного воздействия при работе с одним учащимся не должен негативно влиять на воспитание других; 3) при выборе воспитательного средства необходимо учитывать индивидуальные качества ребенка; 4) поиск способов коррекции поведения ученика следует осуществлять во взаимодействии с ним; 5) постоянное отслеживание эффективности воспитательного воздействия на каждого ребенка определяет совокупность воспитательных средств, используемых педагогами.

Принцип *природосообразности* обосновывался разными учеными различных исторических эпох, начиная со времен Античности. Он занимал значительное место в педагогических взглядах Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервега, Я. А. Коменского, которые призывали воспитывать личность в соответствии (сообразно) с ее природными способностями и возрастными особенностями. Современная трактовка этого принципа исходит из того, что воспитание должно основываться на научном понимании естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и общества, формировать у человека ответственность за окружающую природу и самого себя. Содержание, методы и формы воспитания должны учитывать необходимость возрастной и половой дифференциации, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи ему. У формирующейся личности следует культивировать стремление к здоровому образу жизни и умение выживать в экстремальных условиях. Особое значение имеют развитие планетарного мышления и воспитание природоохранного поведения.

С позиций принципа природосообразности необходимо, чтобы в ходе воспитания формирующаяся личность: а) осознавала себя гражданином Вселенной; б) отчетливо понимала происходящие планетарные процессы и существующие глобальные проблемы; в) ощущала сопричастность природе и социуму; г) осознавала себя субъектом, творящим ноосферу, разумно и сохранно потребляющим, сберегающим и воспроизводящим ее.

Культуросообразность – принцип воспитания, который впервые был обоснован в трудах Д. Локка, утверждавшего, что душа ребенка – это *tabula rasa* («чистая доска»), что различия в человеке определяются воспитанием и условиями жизни. К. А. Гельвеций и И. Г. Песталоцци, основываясь на идеях Д. Локка, обосновали роль социокультурного фактора в воспитании. Принцип культуросообразности в педагогике сформулировал Ф. А. Дистервег, который утверждал, что в воспитании необходимо учитывать условия места и времени, в которых родился и живет человек, т. е. культуру конкретной страны. В отечественной педагогике принцип культуросообразности (принцип народности) разрабатывали К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, П. Ф. Каптерев – они положили в основу воспитания единство религии, быта, традиций и нравственности народа. Реализовать принцип культуросообразности в воспитании – значит помочь личности освоить общечеловеческую, национальную и массовую культуру на индивидуально-личностном уровне.

Принцип *гуманизации* (от лат. *humanus* – человеческий, свойственный человеку, человеколюбивый) был заложен в наследии величайших философов и педагогов древности: Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля, Плутарха, Сенеки, Квинтилиана, Тертуллиана, Августина, Аквината и др. Значительный вклад в его развитие внесли выдающиеся европейские педагоги-мыслители: Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, П. Ф. Гербарг, А. Дистервег.

На современном этапе принцип гуманизации основан на отношении к человеку как к высшей ценности; на признании права ребенка на свободное развитие и проявление своих способностей. Реализация этого принципа требует от педагога: 1) уважения прав и свобод воспитанника; 2)

предъявления ему посильных и разумно сформулированных требований; 3) уважения к позиции воспитанника даже тогда, когда он отказывается выполнять предъявляемые требования; 4) уважения права воспитанника быть самим собой; 5) доведения до сознания воспитанника конкретных целей его воспитания; 6) ненасильственного формирования требуемых качеств; 7) отказа от телесных и других наказаний, унижающих честь и достоинство личности; 8) признания права личности на полный отказ от формирования тех качеств, которые по каким-либо причинам противоречат ее убеждениям (гуманитарным, религиозным и др.); 9) оптимистической стратегии в определении воспитательных задач; 10) предупреждения негативных последствий в процессе педагогического воздействия; 11) учета интересов воспитанников, их индивидуальных вкусов, предпочтений, пробуждение новых интересов.

Принцип *дифференциации* основан на выборе педагогического воздействия в соответствии с характером группы воспитанников, которые существуют в данном детском сообществе. Опора на этот принцип позволяет разрабатывать методы воспитания не для каждого ребенка (что практически нереально в условиях большой наполняемости класса и загруженности учителя), а для определенной «категории» учащихся, выделяемых по различным основаниям: а) возрастному признаку (младшие школьники, подростки, старшеклассники); б) учебной успеваемости («сильные», «слабые», одаренные учащиеся); в) тендерному признаку (мальчики и девочки); г) уровню общественной активности (активные, пассивные, негативно настроенные); д) характеру взаимоотношений с педагогом (благополучные, трудновоспитуемые, неуправляемые, дезорганизаторы); д) характеру межличностного общения (коммуникабельные, инертные, закрытые для общения) и др.

По характеру воспитательного воздействия принцип дифференциации базируется на том, что педагог изучает, анализирует и классифицирует качества личности и их проявления у детей, выделяя наиболее общие, типичные черты, характерные для данной группы учащихся, и на этой основе определяет стратегию своего взаимодействия с группой и конкретные задачи по ее включению в совместную деятельность и общение. Достоинство принципа дифференциации состоит в том, что ребенок в меньшей степени ощущает себя объектом воспитания, поскольку основные педагогические воздействия направлены не на него одного, а на группу в целом.

Основными условиями применения принципа дифференциации в воспитательном процессе выступают: 1) изучение межличностных отношений, позволяющее выявить наличие в коллективе отдельных групп учащихся; 2) насыщение жизни коллектива разнообразными видами общественно полезной деятельности, что предоставляет возможность различным группам учащихся максимально реализовать себя; 3) создание в коллективе атмосферы сотрудничества, доброжелательности, творчества, толерантности, способствующей тому, чтобы «проблемные» учащиеся не испытывали психологического дискомфорта; 4) ориентация общественного мнения класса на гуманистические ценности, стимулирующие для каждого члена коллектива потребность в самореализации и самораскрытии.

Таким образом, применение принципа дифференциации в воспитательном процессе корректирует отношения между личностью и группой, группой и коллективом, детьми и взрослыми, коллективом и окружающей средой.

Тема 3. ВОСПИТАНИЕ КАК СИСТЕМА

3.1. Понятие о воспитательной системе

Воспитательный процесс, представляющий собой динамическую систему, направлен прежде всего на социальное развитие человека. Для эффективного решения данной задачи необходимо, чтобы воспитательный процесс осуществлялся целостно, что на практике реализуется через создание воспитательной системы.

Воспитательная система как педагогический феномен интенсивно изучается наукой с начала 1970-х гг. Сегодня создана целостная концепция воспитательной системы, среди авторов которой следует назвать Л. И. Новикову, В. А. Караковского, А. М. Сидоркина, Н. Л. Селиванову и др. В их исследованиях воспитательная система рассматривается как целостный социально-педагогический организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат (Л. И. Новикова).

Воспитательная система имеет сложную структуру, в которой выделяют следующие компоненты: 1) цели, выраженные в исходной концепции (т. е. совокупность идей, для реализации которых она создается); 2) деятельность, обеспечивающая реализацию данной концепции; 3) субъекты деятельности (ее организаторы и участники); 4) отношения, рождающиеся в деятельности и общении и интегрирующие субъектов в некую общность; 5) среда системы, освоенная входящими в нее субъектами; 6) управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и способствующее развитию этой системы.

Субъектами современной (гуманистической) воспитательной системы являются 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 конкретизируют стоящие перед ними цели, переводят их в ранг практических задач и реализуют в процессе совместной деятельности. В силу этого важнейшим условием эффективности системы является объединение детей и взрослых в коллектив, выступающий ядром гуманистической воспитательной системы.

Чтобы воспитательная деятельность являлась системообразующей, она должна быть совместной, творческой, лично значимой и носить гуманистический характер. Именно эти факторы в первую очередь определяют воспитательный потенциал системы. Деятельность становится системообразующей, если в ее организации испытывают потребность все субъекты педагогической деятельности и если она связывает в целостный педагогический процесс учебную и внеучебную работу. Это означает, что создание воспитательной системы, по сути, есть процесс гармонизации учебной и внеучебной деятельности школьников.

Любая гуманистическая воспитательная система является открытой системой, т. е. в ее становлении, функционировании и развитии большую роль играет окружающая среда – и не только как влияющий фактор, но и как компонент самой системы (в той мере, в какой эта среда освоена).

Воспитательная система не задается сверху, а создается усилиями всех субъектов педагогической деятельности; поэтому она – не застывший, а постоянно развивающийся феномен. 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.

Источником развития воспитательной системы служит прежде всего разрешение противоречия между ее нарастающей упорядоченностью (процесс интеграции) и тенденцией к возрастанию независимости различных элементов (процесс дезинтеграции). *Интеграция* выражается в сплочении коллектива, в установлении устойчивых межличностных отношений, стандартизации ситуаций и т. д., *дезинтеграция* – в нарушении стабильности, нарастании индивидуальных и групповых различий, возникновении ситуаций, противоречащих принятым нормам и ценностям, и т. д.

Противоречия между интеграцией и дезинтеграцией развития воспитательной системы конкретизируются в противоречиях между системой и личностью. Процессы интеграции создают благоприятные условия для социальной адаптации; напротив, дезинтеграционные явления в системе способствуют отчуждению между ребенком и педагогом.

Главный критерий эффективности функционирования воспитательной системы – развитие личности ребенка. В связи с этим управление воспитательной системой включает в первую очередь управление взаимодействием системы и личности, процессом их взаимного влияния. Это требует поиска путей оптимального включения личности (и ребенка, и педагога) в процессы целеполагания, совместной творческой деятельности, совершенствования межличностных и групповых отношений, возникающих в коллективе.

3.2. Воспитательная система школы

Воспитательная система как социально-педагогический феномен имеет множество разновидностей (типов). Тип воспитательной системы определяется содержанием системообразующих видов деятельности. Так, в воспитательных системах школ, лицеев, гимназий единственным системообразующим видом может быть *познавательная деятельность*. В воспитательной системе учреждения дополнительного образования (центра детского творчества, молодежного объединения, клуба и др.) системообразующие виды деятельности определяются профилем учреждения. В школе при сельскохозяйственном предприятии одним из системообразующих видов деятельности является труд. Разновидность воспитательной системы зависит также от типа школы, ее месторасположения, количества учащихся, опыта работы педагогического коллектива, традиций и т. д. Кроме того, можно вести речь о воспитательной

системе отдельных педагогов – классных руководителей или учителей-предметников.

Чаще всего в педагогической теории и практике речь идет о воспитательной системе школы, целесообразность создания которой обусловлено следующими факторами:

- интеграцией усилий субъектов воспитательной деятельности, укреплением взаимосвязи компонентов педагогического процесса;
- расширением диапазона возможностей за счет освоения и вовлечения в воспитательный процесс окружающей природной и социальной среды;
- экономией времени и сил педагогического коллектива за счет преемственности в содержании и методах осуществления воспитательного процесса;
- созданием условий для самореализации и самоутверждения учащихся, учителей, родителей за счет расширения деловых и межличностных отношений в коллективе.

Воспитательная система школы включает совокупность компонентов, в числе которых выделяют: 1) подсистему целей и идей; 2) общность людей, их реализующих; 3) подсистему деятельности и общения; 4) социальную и природную среду, освоенную школьным коллективом.

Первый компонент является главным детерминирующим и интегрирующим фактором становления, функционирования и развития воспитательной системы. Воспитательную систему школы невозможно представить без *цели*, поскольку при отсутствии целевых ориентиров воспитательная деятельность теряет смысл, ведь ее сущностной характеристикой является целенаправленность. По меткому выражению В. А. Сухомлинского, в учебном заведении и стены могут воспитывать, но возможно, что и весь коллектив школы не будет способен к воспитанию, если педагоги будут действовать разрозненно и нецеленаправленно.

Наряду с целью коллектив учебного заведения определяет совокупность *идей*, на основе которых моделирует и строит свою жизнедеятельность. Данные идеи могут стать основными положениями Устава школы, принципами построения воспитательной системы, правилами Кодекса жизни в школе. Идеи могут быть сформулированы следующим образом:

- принцип творческого саморазвития личности;
- принцип гуманизации и демократизации воспитательных отношений;
- принцип опоры на интересы и потребности учащихся, педагогов, родителей и других участников образовательного процесса;
- принцип ориентации на общечеловеческие ценности и опоры на национальные, региональные и местные традиции.

Второй компонент воспитательной системы школы – это совокупный субъект воспитательного процесса, в качестве которого выступают члены сообщества детей и взрослых, реализующие вместе и раздельно цели воспитания и совместной жизнедеятельности. Характер и формы взаимодействия субъектов воспитательного процесса должны соответствовать уровню развития коллектива учебного заведения. Для этого надо учитывать

неоднородность коллектива, в котором могут существовать следующие группы:

- инициативная, которая является генератором идей и организатором деятельности;
- сторонники инициаторов и «сочувствующие» им;
- отдельные группы или индивиды, которые отрицательно относятся к целям воспитательной системы и препятствуют ее построению;
- равнодушные ко всему происходящему личности.

Данные группы существуют не только в учительской, но и в ученической и родительской среде. Следовательно, для обеспечения эффективного функционирования воспитательной системы школы инициаторы должны использовать различные способы взаимодействия с этими группами.

Значение *третьего* компонента – подсистемы деятельности и общения – заключается в следующем. Успех функционирования воспитательной системы во многом зависит от правильного выбора системообразующей деятельности, способов и форм взаимодействия членов школьного коллектива в процессе совместных дел, степени личностной и общественной значимости совершаемой работы.

Воспитательная деятельность является системообразующей в том случае, если она отвечает ряду требований: а) выражает общую коллективную потребность и является лично привлекательной в глазах если не всех, то большинства школьников; б) не формально, а естественно и реально соответствует главной цели и задачам воспитательной системы; в) связана с другими видами деятельности и имеет точно определенное место в целостном содержании воспитательного процесса; г) педагогический коллектив владеет технологией оптимальной реализации воспитательной деятельности; д) в данном коллективе есть материальная и кадровая база для успешной ее реализации.

Четвертый компонент воспитательной системы школы – это внутренняя и внешняя среда, освоенная школьным коллективом (воспитательная среда). Среда является жизненным пространством, в котором реализуются основные цели, задачи и замыслы участников воспитательного процесса. Следует помнить, что не вся окружающая школу социальная и природная среда является воспитательной, а лишь та ее часть, которая освоена школьным коллективом. Освоение воспитательной среды осуществляется несколькими путями, включающими:

- ознакомление школьников с окружающей средой в процессе целесообразного, концентрического, постепенного увеличения радиуса освоения и расширения знаний школьников о доступных объектах;
- педагогизацию окружающей среды за счет участия родителей и общественности в делах и управлении школой, обучения их психолого-педагогической грамоте;
- персонализацию среды, связанную с тем, что каждый индивид и каждая ученическая общность должны найти в окружающей среде свою излюбленную нишу, своих друзей, конкретные объекты для приложения своих сил;

– формирование у учащихся адекватного отношения к положительным и отрицательным явлениям окружающей среды.

Создание и развитие воспитательной системы школы состоит из нескольких этапов.

На этапе *становления* в существующую или вновь создаваемую школу вносится определенная идея, образ будущей школы. Определяется цель воспитательной системы, разрабатывается концепция ее создания: намечаются принципы деятельности педагогического и ученического коллективов, приоритетные и системообразующие виды деятельности, формы их организации. Основная цель первого этапа – отбор ведущих педагогических идей, формирование коллектива единомышленников. В процесс создания системы вовлекается все большее количество педагогов, учащихся, их родителей, участвующих в совместной деятельности. Главная характеристика воспитательной системы школы на данном этапе – ее стремление к упорядоченности.

На этапе *стабильного развития* воспитательной системы школы развивается школьный коллектив, ведущей становится коллективная деятельность, формируется стабильное общественное мнение. Создаются органы само– и соуправления, отрабатываются наиболее эффективные педагогические технологии. Главная трудность педагогического управления школьной воспитательной системой на этом этапе состоит в согласовании темпов развития ученического и педагогического коллективов.

Третий этап – *окончательное оформление* воспитательной системы школы – характеризуется тем, что школьный коллектив действует как содружество детей и взрослых, объединенных общей целью, совместной деятельностью, отношениями творческого сотрудничества. В центре внимания воспитательной системы находятся воспитание свободной, гуманной, духовной, творческой личности, развитие демократического стиля руководства и отношений. Отмечается значительное повышение культуры педагогов-воспитателей, обретение ими гуманистической позиции, освоение технологий гуманистического воспитания. Система накапливает и передает свои традиции. Воспитательная система школы и среда активно и творчески взаимодействуют.

Четвертый этап – *перестройка* воспитательной системы школы – наступает, когда усиливаются дезинтеграционные явления, связанные с поиском нового, оригинального в жизни школьного коллектива. Причинами таких явлений могут быть дефицит новизны, усталость педагогов, стремление к обновлению жизни школы. Явление кризиса – естественный процесс в развитии системы, в ходе которого она вступает на новый этап послекризисного развития, где преобладающими вновь становятся интеграционные процессы.

Перестройка или обновление воспитательной системы может носить не только прогрессивный (развивающий), но и консервативный (разрушающий) характер. Ведущую роль в этом играют педагогическая концепция, которая лежит в основе системы, а также доминирующий вид деятельности, выступающий главным системообразующим фактором. Система меняется

коренным образом в том случае, если вместе со сменой доминирующей деятельности меняются и педагогические концепции.

Система обновляется за счет инноваций, ведущих к ее изменениям. Однако новый этап может закончиться и развалом системы, когда после кризиса не последует очередного витка развития, а произойдет распад системообразующих связей. Развал воспитательной системы нередко связан с уходом из школы ее автора.

Успешность функционирования школы как воспитательной системы и эффективность ее движения от одного этапа развития к другому могут оцениваться на основе двух групп критериев. *Первая* группа критериев, позволяющая ответить на вопрос, есть ли в данной школе воспитательная система, может быть представлена следующими показателями:

- упорядоченность жизнедеятельности школы (соответствие содержания, объема и характера учебно-воспитательной работы возможностям и условиям данной школы);
- наличие сложившегося единого школьного коллектива;
- интеграция воспитательных воздействий, концентрация педагогических усилий.

Вторая группа критериев, дающая представление об уровне сформированности воспитательной системы и эффективности ее функционирования, может включать такие показатели:

- степень приближенности системы к поставленным целям, реализация педагогической концепции, идей и принципов, лежащих в основе воспитательной системы;
- общий психологический климат школы, стиль отношений, самочувствие ученика, его социальная защищенность, внутренний комфорт;
- уровень воспитанности учащихся.

Данные критерии условны, они могут конкретизироваться применительно к той или иной воспитательной системе школы.

3.3. Управление воспитательной системой школы

Управление воспитательной системой школы происходит как изнутри, так и извне. Управление *извне* осуществляется со стороны органов народного образования с целью создания условий, благоприятных для возникновения, развития и совершенствования воспитательной системы школы. Это теоретическое вооружение педагогов, ознакомление их с лучшим опытом настоящего и прошлого, поддержка первых достижений школ, вступивших на путь системообразования, создание доброжелательного отношения к их опыту. Управление *изнутри* – это главным образом организация совместной деятельности и общения детей и корректировка отношений, возникающих в детской среде.

Основные функции по управлению деятельностью воспитательной системы школы возлагаются на заместителя директора по воспитательной работе – представителя школьной администрации, главного педагога-воспитателя, организующего и направляющего воспитательную деятельность взрослых и внеурочную деятельность детей.

Главная цель заместителя директора по воспитательной работе – создание системы внеурочной воспитательной работы с учащимися. Реализация данной цели осуществляется им в ходе решения следующих задач: 1) утверждения личности человека как абсолютной ценности; 2) внедрения в работу школы концептуальных основ гуманистического воспитания; 3) определения воспитывающей среды; 4) создания программы воспитания учащихся школы; 5) обеспечения новых подходов к организации воспитательного процесса (системно-структурного, гуманистического, культурологического, организационно-деятельностного, личностно ориентированного, комплексного и др.); 6) организации деятельности коллектива, работа с органами самоуправления; 7) выявления уровня воспитанности личности школьника.

Функциональные обязанности заместителя директора по воспитательной работе включают осуществление ряда функций: аналитико-контролирующей, организационно-координационной, методической, интеграционной.

В ходе выполнения *аналитико-контролирующей* функции он: а) проводит анализ воспитывающей деятельности в школе; б) анализирует характер развития школьного коллектива, уровень воспитанности учащихся, выявляет совместно с классными руководителями «группу риска»; в) осуществляет анализ и контроль работы классных руководителей с целью определения содержания и качества работы по общепринятым критериям; г) анализирует и контролирует работу школьных объединений (секций, студий).

В ходе выполнения *организационно-координационной* функции: а) планирует и организует разнообразную воспитывающую деятельность школьного коллектива; б) оказывает помощь классным руководителям, воспитателям группы продленного дня, учителям-предметникам, педагогам дополнительного образования в составлении и координации планов воспитательной работы; в) совместно с заместителем директора по учебной работе координирует работу учителей-предметников по организации внеурочной воспитывающей деятельности; г) организует работу школьного ученического самоуправления; д) совместно с администрацией и учителями готовит и проводит педагогические советы и психолого-педагогические консилиумы; е) координирует работу педагогов дополнительного образования.

В ходе выполнения *методической* функции: а) консультирует классных руководителей, воспитателей группы продленного дня, педагогов дополнительного образования по методике проведения внеурочных мероприятий; б) составляет и подбирает методические разработки классных часов, сценариев праздников и других школьных мероприятий; в) участвует в разработке и утверждении критериев оценки деятельности классных руководителей и педагогов дополнительного образования.

В ходе выполнения *интеграционной* функции: а) поддерживает связь и привлекает к совместной деятельности со школой различные учреждения и организации; б) поддерживает постоянную связь с муниципальными властями по организации воспитывающей деятельности с учащимися; в) привлекает родительский актив и общественные организации.

Заместитель директора по воспитательной работе *имеет право*: 1) создавать воспитательную систему школы на основе теоретической концепции, разработанной педагогическим коллективом; 2) участвовать в управлении школой, рекомендовать назначение творческих и опытных педагогов на должность классных руководителей, воспитателей, руководителей детских объединений; 3) координировать воспитательную работу классных руководителей, воспитателей, вожатых, педагогов-организаторов; 4) выбирать и свободно использовать в работе вариативные педагогические технологии (определять задачи, содержание, средства, формы и методы воспитания); 5) принимать участие в аттестации учителей-воспитателей; 6) требовать создания благоприятных условий для профессиональной деятельности (возможность постоянного повышения квалификации, методический день, собственный кабинет, самостоятельное планирование рабочего времени в школе и вне ее); 7) ожидать объективной оценки своей работы на основе следующих критериев: соответствие профессиональных качеств квалификационным требованиям; ответственность за качественное выполнение задач и обязанностей; творческий подход и мастерство в организации деятельности.

Заместитель директора по воспитательной работе *обязан*: 1) защищать здоровье, интересы и права детей; 2) знать нормативные документы вышестоящих органов управления образованием; 3) знать основы управления, экономики и социологии, педагогику, педагогическую технологию, психологию, гигиену и физиологию детей, теорию и методику воспитания, правила и нормы охраны труда, технику безопасности; 4) оказывать методическую помощь педагогам-воспитателям, родителям, ученическому активу в организации воспитательной работы; 5) вовлекать родителей и общественность в ее проведение; 6) поддерживать связи школы с внешкольными учреждениями, предприятиями, организациями и творческими коллективами для осуществления совместной деятельности по воспитанию учащихся; 7) способствовать созданию благоприятного морально-психологического климата в школе, отношений сотрудничества и доброжелательности в педагогическом и ученическом коллективах; 8) регулировать работу кружков, клубов и других детских объединений, координировать их деятельность; 9) направлять создание и функционирование творческой лаборатории по воспитательной работе (методического комплекса материалов по организации деятельности).

3.4. Воспитательные системы в истории педагогики и на современном этапе

За долгую историю существования педагогики как науки и практики возникало множество воспитательных систем, основанных на различных философских, социологических и психолого-педагогических концепциях. Охарактеризуем часть из них.

Самые древние системы воспитания, описанные в ряде источников и дошедшие до наших дней в виде отдельных идей и направлений, были созданы в греческих городах-государствах Спарте и Афинах и отражали специфику их экономического и политического устройства.

Спартанская система воспитания по преимуществу преследовала цель подготовить воина, крепкого телом и духом. Воспитание такого воина брало на себя государство и осуществляло в три этапа. На первом этапе (7-15 лет) дети приобретали навыки чтения и письма и приобщались к физическому закаливанию (ходили босиком, спали на тонкой соломенной подстилке, проходили жестокие физические испытания), приучались к аскетизму, немногословию, суровому контролю и дисциплине. На втором этапе (15–20 лет) молодые люди помимо грамоты осваивали пение и музыку, приучались переносить голод и физическую боль, самостоятельно добывать пищу; принимали участие в расправах над рабами и физических наказаниях провинившихся товарищей, приобретали навыки самоконтроля и самодисциплины. На третьем этапе (20–30 лет) они постепенно приобретали статус полноправного члена воинской общины, которому надлежало в совершенстве владеть копьем, мечом, дротиком и другими видами оружия, быть безоговорочно преданным интересам государства и в любую минуту готовым к исполнению воинского долга и самопожертвованию.

Традиции спартанского воспитания стали предметом подражания в последующие эпохи, особенно в системах закрытых военных учебных заведений.

Афинская система воспитания ставила своей целью воспитание всесторонне и гармонически развитой личности, показателями чего служили победы в соревнованиях по гимнастике, танцах, музыке, в словесных спорах. Система воспитания также реализовывалась поэтапно. На первом этапе (7-16 лет) дети посещали одновременно мусическую (музыкальную) и гимнастическую школы (палестры), в которых получали литературное, музыкальное и военно-спортивное воспитание. На втором этапе (16–18 лет) юноши совершенствовали свое образование и воспитание в гимнасиях, где приобретали опыт красноречия и ведения споров. На заключительном этапе (18–20 лет) лучшие юноши совершенствовали военное мастерство в эфебиях.

Афинская система воспитания была ориентирована на овладение «совокупностью добродетелей», которые в дальнейшем получили известность как «семь свободных искусств» (грамматика, диалектика, искусство спора, арифметика, геометрия, астрономия, музыка). Эта программа вошла в историю как символ греческой образованности.

В Европе VI–XV вв. большое влияние на формирование воспитательных систем имели религиозные традиции (православная, мусульманская, буддийская, иудейская), согласно которым задачей воспитания было достижение человеком гармонии между земным и небесным существованием. Содержательную основу такого воспитания составляли религиозно установленные нравственные нормы, отражающие вечные представления человечества о добре и зле.

Параллельно с этим в эпоху Средневековья существовала **система рыцарского воспитания**, которая включала в себя жертвенность, религиозное послушание в сочетании с личной свободой, служение Прекрасной Даме, соблюдение кодекса чести. В основе содержания рыцарского воспитания лежала программа «семи рыцарских добродетелей»:

владение копьем, фехтование, езда верхом, плавание, охота, игра в шахматы, пение и игра на музыкальном инструменте.

Система рыцарского воспитания состояла из четырех этапов. До 7 лет мальчик получал домашнее воспитание. С 7 до 14 лет он служил пажом у супруги феодала и приобретал круг знаний, умений и опыт придворной жизни. С 14 до 21 года юноша становился оруженосцем при рыцарях, осваивая «начала любви, войны и религии». В 21 год его посвящали в рыцари, основанием для чего служили испытания на физическую, воинскую и нравственную зрелость, продемонстрированные на турнирах, поединках и пирах.

Одной из первых авторских воспитательных систем стала система *воспитания джентльмена*, предложенная английским философом и педагогом **Джоном Локком** (1632–1704) и легшая в основу западной воспитательно-образовательной традиции XVIII–XX вв. В трактате «Некоторые мысли о воспитании» (1693) он обосновал тезис о решающей роли воспитания в формировании личности и значении среды в процессе воспитания, поскольку «душа человека – чистая доска без всяких знаков и идей, которую надлежит заполнить воспитанием». Идеалом воспитания, согласно Локку, является высокообразованный и деловой человек. Главными составляющими в его воспитании выступают: 1) физическое воспитание, выработка характера, развитие воли; 2) нравственное воспитание и обучение хорошим манерам; 3) трудовое воспитание, основанное на знаниях по экономике и сельскому хозяйству, владениях ремеслами; 4) развитие любознательности и интереса к учению, которое должно иметь теоретическую направленность и практический характер.

Воспитательная система немецкого философа и педагога **Рудольфа Штейнера** (1861–1925), известная как *вальдорфская педагогика* (по названию фабрики «Вальдорф-Астория», при которой была организована школа), базируется на теории свободного воспитания. Она может быть охарактеризована как система самопознания и саморазвития личности, которые осуществляются в партнерстве с учителем, в гармонии души и тела.

Воспитательная система вальдорфских школ была призвана одновременно развивать интеллект (дух), тело и нравственность (душу) человека. Главный принцип, лежащий в основе данной воспитательной системы, – принцип свободы, которая при этом обязательно предусматривает ответственность. Школа представляет собой социальный организм нового типа. Прежде всего в ней нет директора. К решению всех важных вопросов привлекаются родители. Школа не имеет общих методик, точных учебных планов, учебников. Учителям предоставляется полная свобода в выборе содержания, форм и методов образовательного процесса.

Педагоги вальдорфской школы были незаурядными личностями, высокоэрудированными, прекрасно подготовленными специалистами, для деятельности которых характерны: 1) выбор в качестве основных средств обучения яркого, живого слова, ритма, природного материала, игры, творческой деятельности; 2) опора на индивидуальные особенности детей, их душевные переживания как стимул для развития и осознания своего «Я»; 3) ориентация на развитие у детей способности чувствовать, творчески

созидать, изучать природу, воспринимать культуру и искусство; 4) установка на обучение без отметок, на показ того, что педагог вместе с учениками ищет ответы на поставленные вопросы, не всегда зная ответы; 5) стремление оказать помощь ученику в форме суждения-совета, который высказывается как пожелание в ходе свободного общения.

Воспитательная система итальянского педагога **Мари Монтессори** (1870–1952) разработана в русле идеи свободного воспитания и раннего развития в детском саду и начальной школе. Главную задачу школы Монтессори видела в том, чтобы создавать окружающую среду, способствующую естественному процессу саморазвития ребенка.

Основными концептуальными положениями воспитательной системы М. Монтессори выступают следующие: 1) обучение и воспитание должны проходить совершенно естественно в соответствии с развитием личности, поскольку ребенок сам себя развивает; 2) девизом воспитательной системы должно быть обращение ребенка к педагогу («Помоги мне сделать это»); 3) вся жизнь ребенка – от рождения до гражданской зрелости – есть развитие его независимости и самостоятельности; 4) в организации воспитания необходимы учет сензитивности и спонтанности развития, единство индивидуального и социального развития; 5) в разуме нет ничего такого, чего прежде не было бы в чувствах; 6) сущность разума – в упорядочении и сопоставлении; 7) не надо обучать ребенка: необходимо предоставить ему условия для самостоятельного развития и освоения человеческой культуры; 8) сознание ребенка является «впитывающим», поэтому главное в воспитании заключается в том, чтобы организовать окружающую среду для такого «впитывания».

Одной из центральных в воспитательной системе М. Монтессори является идея воспитывающей (культурно-развивающей, педагогической) среды, которая необходима для того, чтобы реализовать природные силы развития, заложенные в ребенке. В дошкольный период воспитывающая среда содержит так называемый монтессори-материал, подобранный в соответствии с индивидуальностью ребенка и его стремлением к движению, выступающий психологическим инструментом опосредованного восприятия мира и необходимый для развития практических умений, мелкой моторики и сенсорики, рук, глаз, речи ребенка. Часть этого материала создается из повседневных домашних предметов, различных по величине, форме, цвету, запаху, вкусу, весу, температуре. Взрослый как конструктивный элемент воспитательной среды всегда готов прийти на помощь в желании ребенка познать окружающий его мир и самого себя.

В младшем школьном возрасте «монтессори-материал» содержит специально созданные яркие, наглядные дидактические средства (числовые таблицы, цифры, буквы и геометрические фигуры из шершавой бумаги, числовой материал из бусин, средства письма, библиотечку). Взрослый как организатор воспитательной среды проводит беседы, рассказы, разговоры, игры. Главное в его позиции: исследовать, наблюдать, организовывать воспитывающую среду, уважать право ребенка быть самим собой и отличаться от взрослых и других детей.

Воспитательная система выдающегося французского педагога и философа **Селестена Френе** (1896–1966), сельского учителя из местечка Ванс, разрабатывалась на основе концепции свободного воспитания. По мнению Френе, ребенок должен сам создавать свою личность, творчески развивать себя, раскрывать свои потенциальные возможности, самоактуализироваться. Функция педагога заключается в том, чтобы помочь ребенку обнаружить в себе и развить то, что ему органично присуще. В связи с этим Френе уделял особое внимание конструированию среды, в которой происходят обучение и саморазвитие личности. В ряде философско-педагогических трудов он описал и внедрил в реальную практику модель «детского заповедника», где целью воспитания выступает «максимальное развитие личности ребенка в разумно организованном обществе, которое будет служить ему и которому он сам будет служить».

Концептуальные положения воспитательной системы С. Френе включают следующие принципы: 1) воспитание – процесс природосообразный, проходит естественно, в соответствии с особенностями возраста и способностями личности; 2) приоритетами воспитательного процесса являются межличностные отношения и ценностные ориентации; 3) общественно полезный труд обязателен на всех этапах воспитания и развития личности; 4) большая роль в воспитательном процессе принадлежит школьному самоуправлению; 5) необходимо целенаправленно развивать эмоциональную и интеллектуальную активность личности; 6) педагог никого не воспитывает, не развивает, а на равных с детьми участвует в решении общих проблем; 7) в деятельности детей нет ошибок, а есть недоразумения, разобравшись в которых совместно со всеми, можно их не допускать; 8) нет назидательной дисциплины, поскольку дисциплинирует само ощущение собственной и коллективной безопасности и совместного движения.

Создание воспитательной системы, в которой оптимальным образом взаимодействуют школа, природная и социальная среда, занимала особое место в педагогической теории и практике выдающегося русского педагога **Станислава Теофиловича Шацкого** (1878–1934). Его деятельность началась в 1905 г., когда он создал первые в России клубы для детей и подростков. Следующим этапом стало создание детской трудовой колонии «Бодрая жизнь» (1915–1917), а затем Первой опытной станции по народному образованию (1919–1932). С. Т. Шацкий считал, что развивающее влияние воспитательной системы будет тем выше, чем активнее дети включаются в изучение и преобразование окружающей среды. Организуя различные аспекты жизнедеятельности личности – трудовое, физическое, умственное, игровое пространство, – школа должна быть инициатором социокультурных изменений, «изучать жизнь и участвовать в ней в целях ее преобразования».

С. Т. Шацкий был уверен, что только труд способен внести «смысл и порядок в детскую жизнь», однако организовывать его надо с соблюдением следующих условий: 1) труд должен быть интересен для детей; 2) он должен иметь для них личную и общественную значимость; 3) труд должен быть направлен на развитие сил и способностей детей; 4) он должен развивать у детей деловые связи и партнерские отношения.

Воспитательная система в педагогической практике С. Т. Шацкого выступала как целостное социально-педагогическое единство, в состав которого входили ясли и детские сады, начальная и средняя школы, школа-интернат, клуб, читальня. Кроме того, были созданы подструктура исследовательских учреждений и система повышения квалификации педагогических кадров.

Воспитательная система выдающегося педагога советской эпохи **Антон Семеновича Макаренко** (1888–1939) создавалась в 1920-е гг., когда в России решалась масштабная задача – поиск эффективных путей борьбы с беспризорностью. С этой целью А. С. Макаренко в 1920 г. организовал под Полтавой Трудовую колонию имени А. М. Горького для перевоспитания малолетних преступников, а позже – Детскую трудовую коммуну имени Ф. Э. Дзержинского. Особенностью воспитательной системы Макаренко являлась диалектическая взаимосвязь целей и средств воспитания, что нашло выражение в следующих основных принципах деятельности: 1) гуманизм воспитательного воздействия, заключающийся в формуле: «Как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему»; 2) коллективный характер воспитания, выступающий сердцевиной всей системы деятельности детского сообщества; 3) наличие «системы перспективных линий», т. е. ближних, средних и дальних целей, делающих жизнь детей осмысленной и наполненной ожиданиями «завтрашней радости»; 4) наличие параллельного действия, при котором влияние на личность оказывает не только педагог, но и коллектив на основе общественного мнения; 5) вовлеченность детского коллектива в интересный, содержательный общественно полезный труд, способный приносить радость и гордость за достигнутые результаты; 6) организация досуговой деятельности на основе разнообразных кружков по интересам (хоровой кружок, драмкружок, спортивно-военный, шахматно-шашечный, танцевальный, литературный, кружок политграмоты, световая газета, кружок сказок).

Необходимо отметить, что многие аспекты воспитательной системы А. С. Макаренко до сих пор широко распространены в мировой педагогической практике.

В середине XX столетия в педагогических теориях Запада были сделаны выводы о том, что именно «школьная среда» определяет качественные особенности воспитательно-образовательного процесса. На основе данных теоретических положений в Англии, Австралии и США стали создаваться воспитательные системы, получившие название **«эффективная школа»**.

Эффективная школа создает для учащихся жизненную среду, которую отличает теплая, позитивная атмосфера сотрудничества и безусловного взаимного признания, что и обеспечивает подлинную эффективность воспитательно-образовательного процесса. Ведущей установкой является стремление оказывать поддержку каждому члену группы, который в ней нуждается. Организационная структура эффективной школы и правила поведения в ней устанавливаются таким образом, чтобы обеспечить как можно большую индивидуальную свободу в рамках ограничений, добровольно принимаемых всеми членами этого сообщества. Это способствует не только хорошей успеваемости, но и формированию у каждого учащегося позитивной

самооценки. Начиная с 1960-х гг. в США появилась другая разновидность воспитательной системы школы, называемая **«справедливые сообщества»**. Это небольшие (чаще до 100 человек) добровольные объединения администрации, учащихся и учителей, имеющие прочные связи с родителями, созданные внутри обычной традиционной школы. Все члены сообщества обладают правом голоса в решении основных проблем. Школа живет по собственному кодексу поведения, построенному на основе принципов справедливости и заботы друг о друге. Управление осуществляется органами, выбранными демократическим путем. В основе этой воспитательной системы лежат идеи американского психолога Л. Кольберга, рассматривающего воспитание как продвижение личности от низшей ступени к более высоким ступеням морального развития. Для этого прежде всего необходимы демократические взаимоотношения педагогов и воспитанников, систематическое включение детей в нравственный анализ своих и чужих поступков.

Жизнь сообщества включает разнообразную деятельность на пользу близким и далеким людям: это и расчистка игровых площадок, и сбор средств в пользу нуждающихся, и творческие конкурсы, и собрания в кругу. Собрания помогают не только организовывать деятельность сообщества, но и разрешать конфликтные ситуации, анализировать поступки каждого, оценивать дела «справедливого сообщества». Одной из форм воспитания является решение морально-нравственных дилемм, в результате чего и педагоги, и учащиеся приобретают прочные ценностные ориентиры, трансформируют узкоэгоистические интересы в правила и нормы группового поведения. При этом педагоги стараются не переступить черту, за которой находится прямое давление на ценностные установки учащихся. Общими характеристиками сообществ являются эмоционально комфортная обстановка в школе, чуткость и забота друг о друге, нравственная и интеллектуальная развитость детей, сотрудничество.

Наиболее разработанными воспитательными системами в ряде стран Запада и в США являются **школы глобального образования**. В основе данных воспитательных систем лежит концепция американского философа Р. Хенви, который рассматривает мир как единое целое, как огромную глобальную общину, существующую в виде системы взаимосвязей и взаимозависимостей, где благополучие каждого зависит от благополучия всех. В соответствии с этим цель школы глобального образования состоит в том, чтобы научить школьников: 1) видеть планету в целом и отдельные ее аспекты как взаимосвязанные во всех элементах сложные системы; 2) рассматривать свою национальную культуру как органическую и необходимую часть общемировой культуры, а в национальной культуре видеть и ценить элементы культуры общечеловеческой; 3) осознавать себя как суверенную личность, члена семьи и общества, действующего субъекта исторического процесса; 4) применять приобретенные в школе знания, способы деятельности, умения и навыки на практике, в конкретных делах по улучшению состояния социальной и природной среды.

Воспитательные системы, разрабатываемые в современной *отечественной педагогической теории и практике*, нацелены на реализацию требований

лично ориентированного образования, предусматривающего оптимальное развитие и саморазвитие педагогов и воспитанников в процессе их совместной творческой жизнедеятельности.

Воспитательная система школы № 825 г. Москвы (директор **Владимир Абрамович Караковский**), ориентированная на целостную педагогическую концепцию «Мы – школа», опирается на идеи системности, комплексного подхода к воспитанию, интеграции педагогических воздействий, приоритетности коллективного творчества. Ее основными особенностями выступают: 1) организационное строение, включающее педагогический совет (администрация, учителя, представители от старшеклассников) и большой совет (директор, педагоги, представители от каждого класса, начиная с шестого); 2) стиль взаимоотношений, основанный на заинтересованном обсуждении детских проблем, доброжелательном отношении к каждому ребенку, отсутствии грубости, резкого тона и серьезных конфликтов между педагогами и школьниками, личных дружеских связей между учителями и учениками; 3) ключевые общешкольные дела (термин В. А. Караковского), которые проводятся как традиционные мероприятия, вносят организационную упорядоченность в жизнь школы, но каждый раз разрабатываются, подготавливаются и проводятся на основе оригинального, нетрадиционного, творческого подхода; 4) коммунарский сбор как главный функциональный узел воспитательной системы, проводимый в весенние каникулы в течение трех дней, представляет собой комплекс коллективных творческих дел, осуществляемых в условиях высокой интенсивности, с обязательным выездом за город. Это мощное средство объединения коллектива и осознания чувства «мы».

Воспитательная система *школы самоопределения* (школа № 734 г. Москвы) **Александра Наумовича Тубельского** имеет следующие особенности: 1) в соответствии со сборником «Имею право», определяющим Устав школы, главной целью обучения и воспитания является «создание условий, которые содействуют ребенку в строительстве личности, осознании своей индивидуальности, образовании себя»; 2) задача учителя видится в том, чтобы сохранить у ребят любознательность и интерес к учебе; это достигается отсутствием жестких образовательных программ, преимущественной ориентацией на интересы, склонности и способности каждого ученика, самостоятельно и в индивидуальном темпе добывающего знания; 3) вся школа превращена в большую экспериментальную площадку, занятия по различным предметам строятся на основе самостоятельной исследовательской деятельности детей, которые сами выдвигают версии, ищут доказательства и сами определяют, каких знаний им не хватает для решения проблемы; 4) творческая деятельность является ведущей в организации учебно-воспитательного процесса, что проявляется в издании общешкольной газеты «Фиговый листок», во введении ряда обязательных дисциплин и спецкурсов, направленных на то, чтобы помочь ребенку выразить себя в письменной и устной речи; 5) весь процесс жизнедеятельности школы основывается на равноправии и педагогике сотрудничества, регулируется школьной конституцией, которая одинаково обязательна для всех граждан, которыми являются и ученики, и учителя.

Ученики школы А. Н. Тубельского имеют право с 5-го класса выбирать предметы для изучения сверх государственного минимума; заниматься по индивидуальному плану, предоставляющему каждому ученику возможность свободно посещать занятия и сдавать программу досрочно; по договоренности с администрацией заменять учителя или даже отказаться от него.

Воспитательная система Красноярской школы «Универс» (директор **Сергей Юрьевич Курганов**) основана на поэтапном вхождении ученика в диалог культур на основе следующей динамики: 1-2-й классы – зарождение «узелков» понимания («точек удивления»), в качестве которых выступают идеи, слова, числа, явления природы, исторические моменты и которые построены по схеме народных загадок; 3-4-й классы – освоение античной культуры как целостное, неделимое единство, включающее античную историю, математику, искусство, мифологию, механику; 5-6-й классы – освоение культуры Средневековья по принципу, аналогичному предыдущей программе; упор на пафос веры и культа, характерные для культуры этой эпохи, но без пропаганды религии; 7-8-й классы – освоение культуры Нового времени как диалога с предшествующими и последующими эпохами на основе изучения первоисточников XVII–XIX вв.; 9-11-й классы – культура современности, изучаемая с трех основных позиций: 1) сведение воедино загадок и отгадок всех предыдущих курсов; 2) углубление во внутреннюю противоречивость современных общечеловеческих проблем; 3) организация диалога между классами, возрастами, культурами.

Воспитательная система агрошколы **Александра Александровича Католикова** (г. Сыктывкар, Республика Коми) основана на воплощении в условиях современной школы-интерната модели трудового воспитания по А. С. Макаренку.

В школе около 300 детей в возрасте от 2 до 18 лет. Материальная база школы включает жилой комплекс (учебные и спальные корпуса, медицинский блок, спортивный блок с плавательным бассейном, стрелковый тир), учебно-опытное хозяйство (30 га земли под цветы и овощи, 100 га земли под пашню, 100 га лугов, 70 га лесного хозяйства, ботанико-зоологический заказник), технический парк (гаражи, вело- и мотоклассы, 18 тракторов) и животноводческий комплекс (15 коров, 15 телят, 100 поросят, 50 овец, 4 лошади, птицеферму и кролиководческую ферму).

Важнейшими элементами воспитательной системы агрошколы являются разновозрастные бригады, соревнования, культ труда, позиция педагога и позиция ребенка.

Разновозрастные бригады работают на основе самоуправления: бригадир избирается на общем собрании, бригада имеет выпел, девиз, эмблему, песню. В коллективе есть совет командиров, действует школа командиров.

Соревнование служит стимулом жизнедеятельности коллектива школы: каждая бригада имеет свой участок работы, для учета результатов соревнования разработана четкая система учета труда.

Культ труда является законом коллектива и выражается в том, что в нем трудятся все: от мала до велика, от зари до зари, от ранней весны до поздней

осени. Трудом не наказывают, а организуют его на основе личностного интереса, последовательно усложняя (малыши собирают грибы и ягоды, подростки работают в теплицах и на фермах, старшеклассники – в поле и на машинах).

Позиция педагога: жить вместе с детьми, трудясь вместе с ними, радуясь общению, природе, труду, жизни.

Позиция детей: выступая членом единого коллектива, быть свободным в выборе трудовой деятельности как средстве самореализации.

3.5. Методика создания воспитательной системы

Успехи, наглядно демонстрируемые школами, в которых действует развитая воспитательная система, инициируют педагогические коллективы создавать воспитательные системы на базе собственных образовательных учреждений. В силу этого стала актуальной методика создания воспитательной системы школы.

Создание воспитательной системы школы предусматривает шесть этапов.

1. Изучение 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 используют 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 как системы.

2. Разработка концепции воспитательной системы. Для этого необходимо четко сформулировать цель ее создания, т. е. смоделировать «конечный продукт» – личность выпускника школы. Наиболее эффективным является включение в процесс целеполагания всех участников педагогического процесса. Могут проводиться продуктивные организационно-деятельностные 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.

3. Формулирование основных идей (принципов) создания воспитательной системы сообразно поставленной цели, определение системообразующих видов деятельности и основных путей организации жизнедеятельности школьного коллектива. Деятельность педагогов, учащихся и их родителей целесообразно интегрировать в так называемые педагогические (воспитательные) комплексы (В. А. Караковский), рассматриваемые как совокупность научно обоснованных 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, в результате чего он становится целостным. Педагогические (воспитательные) комплексы могут иметь различные формы: воспитательные центры, клубные центры, разновозрастные содружества, опорные (ключевые) дела и др.

Педагогическим (воспитательным) комплексом в рамках воспитательной системы школы должен стать и урок, поскольку познавательная деятельность является для учеников основной на протяжении всего времени их пребывания в школе. В воспитательной системе школы эта деятельность безусловно должна стать системообразующей, однако это чаще всего происходит не сразу, ибо она далеко не всегда является личностно значимой для каждого ребенка. С 10–11 лет для подростков наиболее привлекательно общение, и если урок становится органичным элементом воспитательной системы, то это связано прежде всего с превращением его в урок общения.

4. Разработка модели педагогического взаимодействия исходя из ведущих идей, положенных в основу воспитательной системы; создание органов самоуправления, направленных на совершенствование жизнедеятельности коллектива.

5. Разработка критериев эффективности воспитательной системы школы (обязательный этап!), имеющих объективные и субъективные показатели. В качестве объективных показателей выступает соответствие социальных, материальных и духовно-культурных условий жизни ребенка основным нормам питания, быта, отдыха, учебы, правовой защиты, принятым в современном обществе. Субъективные показатели характеризуют степень удовлетворенности или неудовлетворенности детей их социальной защищенностью.

6. Коррекция основных концептуальных идей и содержания деятельности в соответствии с объективными и субъективными факторами. Необходимость этого этапа обусловлена тем, что в обществе постоянно возникают и исчезают идеи, социокультурные реалии и представления; в жизнедеятельности школы рождаются новые способы взаимодействия детей, появляются те или иные виды деятельности, организационные структуры; усложняется и упорядочивается жизнедеятельность коллектива. Все это необходимо осмыслить и учесть при формировании целей и содержания воспитательной системы школы.

Таким образом, методика создания воспитательной системы школы отражает совокупность последовательно проводимых действий: 1) проектирование воспитательного процесса, включающее в себя определение цели и конкретных задач воспитания (*цели воспитания*); 2) определение объема и характера материальной (трудовой, природоохранной), общественной (коллективной, коммуникативной), духовной (эмоционально-чувственной, познавательной, ценностно-ориентированной) деятельности воспитанников (*содержание воспитания*); 3) организация разнообразной деятельности, позволяющей реализовать намеченные цели в ходе применения методов, форм и средств воспитания (*методы, приемы, формы и средства воспитания*); 4) регулирование межличностного взаимодействия и его коррекция в процессе реализации различных видов деятельности и общения (*педагогическое взаимодействие в воспитании; коллектив как объект и субъект воспитания*); 5) контроль и подведение итогов, установление соотношения между полученными и запланированными результатами, анализ достижений и неудач (*деятельность классного руководителя*); 6) коррекция воспитательной системы в соответствии с

актуальными тенденциями развития социокультурной среды (*национальное своеобразие воспитания, воспитание культуры межнационального общения*).

Тема 4. ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ

4.1. Понятие о целях воспитания

Цель – это осознанное, выраженное в словах предвосхищение будущего результата педагогической деятельности. Цель также понимают и как формальное описание конечного состояния, задаваемого любой системе. **Цель воспитания** – это то, к чему стремится воспитание как к идеальному образу будущего, своеобразный ориентир, на достижение которого направляются все воспитательные усилия. Понятие цели является центральной категорией воспитания, подчиняющей себе содержание, организацию, формы и методы воспитательного процесса.

Принято различать общие и индивидуальные цели воспитания. Цель воспитания выступает как общая, когда она выражает качества, которые должны быть сформированы у всех людей, и как индивидуальная, когда предполагается воспитание определенного (отдельного) человека.

Общая цель воспитания, представляющая собой так называемый социальный заказ, выражает исторически назревшую, актуальную для данного этапа развития общества потребность в подготовке подрастающего поколения к выполнению определенных общественных функций. Ее принято рассматривать как цель-идеал, отражающую в себе философские, экономические, политические, нравственные, правовые, эстетические, биологические представления о совершенном (гармонично развитом) человеке и его предназначении в жизни общества.

Индивидуальная цель воспитания выделяется в силу того, что каждый человек уникален и неповторим, ему свойственны его собственные возможности, устремления, своя линия развития. Но вместе с тем он является членом общества, зависит от состояния общества, подчиняется общественным законам, требованиям и нормам. Поэтому обязательным условием постановки и достижения цели воспитания является гармоничное сочетание общей и индивидуальной целей.

Цель воспитания содержит нравственные, эстетические и культурно-образовательные характеристики личности, что выражается в следующем:

- с точки зрения нравственности идеальный человек является носителем общечеловеческих норм морали и высоких духовных ценностей;
- как суверенная личность он руководствуется высокими моральными принципами, в выборе поведения свободен от внешних влияний и соображений выгоды;
- в общественной жизни он стремится к творческому самоутверждению и самовыражению, созиданию материального и духовного блага;
- он заботится об экологической целостности природы, культурном развитии, нравственной чистоте и единении общества;
- он непримирим ко злу в любых его проявлениях (война, кровопролитие, национальная рознь, преступность, насилие над человеком, социальная несправедливость, неравенство между людьми и др.).

В отличие от абстрактного идеала цель воспитания состоит в том, чтобы сформировать реальную, граждански устойчивую личность, способную вносить ощутимый вклад в совершенствование общественной жизни и самой себя. Это достигается максимально полным развитием ее сущностных духовных и физических сил, способностей, дарований и талантов.

4.2. Гармоничное развитие личности как цель воспитания

Традиционно **общая цель воспитания** понимается как формирование гармонично развитой личности, сущностные и содержательные характеристики которой на разных этапах развития общества трактовались по-разному, в соответствии с эталоном (моделью) гармоничной личности как совокупности устойчивых представлений, специфических для различных культурно-исторических эпох.

Античное представление о гармоничном развитии личности, выступающее в качестве одного из наиболее распространенных эталонов, базируется на идее оптимального соотношения составляющих телесной и душевной природы человека, которые образуют упорядоченное внутреннее единство. В античном сознании эталон гармоничного развития – это «красота» и «соразмерность», которые находятся в определенном («правильном») соотношении, причем характер этого соотношения в философских течениях древности определяется по-разному.

Античный идеал гармоничного развития наиболее полно раскрыт в «Диалогах» древнегреческого философа Платона (428 или 427 до н. э. – 348 или 347), где он соотносится с многозначным понятием «калокагатия», которое является фундаментальной характеристикой «благородного», «прекрасного» и «совершенного» человека (калокагата). Согласие души и тела в трактовке Платона – это не какой-то недостижимый идеал, но необходимое и естественное условие существования человека.

В соответствии с принципами гармоничного существования античная культура разработала конкретные техники индивидуальной «работы над собой», в частности:

- процедуры испытания, предполагавшие самоограничение и обуздание потребностей в различных сферах жизни;
- практика самоанализа, или «рассуждений о делах» – ежедневные самоотчеты о перипетиях минувшего дня с тщательным разбором собственных поступков и действий;
- работа мысли над собой – глубокая рефлексивная практика, самоосмысление (например, знаменитые «Размышления» Марка Аврелия).

Механизмом достижения целей гармоничного существования в античной философии является «катарсис» (дословно «очищение»). В нем наиболее полно выражалось античное представление о душевной и мировой драме искупления, исход которой виделся как восстановление нарушенного первопорядка и в мире, и в индивидуальной душе.

Таким образом, если свести античную концепцию гармоничного развития личности к нескольким основным положениям, то ее можно представить следующим образом:

– гармония связывается прежде всего с внутренним устройством человека, внутренней согласованностью его телесных и душевных проявлений;

– гармония трактуется как здоровье и соразмерность, предполагает равновесие противодействующих сил, определяющих жизнедеятельность и активность субъекта;

– быть гармоничным означает неуклонно следовать собственной природе и общей природе вещей;

– гармоничная жизнь достигается тогда, когда человек, руководствуясь разумом, живет в полном согласии с собственной природой, не искажая ее и не противодействуя ей;

– основными душевными качествами гармонично развитого человека являются здравомыслие и самообладание, благодаря чему он властвует над собственными страстями;

– обращение к самому себе есть необходимое условие здорового и полноценного существования, поскольку «точку опоры» следует искать не вовне, а в себе самом;

– внутреннее устройство гармоничного человека аналогично по строению совершенному устройству мироздания и являет собой воплощение «Всеобщего Высшего Порядка».

Античная концепция гармоничного существования нашла отражение и в средневековой философии, с позиций которой гармония достигается благодаря соразмерному и гармоничному сочетанию основных элементов и процессов, обеспечивающих жизнедеятельность и активность субъекта. Только дополняя и ограничивая друг друга, составляющие человеческой природы пребывают в равновесии и гармонии, образуя согласованное единство. Постоянное поддержание такого состояния приводит человека к гармонии.

Отголоски античной мудрости слышатся в немецкой классической философии, натурфилософии XIX в., науке XX столетия. Античное понятие равновесия, гармонии, или оптимального соотношения гетерогенных составляющих человеческой природы представляется необходимым связующим звеном и объяснительным принципом в междисциплинарных, комплексных исследованиях человека.

На современном этапе развития педагогической науки широко распространена гуманистическая модель гармоничного развития личности. Анализ этой модели требует детального рассмотрения основных идей гуманистической педагогики и психологии, в которой проблематика гармонии нашла наиболее полное отражение и оказалась в центре большинства теоретических построений.

Фундаментальные положения гуманистической модели стали складываться еще в эпоху Возрождения. Многие положения, составившие базис гуманистической модели, были сформулированы такими великими мыслителями прошлого, как Данте, Петрарка, Джордано Бруно, Джанбаттиста Вико, Томас Мор, Мишель де Монтень. Следуя этой традиции, гуманистическая педагогика и психология подчеркивает уникальность

человеческой личности, необходимость поиска нравственных ценностей и смысла существования, а также обретения внутренней свободы, выражающейся в самоуправлении и самосовершенствовании. Основополагающие принципы этого научного направления можно выразить в следующих положениях:

- человек целостен и должен изучаться в его целостности;
- каждый человек уникален, поэтому анализ отдельных случаев не менее оправдан, чем статистические обобщения;
- человек открыт миру, переживание человеком мира и себя в мире является главной психологической реальностью;
- жизнь человека должна рассматриваться как единый процесс его становления и бытия;
- человек обладает потенцией к непрерывному развитию и самореализации, которые являются частью его природы;
- человек обладает определенной степенью свободы от внешней детерминации благодаря смыслам и ценностям, которыми он руководствуется в своем выборе;
- человек есть активное, творческое существо.

4.3. Методика постановки целей воспитания

Проблема целей воспитания и целеполагания относится к числу наиболее важных проблем в педагогике. Любая деятельность возникает потому, что у человека есть цель. К чему стремится школа и каждый педагог – это ключевой вопрос в воспитательной деятельности. Цели определяют принципы, содержание, формы и методы воспитания. Неправильно поставленная цель – причина многих неудач и ошибок в педагогической работе. Эффективность воспитательной деятельности оценивается прежде всего с точки зрения поставленной цели, поэтому очень важно правильно ее определить.

Конкретная цель деятельности воспитателя содержит ряд частных целей, которые принято рассматривать как воспитательные задачи, отражающие установку на конкретное воспитательное мероприятие, определенный отрезок времени и др. Таким образом, в ходе воспитательного процесса педагог имеет дело с системой целей, образующих иерархическую структуру: 1) общая (генеральная) цель, соответствующая представлениям общества об идеале личности и указывающая общие направления деятельности для всех учебно-воспитательных учреждений общества, определяющая характер педагогической деятельности вообще; 2) педагогические цели на определенном этапе формирования личности; 3) оперативные цели, которые ставятся при проведении отдельного урока или воспитательного мероприятия.

Для эффективности протекания воспитательного процесса и достижения конечного результата важна не только сама цель, но и то, как она определяется, вырабатывается, ставится. Цель становится движущей силой воспитательного процесса, если она значима для всех его участников. Это достигается в результате грамотно организованного **целеполагания**, которое в педагогической науке рассматривается как процесс, включающий в

себя: а) обоснование и выдвижение целей; б) определение путей их достижения; в) проектирование ожидаемого результата.

Целеполагание успешно, если в его основе лежат следующие требования.

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, обеспеченность цели необходимыми ресурсами для ее реализации.

3. Привлекательность – соответствие цели устремлениям и желаниям членов школьного коллектива, социальному заказу со стороны государства и общества, особенностям и возможностям учебного заведения и ближайшего социального окружения.

4. 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, возможность деления главной цели на составляющие (создание «дерева целей»).

5. Идентификация – достигается через включенность в процесс целеполагания всех участников деятельности.

6. Направленность на результат – возможность «замера» результатов достижения цели, что имеет место, если цели воспитания четко и конкретно определены.

Условно выделяют следующие типы целеполагания: свободное, жесткое и интегрированное, сочетающие элементы первых двух типов.

При *свободном* целеполагании все участники взаимодействия вырабатывают, конструируют свои собственные цели, составляют план действий в процессе интеллектуального общения и совместного поиска. При *жестком* целеполагании цели и программы действий задаются школьникам извне (педагогом). При *интегрированном* целеполагании цели группы могут быть заданы извне педагогом, руководителем группы, но способы их достижения вырабатываются 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 ее существования, способа возникновения), доступности содержания деятельности, а также мастерства педагогов. Безусловно, наиболее эффективно свободное целеполагание.

Методика постановки целей воспитания включает также определение конкретных задач, среди которых выделяют две основные разновидности: 1) воспитательные задачи, ориентированные на развитие учащихся, их отношений с окружающими людьми и миром, коллектива детей и отношений в нем; 2) организационно-педагогические задачи, направленные на организацию воспитательного процесса.

Следует помнить, 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 различаться.

Таким образом, педагогическое целеполагание в самом общем виде может быть условно представлено следующими этапами: 1) диагностика воспитательного процесса, анализ результатов предыдущей совместной деятельности участников работы; 2) моделирование педагогами воспитательных целей и задач, возможных результатов; 3) организация коллективной целеполагающей деятельности педагогов, учащихся, родителей, определение жизненно важных задач; 4) 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.

Тема 5. СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАНИЯ

5.1. Понятие о содержании воспитания

Под **содержанием воспитания** понимают систему знаний, навыков, способов деятельности, отношений, качеств и черт личности, которыми должно овладеть подрастающее поколение в соответствии с поставленными целями и задачами. Из этого определения следует, что содержание воспитания отражает его цель и задачи, направлено на их оптимальное достижение и обеспечивает готовность формирующейся личности к оптимальному вхождению в социум. Содержание воспитания ориентировано на развитие личности в соответствии с требованиями, которые предъявляются к человеку со стороны общества, государства и мира в целом на данном историческом этапе его развития. Таким образом, в практическом плане содержание воспитания может быть представлено тремя взаимосвязанными подсистемами:

1) нравственные *понятия* о природе, обществе и человеке, которые должен усвоить воспитанник;

2) *привычки*, приобретенные в ходе различных видов деятельности и отражающие нормы поведения, принятые в обществе;

3) нравственные *чувства*, выражающие осознанное индивидуально-личностное отношение воспитанника к тем или иным сторонам окружающей действительности, миру людей и себе самому.

В связи с разнообразием воспитательных концепций и множественностью соответствующих им целей и задач в современной педагогической теории и практике сложились разные подходы к рассмотрению содержания воспитания. На сегодняшний день наиболее распространены четыре подхода к определению этого понятия.

Первый подход связан с пониманием воспитания как процесса управления развитием ребенка, направленного на позитивные изменения в его взглядах, мотивах и реальных действиях (И. С. Марьенко). В рамках данного подхода выделяются воспитательные задачи, ориентированные на формирование:

- личности воспитанника как гражданина мира и страны, представителя определенной национальности, жителя конкретной местности, члена общества и семьи {патриотическое воспитание};

- интеллектуальной культуры личности, стойкого познавательного интереса, потребности расширять свой кругозор, постоянно пополнять знания {умственное воспитание};

- духовной культуры личности как совокупности норм и правил поведения, принятых в обществе, на улице, в семье, в школе {нравственное воспитание};

- потребности в освоении воспитанником проявлений общечеловеческой культуры на индивидуально-личностном уровне {эстетическое воспитание};

- потребности в здоровом образе жизни {физическое воспитание} (подробнее об этом см. 5.2).

Второй подход связан с пониманием воспитания как средства трансляции культуры (О. С. Газман, А. В. Иванов). Согласно этому подходу воспитание должно быть направлено на формирование базовой культуры личности, которая понимается как достижение личностью некоторой гармонии, обеспечивающей ей полноценную социальную жизнь и труд, а также личностный психологический комфорт. С позиций данного подхода содержание воспитания направлено на формирование следующих базовых культур личности: жизненного самоопределения; семейных отношений; экономической культуры и культуры труда; политической, демократической и правовой; интеллектуальной, нравственной культуры и культуры общения; экологической, художественной, физической (подробнее об этом см. 5.3).

Третий подход связан с пониманием воспитания как компонента социализации (И. А. Колесникова, Л. С. Нагавкина, Е. Н. Барышников). При таком подходе целью воспитания является подготовка подрастающего поколения к участию в сложной системе социальных отношений, сложившихся в экономической, политической и духовной сферах. В соответствии с этим основу в определении содержания воспитания составляют социальные роли, которые должен освоить человек, чтобы реализовать себя в системе общественных отношений (семьянин; член детского, подросткового, молодежного сообщества; ученик; патриот своего города; россиянин; человек мира; человек-творец) (подробнее об этом см. 5.4).

Четвертый подход связан с пониманием воспитания как формирования ценностного отношения личности к миру, познания мира и взаимодействия с ним (Н. Е. Щуркова). С позиций данного подхода содержанием воспитания выступает деятельность, в ходе которой школьник вместе с педагогом познает мир, взаимодействует с миром, старается полюбить его. Основными ценностными ориентирами этого подхода являются:

- педагогический взгляд на воспитание с позиций общечеловеческой культуры;

- педагогическое представление о слагаемых воспитательного процесса как об освоении, усвоении и о присвоении мира подрастающим ребенком, входящим в этот мир на уровне современной культуры;

- определение содержания воспитательного процесса как системы отношений к ценностям достойной жизни достойного человека, а знаний и умений – как средства проживаемых ценностных отношений человека к миру и с миром;
- максимальное расширение поля воспитательного процесса до всей сферы жизнедеятельности ребенка;
- поступенчатое разворачивание жизненных проблем в ходе развития личности ребенка как субъекта собственной жизни;
- философско-педагогическое представление о содержании жизни достойного человека как бесконечной цепи вечных проблем жизни, решение которых не исчерпывает проблему, но ставит человека перед рядом новых бесконечных проблем (подробнее об этом см. 5.5).

Рассмотренные подходы не противоречат друг другу, а характеризуют воспитание с разных сторон. Знание этих подходов поможет воспитателю всесторонне оценить содержание воспитательного процесса и выбрать свой вариант работы с коллективом. Кроме того, проблема содержания воспитания находит практическое выражение и реально возникает при составлении программы воспитательной работы со школьниками.

5.2. Традиционная программа воспитания

Традиционная программа воспитания действует в отечественных школах с 1970-х гг. В ее основе лежит программа **«Примерное содержание воспитания школьников»**, разработанная творческим коллективом под руководством И. С. Марьенко. В данной программе содержание воспитания соотнесено с различными направлениями воспитательной работы, среди которых выделяются умственное, нравственное, трудовое, физическое и эстетическое воспитание. На современном этапе программа дополнена новыми направлениями воспитательной работы – это гражданское, правовое, экономическое, экологическое воспитание.

Умственное воспитание ориентировано на развитие интеллектуальных способностей человека, интереса к познанию окружающего мира и себя. Его основными задачами являются: а) формирование гуманистического мировоззрения; б) развитие силы воли, памяти и мышления как основных условий познавательного и образовательного процессов; в) формирование культуры учебного и интеллектуального труда; г) стимулирование интереса к работе с книгой и новыми информационными технологиями; д) развитие личностных качеств – самостоятельности, широты кругозора, способности к творчеству.

Задачи и содержание **нравственного** (этического) **воспитания** молодого поколения определяются морально-нравственными требованиями общества. В письменной традиции человечества основные постулаты нравственного поведения человека были представлены в Священных книгах (например, в Библии и Коране). Основными задачами этического воспитания являются: а) накопление нравственного опыта и знаний о правилах общественного поведения (в семье, на улице, в школе и других общественных местах); б) разумное использование свободного времени; в) развитие нравственных

качеств личности – внимательного и заботливого отношения к людям; честности, терпимости, скромности и деликатности; организованности, дисциплинированности и ответственности; чувства долга и чести; уважения человеческого достоинства; трудолюбия и культуры труда; бережного отношения к национальному достоянию.

Трудовое воспитание – это процесс вовлечения учащихся в разнообразные педагогически организованные, общественно одобряемые виды деятельности с целью передачи им минимума производственного опыта, трудовых умений и навыков, развития у них творческого практического мышления и трудолюбия. Основной задачей трудового воспитания является профориентационная работа, направленная на развитие и подготовку добросовестного, ответственного и творческого отношения формирующейся личности к разным видам трудовой деятельности, накопление профессионального опыта как условия выполнения важнейшей обязанности человека.

Трудовое воспитание призвано: а) прививать школьникам уважение к людям труда; б) знакомить их с основами современного промышленного и сельскохозяйственного производства, работы в строительстве, на транспорте, в сфере обслуживания; в) побуждать к сознательному выбору профессии.

Эстетическое воспитание – это целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты». Его цель – развитие эстетического отношения к действительности, которое предполагает способность к эмоциональному восприятию прекрасного. Такое восприятие может проявляться не только по отношению к природе или произведению искусства – человек обязан приносить прекрасное в свою жизнь и жизнь окружающих, в быт, профессиональную деятельность и социальный ландшафт. Средствами эстетического воспитания выступают окружающая жизнь, природа, искусство в различных его проявлениях (музыка, живопись, литература, кино, театр и др.).

Физическое воспитание – это процесс включения подрастающего поколения в разнообразные формы занятий физической культурой, спортом, военно-прикладной деятельностью. Цель физического воспитания – гармоничное развитие тела в тесном органическом единстве с умственным, трудовым, эмоционально-нравственным и эстетическим воспитанием.

Основные задачи физического воспитания: а) правильное физическое развитие; б) тренировка двигательных навыков и вестибулярного аппарата; в) закаливание организма; г) воспитание силы воли и характера, направленное на повышение работоспособности человека.

Гражданское воспитание предполагает формирование у человека ответственного отношения к семье, другим людям, к своему народу и Отечеству. Гражданин должен не только соблюдать законы, но и добросовестно выполнять профессиональные обязанности, вносить свой вклад в процветание страны.

Экономическое воспитание – это система мер, направленная на развитие экономического мышления человека в масштабах семьи,

производства, всей страны, а также на формирование деловых качеств (бережливости, предприимчивости, расчетливости) и накопление знаний о собственности, системах хозяйствования, экономической рентабельности, налогообложении.

Экологическое воспитание основано на понимании непреходящей ценности природы и всего живого на Земле. Оно ориентирует человека на бережное отношение к природе, ее ресурсам и полезным ископаемым, флоре и фауне. Каждый человек должен принять посильное участие в предотвращении экологической катастрофы.

Правовое воспитание предполагает знание своих прав и обязанностей и ответственность за их несоблюдение, формирование уважительного отношения к законодательству и правам человека и на критическое отношение к тем, кто преступает закон.

5.3. Программа формирования базовых культур личности

Данная программа разработана на основе подхода, предложенного О. С. Газманом и А. В. Ивановым и направленного на **формирование базовых культур личности**.

Центральной среди них выступает культура жизненного самоопределения, которая характеризует человека как субъекта собственной жизни и собственного счастья. Главный компонент самоопределения – выработка позиции творца, преобразующего собственную личность. Самоопределение предполагает самостоятельность, позиционную определенность и программу действий для ее воплощения.

В соответствии с этим подходом воспитание должно обеспечивать гармонию человека с самим собой через достижение им гармонии с другими людьми, обществом, природой, человеческой деятельностью. Самоопределение, самореализация, самоорганизация, самореабилитация, являясь важнейшими компонентами саморазвития личности, становятся и основными направлениями педагогической работы.

На основе программы формирования базовых культур личности педагоги могут разработать подпрограммы «Здоровье», «Общение», «Учение», «Досуг», «Образ жизни».

Программа **«Здоровье»** основывается на том, что педагог должен знать психологические и физиологические особенности развития ребенка на разных возрастных этапах, основные признаки физиологических расстройств организма детей, понимать, каковы причины отклонений в их здоровье. Классный руководитель с помощью школьного врача и родителей составляет личную программу питания и закаливания ребенка, разрабатывает систему физических и дыхательных упражнений, помогает ребенку выработать индивидуальный режим работы и отдыха, определить необходимое время для сна и самостоятельно организовать свой режим жизни.

Программа **«Общение»** предполагает помощь педагога в организации взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми, в разрешении проблем в общении. Беседуя с родителями, педагогу необходимо понять, в какой среде воспитывается ученик, насколько сильны семейные связи, каков стиль взаимоотношений родителей с ребенком, каково его положение в семье.

Педагог должен уметь различать как наследственные черты характера ребенка (замкнутый, открытый, болтливый и т. д.), так и социально обусловленные (некоммуникабельный, стеснительный, развязный и т. д.). Изучив положение ребенка в сфере общения, педагог помогает ему разрешить трудности, связанные со взаимодействием; создает условия для коррекции его отношений с товарищами, со взрослыми, с родителями; способствует самоутверждению в коллективе (например, помогает изменить социальную роль ученика как «неудачника», «хулигана», «двоечника»).

Программа **«Учение»** направлена на помощь ребенку в обучении. Для этого педагогу необходимо: а) провести тестирование, направленное на выявление познавательных интересов, способностей, особенностей мышления, памяти, внимания, воли ребенка, его типичных затруднений в учебе; б) на основе наблюдения за ребенком на уроках и во внеурочной деятельности выявить причины его отставания или успеха в учебе; в) в личных беседах с учеником выяснить, каким образом ему помогают родители, товарищи, учителя; насколько самостоятельно он выполняет домашние задания; какая помощь требуется ему от учителя; каким образом дома стимулируют его успешную учебу.

На основе полученных данных педагог организует работу по оказанию помощи ученику совместно с учителями-предметниками и завучем. В этих целях он рассказывает им об особенностях познавательной и индивидуально-типологической сферы ребенка, чтобы педагоги при организации индивидуального подхода могли использовать формы и методы обучения, адекватные его возможностям.

Программа **«Досуг»** является важной составной частью деятельности классного руководителя, поскольку она охватывает время отдыха ребенка, направлена на развитие его способностей и интересов, формирование навыков свободного общения с людьми. Благоприятное развитие школьника в сфере досуга происходит, если классный руководитель соблюдает следующие правила: а) формы и содержание досуга не навязываются школьникам, а добровольно выбираются ими; б) досуговая деятельность строится на принципах самоуправления, дети сами выступают организаторами своего досуга; в) разумно чередуются формы организации досуга (от шумной дискотеки – к спокойному общению школьников в своем кругу).

Программа **«Образ жизни»** предполагает воспитательную работу, в ходе которой происходит освоение таких ценностей, как Родина, народовластие, демократия, гласность, семья, труд, гражданская собственность и др. Целью работы в рамках данной программы является осознание школьником себя как части окружающего мира и через природосообразное совершенствование собственной личности. Этот процесс включает овладение экологической культурой, понимание своей ответственности перед будущими поколениями в процессе освоения и преобразования природы, нравственной ответственности за использование продуктов научно-технического прогресса, гражданское отношение к историческим, духовным, нравственным завоеваниям народа, выявление и формирование народных и национальных основ культуры личности.

5.4. Программа освоения социальных ролей

Данная программа воспитания разработана на основе подхода, с позиций которого целью воспитания является подготовка подрастающего поколения к освоению социальных ролей и отношений. Согласно данному подходу, воспитательный процесс должен направляться на самореализацию личности в различных социальных сферах, каждой из которых соответствует свое содержание образования, что наглядно отражено в табл. 1.

5.5. Программа воспитания ценностного отношения к миру

Данная программа основывается на представлении о воспитании как приобщении и приучении формирующейся личности к самостоятельному выбору жизненного пути и образа жизни и ответственности за свой свободный выбор. Программа состоит из нескольких разделов, содержание которых выстраивается так, чтобы, вступая во взаимодействие со все более познаваемым и осмысливаемым миром, школьник постепенно приобретал способность столь же осмысленно и осознанно выстраивать свою жизнь в согласии (либо в противоречии) с этим миром.

Раздел I. Формирование ценностного отношения в природе как общему дому человечества

Природа как все сущее, весь мир в многообразии его форм; Вселенная.

Таблица 1

*Социальные сферы и роли: **Семьянин**, носитель, хранитель и создатель семейных традиций, готовый выступать в роли продолжателя рода.*

Содержание воспитания: Осознание себя представителем определенного пола, носителем мужского или женского начала.

Понимание и переживание своей значимости как полноправного члена выступить в роли продолжателя рода, семьи, осваивание и прогнозирование по мере взросления семейных ролей, умение быть хорошим сыном (дочерью, братом, сестрой, внуком, внучкой) и др.

Умение принимать близких такими, какие они есть, проявлять терпимость к недостаткам родных людей, любить их.

Потребность сохранения семейных отношений, семейных ценностей; знание функциональных обязанностей в семье, опыт заботы о близких, умения самообслуживания, распределения бюджета, проведения свободного времени.

*Социальные сферы и роли: **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.*

Содержание воспитания: Культура межличностных отношений и совместной деятельности.

Опыт реализации своих интересов в групповой и коллективной работе.

Опыт участия в самоуправленческой деятельности, освоение демократических форм поведения.

Потребность и умение заботиться о других людях.

Освоение социальных ролей и позиций.

Умение защищать свои права и интересы, а также права и интересы других людей, своего сообщества.

Социальные сферы и роли: **Ученик, воспитанник** школы, гимназии, лицея и др., знакомый с историей своей школы, со спецификой ее образовательной системы, развивающий ее традиции, активно участвующий в определении перспектив ее развития, владеющий культурой умственного труда.

Содержание воспитания: Потребность в знаниях, умение учиться, способность к самообразованию, культура информационного взаимодействия с миром.

Интерес хотя бы к одной из областей человеческой культуры, готовность углубленно изучать ее.

Гордость своим учебным заведением чувство личной причастности к нему, знание его истории, особенностей системы обучения, прав и обязанностей, заложенных в уставе, стремление следовать им.

Ощущение уюта, комфорта в школьных стенах.

Желание быть активным членом «школьного братства», преданным традициям учебного заведения, заботиться о нем, внося реальный вклад в жизнедеятельность учебно-воспитательной системы.

Умение быть учеником, уважение к опыту и знаниям старших, стремление передавать свои знания и опыт тем, кто нуждается в помощи со стороны более знающего человека.

Социальные сферы и роли: **Патриот своего города**, относящийся к нему с любовью, знающий и поддерживающий его исторические и культурные традиции, прилагающий силы к его развитию и процветанию.

Содержание воспитания: Взаимодействие с городом (селом), которое формирует представления детей об окружающем мире.

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

Социальная адаптация школьников, содействие в освоении и преобразовании социума, формирование образа своего города (села).

Социальные сферы и роли: **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 культуру, не теряя национальной самобытности.

Содержание воспитания: Осознание причастности к судьбе Отечества, его прошлому, настоящему, будущему.

Сохранение национальной самобытности, поддержание чувства национальной гордости, национального самосознания в сочетании с пониманием места и роли своего народа и страны в развитии мировой культуры.

Знание и широкое использование своих гражданских прав и добросовестное выполнение 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.

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

Социальные сферы и роли: **Человек мира**, призванный решать личные, социальные, производственные проблемы в XXI в., носитель глобального мышления, ощущающий себя гражданином мира.

Содержание воспитания: 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, 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 гуманистических отношений между людьми.

Формирование представлений о ценностно-смысловом равенстве людей как членов единого человеческого сообщества.

Обучение сотрудничеству и диалогу на уровне взаимодействия отдельных людей, носителей различных взглядов и концепций, различных национальных групп, разных 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.

Социальные сферы и роли: **Человек-творец**, осознающий и реализующий свою творческую индивидуальность и самооценку.

Содержание воспитания: Осознание личностью своей неповторимости при адекватности самооценки, умении посмотреть на себя со стороны, способности к рефлексии, самодиагностике, самооценке.

Выработка круга жизненных ценностей с позиции гуманизма, ответственности перед собой и другими за выбор жизненного пути.

Развитие самостоятельности и креативности мышления, формирование когнитивных характеристик, обеспечивающих свободу ориентации в различных жизненных ситуациях.

*Развитие и совершенствование индивидуальных каналов и способов восприятия мира, овладение внутренними ресурсами физического, психического, нравственного самосовершенствования.
Раскрытие творческих задатков и способностей, овладение креативными формами самовыражения во всех сферах бытия.*

Природа как совокупность естественных условий жизни человека, окружающая среда его обитания.

Живая природа: растительный и животный мир, совокупность представителей флоры и фауны. Неживая природа. Связь живого и неживого.

Единство и гармония природы. Жизнь природы как симфония жизни: созвучие многообразных голосов природы; созвучие противоположных мелодий стихии; сочетание противоречивого.

Целостность и прерывистость природы; единый круг жизни; взаимосвязь всего существующего; нарушение связи как причина гибели природного явления.

Вечность и предельность природы. Времена года как ритмическая форма предельности жизни.

Взаимодействие человека и природы: природа как источник средств существования человека; защита человека от природной стихии; приспособление человека к природным явлениям; использование природного сырья; употребление даров природы как средств к существованию; культивирование природы.

Дикая природа и окультуренная природа. Дикие и культурные растения; дикие и домашние животные.

Общение человека с природой; «очеловечивание природы»; терапевтическое воздействие природы на человека; способность человека к восприятию природы, красота природы; законы красоты, извлеченные человеком в процессе изучения природы; ритм, гармония красок, пропорциональное соотношение, композиционный центр как простые основы красоты.

Сопряжение жизни природы и жизни человека в цивилизованном мире. Экологические проблемы. Участие каждого человека в решении проблем экологии.

Забота человека о природе: умение беречь, защищать, приумножать ее богатства. Отношение к природе как к условию жизни человека на Земле.

Человек как продукт природы; общие закономерности природы в течение жизни человека.

Раздел II. Формирование ценностных отношений к нормам культурной жизни

Гигиеническая культура и приобщение к ней. Уход за своим телом. Культура питания. Культура сна. Уход за одеждой и жилищем. Гигиена девочки и гигиена мальчика. Культура поведения во время болезни.

Физическая культура, приобщение детей к физической культуре. Походка, пластика, ритмика, физические упражнения для совершенствования организма. Водные и воздушные процедуры.

Культура телодвижений. Язык тела. Сила и гибкость мужского тела. Грациозность и легкость женского тела.

Культура поведения человека: научение и приучение (в общественных местах, в художественных заведениях, с незнакомыми людьми, со стариками, малышами, инвалидами, больными, на лоне природы, наедине с собой, в общении с книгой; поведение мужчин по отношению к женщинам).

Экологическая культура и приобщение к ней. Природа как источник эстетического наслаждения. Способы общения человека с природой. Общение человека с животными. Уход человека за животными. Поведение животных.

Культура умственного труда. Книга как источник знаний. Познание как константа жизни человека. Культура чтения. Отношение человека к книге. Культура восприятия и воспроизведения информации. Культура передачи информации. Культура дискуссии, диалога и монолога. Учение и самообразование. Культура речи. Культура письменной фиксации знаний. Культура постановки и разрешения проблем. Развитие памяти. Развитие воображения.

Культура физического труда. Труд как создание материальных ценностей, их сохранение и приумножение. Труд как способ украшения среды обитания. Труд в помощь другому человеку. Труд как обеспечение средств к существованию. Труд как заработок средств к существованию. Труд – забота и труд – работа.

Экономическая культура. Деньги как эквивалент человеческого труда. Уважение к финансовым средствам другого человека. Бережливость и щедрость. Иждивенчество малышей и стариков. Экономическая помощь родителям. Благоедеяние как материально-экономическая помощь.

Правовая культура. Неприкосновенность личности как принцип человеческих взаимоотношений. Органы правовой защиты. Правонарушения и преступления, их последствия для жизни человека и окружающих людей.

Духовная культура. Соотношение материального и духовного как средства и содержания жизни. Духовность как «очеловечивание» мира. Поиски смысла жизни и вечные вопросы жизни, стоящие перед человеком.

Раздел III. Формирование представлений о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на земле

Деятельность как способ существования и выражения «Я» человека. Виды деятельности человека: познавательная, трудовая, художественная, общение, спортивная, ценностно-ориентировочная, общественная.

Духовная деятельность как особый вид деятельности по осмыслению своей жизни.

Персонажи произведений и выдающиеся люди как пример высочайших духовных достижений человека.

Человек и природа. Общение с природой как отдых, духовная работа как наслаждение жизнью. Элементы природы, привнесенные в бытовую жизнь. Отношение к флоре и фауне, содействие их процветанию в окружающей человека среде. Одухотворение природы. Общение с природой посредством искусства. Природа как психотерапевт.

Человек и семья. Социальные семейные роли (отца и матери, сына и дочери, внука и внучки, бабушки и дедушки). Жизнь близких как забота «моего Я».

Человек и его профессия. Профессиональный труд как способ самовыражения. Способности и талант в профессиональном труде. Определение профессиональных интересов.

Человек в его многообразных творческих увлечениях: спортивных, конструкторских, художественных, познавательных. Круг интересов человека и его влияние на содержание жизни. Товарищество на основе общих интересов.

Человек в общении с другими людьми. Роль «другого» в жизни человека. Правила общения: этические, психологические, эстетические, гигиенические, правовые. Развитие способности к общению. Свободное общение: содержание и форма. Расширение круга знакомств.

Человек в отношении к самому себе. Достоинство: проявления и развитие. Способы защиты от посягательств на достоинство человека. Внешность как выражение отношения к самому себе. Зеркало в процессе познания своего «Я». Осознание женской и мужской роли, коррекция ролевого поведения. Самовоспитание: содержание, способы.

Человек как носитель идеи. Идея как общее выражение отношения к явлениям жизни. «Безыдейность» животного и безыдейность человека. Осмысление событий как путь формирования идеи. Общение как идеологический обмен. Товарищество как идеологическое единство.

Человек как стратег жизни в отношении к прошлому, настоящему, будущему. Цель и мечта, проекты и прожекты. Планирование деятельности. Настоящее как следствие прошлого и элементы будущего. Ответственность человека за свою жизнь перед самим собой.

Раздел IV. Формирование ценностного отношения к социальному устройству человеческой жизни

Родина как место, где человек родился и познал счастье жизни. Природа Родины. Родной язык. Традиции, нравы, обычаи Родины. История Родины. Понятие соотечественника. Национальные особенности жизни людей. Особенности жизни многонационального общества. Интернационализм как нравственное качество человека. Патриотизм как отношение к Отечеству. Патриотические чувства. Акты выражения патриотизма. Содействие благу Родины как элемент жизни современного человека.

Общество как социальная среда человека. Общество как совокупность людей, связанных экономическими, производственными и духовными интересами.

Общество как фактор развития человека. Условия духовной жизни в обществе. Основные ценности общественной жизни.

Различия людей в обществе: богатые и бедные, добрые и злые, активные и пассивные, нравственные и безнравственные, созидатели и потребители. Различия возрастные, национальные, региональные, профессиональные, психологические, половые. Западноевропейская и восточная культура.

Мечта человечества о справедливом обществе. Вечная идея социализма. Исторический опыт создания справедливого общества. Исторические личности в движении за справедливое общество.

Память человечества о заслугах героев. Безымянные герои, дань уважения им.

Роль личности в развитии общества: что может отдельный человек? Долг человека по отношению к обществу. Долг общества по отношению к отдельной личности.

Конкретное выявление общественной жизни в предметно-вещном пространстве, поведении людей, материальном обеспечении, уровне духовных запросов и заботе о духовной культуре. Равновесие материального и духовного как показатель культуры общества.

Поступок отдельного человека в контексте общественного развития. Функции профессионально-должностные и функции общественные. Виды общественной деятельности. Бескорыстие как основа общественной деятельности.

Общественное событие как показатель социального развития: праздники, достижения, открытия, катастрофы, войны, скандалы.

Государство как регулятивный аппарат общественной жизни. Отношение человека к атрибутам государственной власти: праву, суду, армии, милиции, органам управления. Народ и государство. Демократическое государство как власть народа. Мечта человечества о демократическом устройстве государства. Способы взаимоотношений государства и граждан.

Пресса, радио, телевидение как выразители общественной и государственной жизни. Роль общественных коммуникаций в жизни отдельного человека.

Раздел V. Формирование образа жизни, достойной Человека

Цивилизация как совокупность материальных ценностей и средств существования человека. Формирование отношения к материальным ценностям. «Очеловечивание» как взгляд на предмет с позиции человеческой жизни. Забота о сохранности материальных ценностей как забота о благе человека.

Добро как общая категория, отражающая законы человеческой жизни, обеспечивающая защищенность каждого человека. Добро – все то, что является благом для другого. Внимание к «другому» как исходное основание для жизни по законам добра. Сотворение добра как творчество. Индивидуальный вариант поведения по законам добра.

Истина как общая категория, отражающая закон человеческой жизни. Жизнь как поиск истины. Познание как константа человеческой жизни. Наука как бесконечное открытие истины. Отношение к науке как к ценности. Книга как символ истины и разума. Научная истина и «пошлый» здравый смысл.

Ориентация на истину как путь к свободе. Свобода как характеристика достойной жизни.

Красота в жизни человека. Красота, помогающая полюбить жизнь.

Красота природы. Красота вещей и предметов. Красота человека. Красота человеческого лица («портреты красоты»). Красота движений человека. Красота как характеристика поступков человека. Красота как продукт человеческой деятельности. Деятельность по законам красоты. Изменение реальной действительности как стремление к красоте.

Красота мужская и красота женская. Красота детства, юности, зрелости, старости. Человек как творец своего внешнего облика.

Умение видеть и создавать красоту. Атмосфера красоты в школе, семье, городе, селе. Добро, Истина и Красота как характеристика жизни, достойной Человека. Относительность этих понятий и бесконечность стремлений человечества к совершенству жизни.

Развитие способности к оценке собственной жизни и деятельности с позиции Добра, Истины, Красоты. Достойная и недостойная жизнь как антиподы: широкая палитра достойной жизни; многообразие видов недостойного существования.

Добро, Истина и Красота во взаимоотношениях мужчин и женщин: общечеловеческий аспект, половой аспект. Идеал мужчины и идеал женщины: исторические, социальные, психологические, эстетические, физические представления.

Раздел VI. Формирование жизненной позиции. Развитие способности к индивидуальному выбору жизненного пути

Назначение человека в жизни: мыслить, содействовать благу других, созидать – как принципиальное отличие человека от животного. Мир в его целостном восприятии. Гармония и единство мира. Формирование вкуса к жизни в процессе целостного восприятия мира. Общение с миром как таковым. Преодоление раздвоенности и односторонности в оценивании жизни на земле. Общие закономерности человеческой жизни, отраженные философским воззрением на мир.

Мое «Я» в мире и мир в моем «Я»: неповторимость отражений. «Присвоение» мира и забота об устройстве жизни на земле. Участие каждого человека в течении жизни, его влияние на судьбы окружающих. Позиция как дистанция, сопереживание и мера участия по отношению к окружающей действительности. Выявление позиции в поступке. Различие жизненных позиций мужчины и женщины: природное предназначение, иерархия интересов, физический и духовный склад.

Образ человека и образ жизни. Смерть как прекращение жизни, ее итог как знак конца жизни и фактор ее ценности. Понятие счастья, совести, долга, свободы как характеристик реальной жизни человека.

Судьба и человек как хозяин своей судьбы. Способность выстраивать свою судьбу. Развитие данной способности в практической деятельности. Человек как философ: способность отдавать себе отчет в собственной жизни.

Тема 6. МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ

6.1. Понятие о методах воспитания. Их классификации

Методами воспитания называют пути взаимосвязанной деятельности педагога и воспитанников, направленной на достижение целей воспитания.

Опыт показывает, что взаимодействие воспитателя с воспитуемыми может осуществляться по-разному, в частности путем:

- непосредственного влияния на учеников (убеждение, нравоучение, требование, приказ, угроза, наказание, поощрение, личный пример, авторитет, просьба, совет);
- создания специальных условий, ситуаций и обстоятельств, которые побуждают воспитанника изменить собственное отношение к чему-либо, выразить свою позицию, осуществить поступок, проявить характер;
- использования общественного мнения (референтной для воспитанника группы или коллектива – школьного, студенческого, профессионального), а также мнения значимого для него человека;
- совместной деятельности воспитателя и воспитанника (через общение и труд);
- обучения или самообразования, передачи информации или социального опыта, осуществляемых в кругу семьи, в процессе межличностного или профессионального общения;
- погружения в мир народных традиций и фольклорного творчества, чтения художественной литературы.

Многообразие форм взаимодействия педагога и воспитанников обуславливает многообразие методов воспитания и сложность их классификации. В системе методов воспитания существует несколько классификаций, выделяемых по различным основаниям.

1. По *характеру* воздействия на личность воспитанника:

а) убеждение, б) упражнение, в) поощрение, г) наказание.

2. По *источнику* воздействия на личность воспитанника: а) словесные; б) проблемно-ситуативные; в) методы приучения и упражнения; г) методы стимулирования; д) методы торможения; е) методы руководства; ж) методы самовоспитания.

3. По *результатам* воздействия на личность воспитанника выделяются методы: а) влияющие на нравственные установки, мотивы, отношения, формирующие представления, понятия, идеи; б) влияющие на привычки, определяющие тип поведения.

4. По *направленности* воздействия на личность воспитанника методы воспитания делятся на: а) формирующие мировоззрение и осуществляющие обмен информацией;

б) организующие деятельность и стимулирующие мотивы поведения; в) оказывающие помощь воспитанникам и направленные на оценку их поступков.

5. *Бинарные* методы, предполагающие выделение пар методов «воспитания – самовоспитания». Это методы воздействия: а) на интеллектуальную сферу (убеждение – самоубеждение); б) мотивационную сферу (стимулирование (поощрение и наказание) – мотивация); в) эмоциональную сферу (внушение – самовнушение); г) волевую сферу (требование – упражнение); д) сферу саморегуляции (коррекция поведения – самокоррекция); е) предметно-практическую сферу (воспитывающие ситуации

– социальные пробы); ж) экзистенциальную сферу (метод дилемм – рефлексия).

Наиболее оптимальной представляется классификация методов воспитания, выделяемая на основе *комплексного воздействия* на личность воспитанника и включающая методы: 1) формирования сознания личности; 2) организации деятельности и опыта общественного поведения; 3) стимулирования поведения личности.

6.2. Методы формирования сознания личности

Эти методы применяются, чтобы передать личности знания об основных событиях и явлениях окружающего мира. Они направлены на формирование взглядов, понятий, убеждений, представлений, собственного мнения и оценки происходящего. Общей особенностью методов данной группы является их вербальность, т. е. ориентация на слово, которое, будучи сильнейшим воспитательным средством, может быть обращено к сознанию ребенка особенно точно и способно побудить его к размышлениям и переживаниям. Слово помогает воспитанниками осмыслить свой жизненный опыт, мотивацию своих поступков. Однако само по себе словесное воздействие на воспитанника в отрыве от других методов воспитания недостаточно эффективно и не может сформировать устойчивые убеждения.

Среди методов формирования сознания личности чаще всего используются убеждения, рассказы, объяснения, разъяснения, лекции, этические беседы, диспуты, увещевания, внушения, примеры.

Убеждение предполагает разумное доказательство какого-то понятия, нравственной позиции, оценки происходящего. Слушая предложенную информацию, учащиеся воспринимают не столько понятия и суждения, сколько логичность изложения педагогом своей позиции. Оценивая полученную информацию, учащиеся или утверждают в своих взглядах, позициях, или корректируют их. Убеждаясь в правоте сказанного, они формируют свою систему взглядов на мир, общество, социальные отношения.

Убеждение как метод воспитательного процесса реализуется через различные формы, в частности, часто используются отрывки из литературных произведений, исторические аналогии, библейские притчи, басни. Метод убеждения эффективен также при проведении дискуссий.

Рассказ используется преимущественно в младших и средних классах. Это яркое, эмоциональное изложение конкретных фактов и событий, имеющих нравственное содержание. Воздействуя на чувства, рассказ помогает воспитанникам понять и усвоить смысл моральных оценок и норм поведения, формирует у них положительное отношение к поступкам, соответствующим нравственным нормам, влияет на поведение.

Если с помощью рассказа не удастся обеспечить ясное и четкое понимание в тех случаях, когда необходимо доказать правильность каких-либо положений (законов, принципов, правил, норм поведения и т. п.), применяется метод **объяснения**. Для объяснения характерна доказательная форма изложения, основанная на использовании логически связанных умозаключений, устанавливающих истинность данного суждения. Во многих

случаях объяснения сочетаются с наблюдением учащихся, с вопросами учителя к учащимся и учеников к учителю и могут перерасти в беседу.

К **разъяснению** прибегают, когда воспитаннику необходимо что-то разъяснить, сообщить о новых нравственных нормах, так или иначе повлиять на его сознание и чувства. Разъяснение применяется для формирования или закрепления нового морального качества или формы поведения, а также для выработки правильного отношения к определенному поступку, который уже совершен. Важная черта, отличающая разъяснение от объяснения и рассказа, – ориентированность воздействия на данную группу или отдельную личность.

Внушение используется в тех случаях, когда воспитанник должен принять определенные установки. Оно воздействует на личность в целом, создавая установки и мотивы деятельности, и характеризуется тем, что школьник некритично воспринимает педагогическое воздействие. Внушение усиливает действие других методов воспитания. Внушать – значит влиять на чувства, а через них – на ум и волю человека. Использование этого метода способствует переживанию детьми своих поступков и связанных с ними эмоциональных состояний. Процесс внушения часто сопровождается процессом самовнушения, когда ребенок пытается сам себе внушить эмоциональную оценку своего поведения, как бы задавая себе вопрос: «Что сказали бы мне в этой ситуации учитель или родители?»

Увещевание сочетает просьбу с разъяснением и внушением. Педагогическая эффективность этого метода зависит от принятой воспитателем формы обращения к ребенку, его авторитета, нравственных качеств, убежденности в правоте своих слов и действий. Увещевание принимает форму похвалы, обращения к чувствам собственного достоинства чести, или возбуждения чувств стыда, покаяния, неудовлетворенности собой, своими поступками и указания путей к исправлению.

Этическая беседа – это метод систематического и последовательного обсуждения знаний, предполагающий участие обеих сторон – воспитателя и воспитанников. Беседа отличается от рассказа тем, что воспитатель выслушивает и учитывает мнения собеседников, строит свои отношения с ними на принципах равноправия и сотрудничества. Этической беседой называется потому, что ее предметом чаще всего становятся нравственные, моральные, этические проблемы. Цель этической беседы – углубление, упрочение нравственных понятий, обобщение и закрепление знаний, формирование системы нравственных взглядов и убеждений.

Диспут – это живой горячий спор на разные темы, волнующие воспитанников, – политические, экономические, культурные, эстетические, правовые. Проводят их в средних и старших классах. Для проведения диспута необходима предварительная подготовка. Прежде всего следует выбрать тему диспута, которая должна отвечать следующим требованиям: а) иметь отношение к реальной жизни школьников; б) быть по возможности простой для понимания; в) быть незаконченной, чтобы дать свободу для размышлений и споров; г) включать два или более вопроса, наполненных нравственным содержанием; д) предлагать учащимся на выбор варианты ответов, акцентируя внимание на главном вопросе: «Как должен вести себя герой?»

Чаще всего для организации диалога формулируется пять-шесть проблемных вопросов, требующих самостоятельных суждений и составляющих канву спора. Участников диспута заранее знакомят с этими вопросами, однако в ходе диспута от предложенной ранее логики можно отступить.

Иногда воспитатель назначает учеников, которые выступают в роли «зачинщиков» и ведущих спора. Сам педагог должен занять позицию «стороннего наблюдателя», не навязывая своей точки зрения и не воздействуя на мнения и решения учеников. В ходе диспута важно соблюдать этику спора: возражать по существу высказанного мнения, не переходить «на лица», аргументировано отстаивать свою точку зрения и опровергать чужую. Хорошо, если диспут не завершается готовым, окончательным («правильным») мнением, поскольку это даст возможность ученикам совершить последствие, т. е. доспорить позже.

Пример – это воспитательный метод, дающий конкретные образцы для подражания и тем самым активно формирующий сознание, чувства, убеждения воспитанников, активизирующий их деятельность. Суть данного метода состоит в том, что подражание, особенно в детские годы, обеспечивает растущему человеку возможность присвоить большой объем обобщенного социального опыта. В педагогической практике в качестве примеров чаще других используются выдающиеся личности (писатели, ученые и др.), а также герои литературных произведений, кинофильмов. Пример взрослого (родителя, педагога, старшего товарища) может быть действенным только в том случае, если он пользуется авторитетом у детей, является для них референтной личностью. Очень эффективен пример сверстника, однако в этом случае нежелательно привлекать для сравнения одноклассников и приятелей, лучше использовать в качестве образца для подражания ровесников – героев книг и фильмов.

6.3. Методы организации деятельности и опыта общественного поведения

Методы данной группы направлены на отработку привычек поведения, которые должны стать нормой для личности воспитанника. Они воздействуют на предметно-практическую сферу и направлены на развитие у детей качеств, помогающих человеку реализовать себя и как существо сугубо общественное, и как неповторимую индивидуальность. К таким методам относятся упражнения, приучение, требование, поручение и создание воспитывающих ситуаций.

Суть **упражнений** состоит в многократном выполнении требуемых действий, доведении их до автоматизма. Результатом упражнений выступают устойчивые качества личности – навыки и привычки. Для их успешного формирования упражняться надо начинать как можно раньше, поскольку чем моложе личность, тем быстрее укореняются в ней привычки. Человек со сформированными привычками проявляет устойчивые качества во всех противоречивых жизненных ситуациях: умело управляет своими чувствами, тормозит свои желания, если они мешают выполнять определенные обязанности, контролирует свои действия, правильно оценивает их, учитывая позицию других людей. К качествам, основанным на сформированных

воспитанием привычках, можно отнести выдержку, навыки самоконтроля, организованность, дисциплину, культуру общения.

Приучение – это интенсивно выполняемое упражнение. Его применяют, когда необходимо сформировать требуемое качество быстро и на высоком уровне. Нередко приучение сопровождается болезненными процессами, вызывает недовольство воспитанника. Использование приучения в гуманистических системах воспитания обосновывается тем, что некоторое насилие, неизбежно в нем присутствующее, направлено на благо самого человека и это единственное насилие, которое может быть оправданно. 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.

Условия эффективности приучения состоят в следующем: а) выполняемое действие должно быть полезным и понятным для воспитанника; б) действия должны выполняться на основе привлекательного для ребенка образца; в) для выполнения действия должны быть созданы благоприятные условия; г) действия должны выполняться систематически, контролироваться и поощряться взрослыми, поддерживаться сверстниками; д) по мере взросления действие должно выполняться на основе ясно осознаваемого нравственного требования.

Требование – это метод воспитания, с помощью которого норма поведения, выражаясь в личных отношениях, вызывает, стимулирует или тормозит определенную деятельность воспитанника и проявление у него тех или иных качеств.

Требования вызывают положительную, отрицательную или нейтральную (безразличную) реакцию воспитанников. В связи с этим выделяются *позитивные* и *негативные* требования. Прямые приказания большей частью негативны. К негативным косвенным требованиям относятся осуждения и угрозы. 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, следует рассматривать как опосредованные требования.

По форме предъявления различаются прямые и косвенные требования. Для *прямого* требования характерны императивность, определенность, конкретность, точность, понятные воспитанникам формулировки, не допускающие двух разных толкований. Предъявляется прямое требование в решительном тоне, причем при этом возможна целая гамма оттенков, которые выражаются интонацией, силой голоса, мимикой.

Косвенное требование отличается от прямого тем, что стимулом действия становится уже не столько само требование, сколько вызванные им психологические факторы: переживания, интересы, стремления воспитанников. Выделяют различные виды косвенного требования.

- *Требование-совет.* Это апелляция к сознанию воспитанника, убеждение его в целесообразности, полезности, необходимости рекомендуемых педагогом действий. Совет будет принят, если воспитанник видит в своем наставнике старшего, более опытного товарища, авторитет которого признан и мнением которого он дорожит.

- *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.

- *Требование доверием* употребляется, когда между воспитанниками и педагогами складываются дружеские отношения. В этом случае доверие проявляется как естественное отношение уважающих друг друга сторон.

- *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.

- *Требование-намек* успешно применяется опытными педагогами в работе со старшеклассниками и в ряде случаев превосходит по эффективности прямое требование.

- *Требование-одобрение.* Вовремя высказанное педагогом, оно действует как сильный стимул. В практике мастеров педагогического труда одобрение принимает различные, но всегда целесообразные формы.

Поручение – метод воспитания, развивающий необходимые качества, приучающий к положительным поступкам. В зависимости от педагогической цели, содержания и характера поручения бывают индивидуальными, групповыми и коллективными, постоянными и временными. Любое поручение имеет две стороны: меру полномочия (тебе доверили, тебя попросили, кроме тебя этого никто не сможет сделать, от тебя зависит успех общего дела и т. д.) и меру ответственности (от тебя требуется усилие воли, необходимо довести порученное дело до конца и т. д.). Если какая-либо из этих сторон организована (мотивирована) слабо, то поручение не будет выполнено или не даст нужного воспитательного эффекта.

Создание воспитывающих ситуаций предполагает организацию деятельности и поведения воспитанников в специально созданных условиях. *Воспитывающими* называются 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 этой ситуации перед ребенком встает проблема 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. Включение в воспитывающую ситуацию

формирует у детей определенную социальную позицию и социальную ответственность, которые и являются основой их дальнейшего вхождения в социальную среду.

6.4. Методы стимулирования поведения и деятельности

Данная группа методов используется для формирования нравственных чувств, т. е. положительного или отрицательного отношения личности к предметам и явлениям окружающего мира (обществу в целом, отдельным людям, природе, искусству, самому себе и т. д.). Эти методы помогают человеку сформировать умение правильно оценивать свое поведение, что способствует осознанию им своих потребностей и выбору соответствующих им целей. В основе методов стимулирования лежит воздействие на мотивационную сферу личности, направленное на формирование у воспитанников осознанных побуждений к активной и социально одобряемой жизнедеятельности. Они оказывают огромное влияние на эмоциональную сферу ребенка, формируют у него навыки управления своими эмоциями, учат управлять конкретными чувствами, понимать свои эмоциональные состояния и порождающие их причины. Данные методы воздействуют и на волевую сферу: способствуют развитию инициативы, уверенности в своих силах; настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели, умения владеть собой (выдержка, самообладание), а также навыков самостоятельного поведения.

Среди методов стимулирования поведения и деятельности выделяют поощрение, наказание и соревнование.

Поощрение – это выражение положительной оценки действий воспитанников. Оно закрепляет положительные навыки и привычки. Действие поощрения предполагает возбуждение позитивных эмоций, вселяет в ребенка уверенность. Поощрение может проявляться в различных вариантах: одобрение, похвала, благодарность, предоставление почетных прав, награждение.

Несмотря на кажущуюся простоту, поощрение требует тщательного дозирования и осторожности, так как неумение использовать этот метод может нанести вред воспитанию. Методика поощрения предполагает соблюдение ряда условий: 1) поощрение должно быть естественным следствием поступка ученика, а не его стремления получить поощрение; 2) важно, чтобы поощрение не противопоставляло учащегося остальным членам коллектива; 3) поощрение должно быть справедливым и, как правило, согласованным с мнением коллектива; 4) при использовании поощрения необходимо учитывать индивидуальные качества поощряемого.

Наказание – это метод педагогического воздействия, который должен 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. Перечисленные виды наказаний могут реализовываться в различных формах в зависимости от логики естественных последствий: наказания-экспромты, традиционные наказания.

Как всякий метод стимулирования, оказывающий сильное влияние на эмоциональную и мотивационную сферы личности, наказание должно применяться с учетом ряда требований: 1) оно должно быть справедливым, тщательно продуманным и ни в коем случае не должно унижать достоинство ученика; 2) нельзя торопиться наказывать до тех пор, пока нет полной уверенности в справедливости наказания и его позитивном влиянии на поведение ученика; 3) применяя наказание, следует убедиться, что ученик понял, за что его наказывают; 4) наказание не должно быть «глобальным», т. е. наказывая ребенка, надо найти в его поведении и положительные стороны и подчеркнуть их; 5) за один проступок должно следовать одно наказание; если проступков много, наказание может быть суровым, но только одним, за все проступки сразу; 6) наказание не должно отменять поощрения, которое ребенок мог заслужить ранее, но еще не успел получить; 7) при выборе наказания необходимо учитывать сущность проступка, кем и при каких обстоятельствах он был совершен, каковы причины, побудившие ребенка совершить данный проступок; 8) если ребенок наказан, значит, он уже прощен, и больше не стоит вести разговор о прежних его проступках.

Соревнование – это метод, направленный на удовлетворение естественной потребности ребенка к соперничеству, лидерству, сравнению себя с другими. Соревнуясь между собой, школьники быстро осваивают опыт общественного поведения, развивают физические, нравственные, эстетические качества. Соревнование способствует формированию качеств конкурентоспособной личности. В процессе соревнования ребенок достигает определенного успеха в отношениях с товарищами, приобретает новый социальный статус. Соревнование не только стимулирует активность ребенка, но и формирует у него способность к самоактуализации, которую можно рассматривать как метод самовоспитания, поскольку в ходе соревнований ребенок учится реализовать себя в различных видах деятельности.

Методика организации соревнований предполагает учет следующих требований: 1) соревнование организуется в связи с конкретной воспитательной задачей (оно может выполнять роль «пускового механизма» в начале новой деятельности, помочь завершить трудную работу, снять напряжение); 2) не все виды деятельности детей следует охватывать соревнованием: нельзя соревноваться по внешности (конкурсы «мисс» и «мистер»), проявлению нравственных качеств; 3) чтобы из соревнования ни на минуту не исчез дух игры и товарищеского общения, оно должно быть оснащено яркой атрибутикой (девизы, звания, титулы, эмблемы, призы, знаки почета и др.); 4) в соревновании важны гласность и сравнимость результатов, поэтому весь ход соревнований надо открыто представлять детям, которые должны видеть и понимать, какая деятельность стоит за теми или иными очками или баллами.

6.5. Методы контроля и самоконтроля в воспитании

Данная группа методов направлена на оценку эффективности воспитательного процесса, т. е. на изучение деятельности и поведения воспитанников педагогом (методы контроля) и на познание воспитанниками самих себя (методы самоконтроля).

К основным методам *контроля* относятся: а) педагогическое наблюдение за учениками; б) беседы, направленные на выявление воспитанности; в) опросы (анкетные, устные и т. п.); г) анализ результатов общественно полезной деятельности, деятельности органов ученического самоуправления; д) создание педагогических ситуаций для изучения поведения воспитанников.

Педагогическое наблюдение характеризуется непосредственным восприятием деятельности, общения, поведения личности в целостности и динамике их изменения. Различают разнообразные виды наблюдения: непосредственное и опосредованное, открытое и закрытое, непрерывное и дискретное, монографическое и узкое и др.

Для эффективности использования данного метода необходимо, чтобы наблюдение: а) носило систематический характер; б) велось с конкретной целью; в) опиралось на знание программы изучения личности, критериев оценки ее воспитанности; г) имело продуманную систему фиксации наблюдаемых фактов (записи в дневник наблюдений, в карту наблюдений и др.).

Беседы с воспитанниками помогают педагогам выяснить степень информированности учащихся в области нравственных проблем, норм и правил поведения, выявить возможные причины отклонений от соблюдения этих норм. Одновременно учителя фиксируют мнения, высказывания учеников, чтобы оценить качество своих воспитательных влияний, отношение детей друг к другу, их симпатии, антипатии и т. п.

Психологические опросники выявляют характер отношений между членами коллектива, товарищеские привязанности или негативные отношения к тем или иным его членам. Опросники позволяют своевременно обнаружить возникающие противоречия и принять меры по их разрешению. При составлении опросников следует соблюдать определенные правила, например, не ставить вопросы в прямолинейной форме, следить за тем, чтобы содержание ответов включало взаимопроверяемые сведения и т. п.

Методы *самоконтроля*, направленные на самоорганизацию чувств, разума, воли и поведения личности, обеспечивают процесс внутреннего духовного самосовершенствования воспитанника и способствуют переводу процесса воспитания в самовоспитание. Среди этих методов можно выделить самоанализ и самопознание.

Сущность метода *самоанализа* заключается в том, что ребенок (чаще всего подросток) проявляет интерес к самому себе как к личности и все более настойчиво размышляет о своем отношении к окружающему миру и собственным поступкам, дает нравственную оценку своему положению в социуме, своим желаниям и потребностям. Методическая инструменталка процесса самоанализа предполагает учет следующих требований: во-первых, важно своевременно внушить школьникам мысль о том, что стремление человека к самоанализу закономерно, поскольку помогает ему правильно сориентироваться в окружающем мире и утвердиться в нем; во-вторых, необходимо научить школьников способам самоанализа (оценке своего конкретного поступка; формированию собственного мнения о своем поведении, положении в коллективе, об отношениях с товарищами, родителями и учителями).

Самопознание способствует превращению ребенка в субъект воспитания на основе восприятия себя как самостоятельной, неповторимой, уникальной личности (создание «Я-концепции»). Самопознание связано с открытием ребенком своего внутреннего мира, что предполагает, с одной стороны, осознание собственного «Я» («Кто я?», «Какой я?», «Каковы мои способности?», «За что я могу себя уважать?»), а с другой – осознание своего положения в мире («Каков мой жизненный идеал?», «Кто мои друзья и враги?», «Кем я хочу стать?», «Что я должен сделать, чтобы и я сам, и окружающий мир стали лучше?»).

Грамотное управление процессом самопознания основывается на учете следующих факторов: 1) педагог должен следить за тем, чтобы процесс самопознания не вызвал у ребенка душевного кризиса, основанного на осознании несоответствия своего внутреннего мира идеалам и ценностным ориентациям; 2) нельзя допустить, чтобы в процессе самопознания ребенок «ушел в себя», создав тем самым реальную опасность для возникновения устойчивого эгоцентризма или комплекса неполноценности, выражающихся в неадекватной самооценке и плохих межличностных контактах.

6.6. Понятие о приемах воспитания

Приемы воспитания – это составная часть методов воспитания, т. е. педагогически оформленные действия, посредством которых на ребенка оказываются внешние воздействия, изменяющие его взгляды, мотивы и поведение. В результате этих воздействий активизируются резервные возможности воспитанника, и он начинает действовать определенным образом.

Существуют различные классификации приемов воспитания. В основу предлагаемого варианта положены способы, с помощью педагог добивается изменений в отношениях с учениками и окружающими.

Первая группа приемов связана с *организацией деятельности и общения* детей в классе. Сюда можно отнести следующие приемы.

- *«Эстафета»*. Педагог организует деятельность так, чтобы в ее ходе взаимодействовали учащиеся из разных групп.
- *«Взаимопомощь»*. Деятельность организуется таким образом, чтобы от помощи детей друг другу зависел успех совместно организуемого дела.
- *«Акцент на лучшее»*. Педагог в разговоре с детьми старается подчеркнуть лучшие черты каждого из них. При этом его оценка должна быть объективной и опираться на конкретные факты.
- *«Ломка стереотипов»*. Во время беседы педагог стремится довести до сознания детей, что мнение большинства не всегда правильно. Начать такой разговор можно с анализа того, как часто ошибается зал, подсказывая ответ игроку во время телеигры «Кто хочет стать миллионером?».
- *«Истории о себе»*. Этот прием используется, когда педагог хочет, чтобы дети получили больше информации друг о друге и лучше понимали друг друга. Каждый может сочинить историю о себе и попросить друзей проиграть ее как маленький спектакль.
- *«Общаться по правилам»*. На период выполнения творческого задания устанавливаются правила, регламентирующие общение и поведение учащихся

и определяющие, в каком порядке, с учетом каких требований можно вносить предложения, дополнять, критиковать, опровергать мнение товарищей. Подобные предписания в значительной мере снимают негативные моменты общения, защищают «статус» всех его участников.

- *«Общее мнение»*. Учащиеся высказываются на тему отношений с различными группами людей по цепочке: одни начинают, другие продолжают, дополняют, уточняют. От простых суждений (когда главным является само участие в обсуждении каждого ученика) переходят к аналитическим, а затем – к проблемным высказываниям через введение соответствующих ограничений (требований).

- *«Коррекция позиции»*. Этот прием предполагает тактичное изменение мнений учащихся, принятых ролей, образов, снижающих продуктивность общения с другими детьми и препятствующих возникновению негативного поведения (напоминание об аналогичных ситуациях, возврат к исходным мыслям, вопрос-подсказка и т. п.).

- *«Справедливое распределение»*. Данный прием предполагает создание равных условий для проявления инициативы всеми учащимися. Он применим к ситуации «задавленной» инициативы, когда агрессивные выступления и атаки одних детей гасят инициативу и желание общаться у других. Главное здесь – добиться сбалансированного распределения инициативы между представителями всех групп учащихся.

- *«Мизансцена»*. Суть приема состоит в активизации общения и изменении его характера посредством расположения учащихся в классе в определенном сочетании друг с другом на разных этапах выполнения задания педагога.

Вторая группа приемов связана с *организацией диалога педагога и ребенка*, способствующего формированию отношения ученика к какой-либо значимой проблеме. В рамках проведения такого диалога могут быть использованы следующие приемы.

- *«Ролевая маска»*. Детям предлагается войти в роль другого человека и выступить уже не от своего, а от его лица.

- *«Прогнозирование развития ситуации»*. Во время беседы педагог предлагает высказать предположение о том, как могла бы развиваться та или иная конфликтная ситуация. При этом косвенно ведется поиск выхода из сложившейся ситуации.

- *«Импровизация на свободную тему»*. Учащиеся выбирают 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.

- *«Обнажение противоречий»*. Позиции учащихся по тому или иному вопросу разграничиваются в процессе выполнения творческого задания с последующим столкновением противоречивых суждений, точек зрения об отношениях различных групп людей. Прием предполагает четкое ограничение расхождений во мнениях, обозначение главных линий, по которым должно пройти обсуждение.

- *«Встречные вопросы»*. Учащиеся, разделенные на группы, готовят друг другу определенное количество встречных вопросов. Поставленные вопросы и ответы на них подвергаются затем коллективному обсуждению.

При использовании педагогических приемов педагогу необходимо ориентироваться на личный пример, изменение обстановки, обращение к независимым экспертам и т. п. В ходе воспитательного процесса педагог может использовать бесконечное множество педагогических приемов, поскольку новые воспитательные ситуации рожают новые приемы. Каждый педагог вправе использовать те приемы, которые соответствуют его индивидуальному стилю профессиональной деятельности, характеру, темпераменту, жизненному и педагогическому опыту.

Тема 7. ФОРМЫ ВОСПИТАНИЯ

7.1. Понятие о формах воспитания и их классификация

Категория **«формы воспитания»** («формы воспитательной работы») является одной из самых трудно определяемых в педагогической науке – во-первых, в силу многозначности самого понятия (например, в Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова дается девять значений слова «форма»), а во-вторых, из-за множества классификаций форм воспитательной работы.

Говоря о форме воспитания, чаще всего имеют в виду выражение ее содержания через определенную организацию отношений педагогов и учащихся. В качестве форм воспитания будем рассматривать конкретные акты деятельности, ситуации, процедуры, мероприятия, в рамках которых осуществляется взаимодействие участников воспитательного процесса, направленное на решение определенных педагогических задач.

Форма воспитания как педагогический феномен выполняет ряд функций. Первая функция – *организаторская*, поскольку любая форма воспитательной работы предполагает решение организаторской задачи. В роли организатора могут выступать как педагог, так и учащиеся. Организация любого дела отражает определенную логику действий, взаимодействия участников. Многие педагоги используют обобщенные методики (алгоритмы) организации различных форм воспитательной работы, (беседы, коллективные творческие дела, конкурсы, инсценировки и т. д.). Эти методики предполагают последовательное прохождение ряда стадий, этапов организаторской деятельности.

Вторая функция – *регулирующая*, поскольку использование той или иной формы позволяет регулировать отношения как между педагогами и учащимися, так и только между детьми. Различные формы воспитательной работы по-разному влияют на процесс сплочения группы школьников. Благодаря формам воспитания, в которых заранее закладывается необходимость взаимодействия, формируются нормы социальных отношений.

Третья функция – *информативная*. Ее реализация предполагает не только одностороннее сообщение учащимся той или иной суммы знаний, но и актуализацию имеющихся у них знаний, обращение к их опыту.

В педагогической теории и практике создано множество форм воспитательной работы, которые классифицируются по различным основаниям:

1) в зависимости от *количества вовлеченных в нее участников*: индивидуальные (для одного воспитанника), групповые (для нескольких воспитанников), коллективные (для всего класса), массовые (общешкольные, городские).

2) в зависимости от *преимущественно используемого средства*: игровые (имитации, соревнования и др.), формы трудовой деятельности (ученические производственные объединения, индивидуальный труд, работа в составе временных групп и др.), формы общения (прямое, опосредованное и др.);

3) в зависимости от *преимущественно используемых методов*: словесные (информации, собрания, митинги и т. п.); наглядные (выставки, стенды и др.); практические (благотворительные и трудовые акции, оформление материалов для выставки, музея и т. п.).

4) в зависимости от *времени проведения*: кратковременные (от нескольких минут до нескольких часов), продолжительные (от нескольких дней до нескольких недель), традиционные (регулярно повторяющиеся);

5) в зависимости от *времени подготовки*: экспромтные (проводимые без участия детей в предварительной подготовке); предусматривающие предварительную работу и длительную подготовку учащихся;

6) в зависимости от *способа влияния педагога*: непосредственные и опосредованные;

7) в зависимости от *субъекта организации*: организаторами выступают педагоги, родители и другие взрослые; деятельность организуется на основе сотрудничества; инициатива и ее реализация принадлежит детям;

8) в зависимости от *результата*: направленные на информационный обмен; направленные на выработку общего решения; направленные на создание общественно значимого продукта.

Все *формы воспитательной работы* можно объединить общим термином – **мероприятия**, понимая под ними конкретные воспитательные действия, выступающие как отрезки воспитательного процесса, характеризующиеся целевым, содержательным и организационным единством и оказывающие непосредственное воспитательное воздействие на коллектив и личность.

Методика организации и проведения воспитательных мероприятий может осуществляться двумя путями: 1) традиционно, когда основная часть работ по подготовке и проведению мероприятия выполняется педагогом, а ученики либо не участвуют в его подготовке вообще, либо эпизодически привлекаются на разных этапах; 2) на основе методики коллективного творческого дела (подробнее об этом см. 7.3), когда все этапы разработки, подготовки и проведения мероприятия реализуются на основе совместного творческого поиска педагогов и воспитанников.

7.2. Традиционная методика организации и проведения воспитательных мероприятий

Данная методика включает этапы планирования, моделирования и реализации. В ходе **планирования** определяется цель мероприятия, которая должна отражать развивающую, корректирующую и формирующую функции (иногда в качестве одной из задач может выступать обучающая). На этом же этапе формулируется тема (название) воспитательного мероприятия. Название мероприятия должно не только точно отражать его содержание, но и быть лаконичным, привлекательным по форме. Для этого можно использовать пословицы, поговорки, крылатые выражения, известные цитаты, проблемные вопросы и др.

При **моделировании** мероприятия осуществляется выбор содержания, методов и средств, необходимых для его подготовки и проведения. Результаты моделирования отражаются в конспекте воспитательного мероприятия, который имеет четкую структуру, включающую ряд обязательных пунктов: 1) название мероприятия; 2) его общая цель и воспитательные задачи; 3) оборудование, включающее перечень методов и средств, необходимых для его проведения (пособия, игрушки, видеофильмы, диапозитивы, литература и т. п.); 4) ход мероприятия, отражающий последовательность его этапов и краткое содержание каждого этапа. Описание хода мероприятия может представлять собой либо его подробное последовательное изложение от первого лица, либо тезисный план с основным содержанием, отраженным на карточках.

При моделировании хода мероприятия следует учитывать его продолжительность и структуру. Общеклассное воспитательное мероприятие может продолжаться от 15–20 минут (для шестилеток) до 1–2 часов (для старшеклассников). Наиболее оптимальное время мероприятия – от 45 до 60 минут.

Воспитательное мероприятие включает следующие **основные этапы**.

1. *Организационный момент* (1–3 минуты). Педагогическая цель: переключить детей с учебной деятельности на другой вид деятельности, вызвать интерес к мероприятию, создать положительный эмоциональный настрой. Эффективному переключению детей на внеучебную деятельность способствуют сюрпризность, т. е. использование загадки, проблемного вопроса, игрового момента, звукозаписи и др., изменение условий организации детей, переход в другое помещение или просто необычное расположение детей в классе и т. п.

2. *Вводная часть* (V5 времени всего мероприятия). Педагогическая цель: активизировать детей, расположить их к воспитательному воздействию, «перебросить мостик» от личного опыта ребенка к теме мероприятия. Учитель определяет, насколько совпадает с реальностью его педагогический прогноз относительно возможностей детей, их личных качеств, уровня осведомленности по теме, эмоционального настроения, уровня активности, интереса и т. д. На основании этого он может вносить необходимые коррективы по ходу мероприятия.

Вводная часть может представлять собой непродолжительную беседу (познавательные, эстетические, этические мероприятия) или разминку, включающую викторины, конкурсы, ребусы, кроссворды, задания на смекалку, ловкость и т. п.). Вопросы и задания должны быть не только интересны детям,

но и давать педагогу информацию о готовности учащихся к восприятию подготовленного материала. В ходе вводной части учитель знакомит детей с планом мероприятия, разбивает их на команды, объясняет правила проведения мероприятия, дает четкие критерии оценки участия в нем детей.

3. *Основная часть* должна быть самой продолжительной, составляя 1/2 или 1/3 от всего времени, отводимого на мероприятие. Педагогическая цель: реализация его основной цели и главных воспитательных задач.

Воспитательный эффект в реализации цели и задач значительно повышается, если дети в ходе мероприятия максимально активны. Эффективность основной части возрастает, если педагог использует большое количество методов формирования поведения, включает различные виды деятельности, создает доброжелательную, эмоциональную атмосферу, продумывая условия для удобства работы и общения детей в ходе мероприятия, распределяя обязанности, формируя «чувство локтя», организуя работу команд на основе сотрудничества, а не соперничества.

4. *Заключительная часть* (1/5 времени от всего мероприятия). Педагогическая цель: настроить детей на практическое применение приобретенного опыта во внешкольной жизни и установить, насколько удалось реализовать цель мероприятия. Для этого используются задания тестового характера в привлекательной для детей форме: кроссворд, мини-викторина, игровая ситуация и т. п.

7.3. Методика организации и проведения коллективного творческого дела

Мероприятие, проводимое на основе методики коллективного творческого дела (КТД), которая является компонентом технологии коллективного творческого воспитания (КТВ) И. П. Иванова, реализуется как важное событие, осуществляемое членами коллектива на пользу и радость кому-либо, в том числе и самим себе. Организация и проведение КТД предусматривает шесть последовательных стадий.

1. *Предварительная работа.* Педагоги и другие взрослые устанавливают место предстоящего КТД в системе воспитательной работы, планируемой на новый период с данным коллективом; определяют конкретные воспитательные задачи; подбирают варианты выполнения КТД, которые могут быть предложены на выбор детям; продумывают способы реализации своих замыслов с активным привлечением детей; намечают действия, которые могут настроить детей на работу; определяют возможности активизации деятельности каждого участника. Педагог обдумывает идею предстоящего дела, творческие дела для каждого микроколлектива, поручения для шефов, родителей, других педагогов. В конце этого этапа проводятся нацеливающие беседы с детьми, чтобы заинтересовать их предстоящим делом.

2. *Коллективное планирование.* На общем сборе-старте руководитель ставит перед классом вопросы: «Какое дело провести?», «На радость и пользу кому?», «С кем вместе его провести?», «Где провести?» Эти вопросы обсуждаются в микроколлективах, а руководитель незаметно подбрасывает им идеи. На этой стадии дети сами ищут ответы на поставленные вопросы. Взрослые – равноправные участники диалога с детьми. Успех сбора-старта во

многим обеспечивает ведущий. Он представляет на обсуждение варианты выполнения КТД, задает наводящие, уточняющие вопросы, предлагает обосновать выдвинутые идеи, ставит дополнительные «задачи на размышление». В итоге выбирается лучший вариант. Для его реализации избирается руководящий орган – Совет дела, куда входят представители каждой микрогруппы, которые будут координировать подготовку КТД.

3. *Коллективная подготовка дела.* Микрогруппы (бригады, звенья), сформированные в соответствии с видами работ, необходимых для проведения конкретного дела, обсуждают, как они будут выполнять свои участки работы. Совет дела уточняет план подготовки и проведения КТД, выявляя «западающие звенья», т. е. участки работы, которые подготовлены недостаточно или не могут быть подготовлены вообще. На этом этапе важную роль играет возбуждение и поощрение инициативы каждого члена Совета дела. Здесь велика роль взрослого: не допуская открытого давления, он по-товарищески побуждает детей к целенаправленному, творческому и самостоятельному участию в осуществлении коллективного замысла. Педагог незаметно, «по секрету» контролирует ход подготовки, помогая отстающим, перераспределяя при необходимости участки работы и расстановку сил.

4. *Проведение КТД.* На этой стадии намечается конкретный план, составленный с учетом наработок микрогрупп. Школьники демонстрируют опыт, накопленный в ходе планирования и подготовки дела. Педагог (по возможности незаметно для всех участников КТД и тех, для которых оно организуется), направляет деятельность детей, регулирует их настроение, помогает сгладить неудачи. Иногда он может выступить в роли «доброго волшебника», включив в сценарий КТД сюрпризные моменты и незапланированные акции. Надо стремиться провести любое КТД в форме праздника, в котором будут участвовать все.

5. *Коллективное подведение итогов КТД.* Чаще всего итоги КТД подводятся на общем сборе-«огоньке», где формулируется коллективный ответ на вопросы: «Что было хорошо и почему?», «Что не получилось и почему?», «Что мы сделаем в будущем?» Обычно дети по кругу или по группам высказывают свои мнения, обсуждают положительные и отрицательные стороны подготовки и проведения КТД. Кроме общего сбора могут быть задействованы и другие средства: опрос, анкетирование через стенгазету, творческие отчеты. Руководитель подводит итоги и сообщает о них родителям и шефам.

6. *Последствие (использование опыта проделанной работы).* На общем сборе обсуждают, что достигнуто, что еще можно и хотелось бы сделать, задумывают и обсуждают новое КТД. Чаще всего в анкете дети и взрослые выдвигают предложения, делятся впечатлениями, переживаниями, говорят о том, чему научились. Намечается программа последовательных действий, определяются новые коллективные творческие дела.

Ниже перечислены некоторые приемы, использующиеся почти на всех стадиях КТД:

- основная цель дела формулируется либо самими детьми, либо взрослыми, но в этом случае она должна быть привлекательной для учеников и понятной им;

- при подготовке и проведении КТД для решения частных задач или выполнения творческих заданий необходимо создание микрогрупп, каждая из которых имеет свой конкретный участок работы;

- обсуждение основных вопросов, связанных с выбором КТД и характером его проведения, проходит в форме «мозгового штурма», когда школьники в группах, обмениваясь мнениями, ищут наилучшие варианты, создают банк идей, т. е. предлагают набор возможных путей решения;

- отбор идей, при котором необходимо из множества возможных вариантов выбрать один или два, должен осуществляться по принципу «отвергаешь – предлагай», «возражай по существу», «критикуй точку зрения, а не человека»;

- если выбрать лучшую идею сложно, проводится защита идей; каждый член коллектива или микрогруппа защищает свой вариант, затем подводятся итоги этого поиска и в результате рождается окончательное решение;

- при подведении итогов КТД необходимо объективно и по достоинству оценить вклад каждого.

Чтобы обеспечить реализацию воспитательных возможностей КТД, педагогу необходимо соблюдать определенные условия: 1) нельзя нарушать последовательность действий (стадий) при подготовке и проведении любого КТД; 2) недопустимо искажать роль, которая определена педагогу как старшему товарищу; 3) подготовка и проведение любого КТД требуют, чтобы взрослые вместе с детьми опирались на опыт предшествующих дел; 4) необходимо учитывать опыт и знания учащихся, полученные в учебно-воспитательном процессе и жизни; 5) в каждом КТД должна воплощаться идея заботы о себе, других людях, родителях и близких, окружающем мире.

Тема 8. СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ

8.1. Понятие о средствах воспитания

Средство воспитания можно определить как предмет среды или жизненную ситуацию, преднамеренно включенную в воспитательный процесс. Традиционно в качестве средств воспитания рассматривают объекты материальной и духовной культуры, которые используют для решения воспитательных задач, соблюдая следующие условия: 1) с данным объектом связана информация, необходимая для развития внутреннего мира личности воспитанника; 2) информация об объекте выделена как предмет освоения в образной, наглядно-действенной или знаково-символьной (устной или письменной) форме; 3) объект вместе со своей информацией включен в общение и совместную деятельность воспитателя и воспитанников.

При выполнении функции средства воспитания каждый объект кроме объективных характеристик (физических, химических, эстетических и т. п.) приобретает еще и педагогические характеристики: полнота информации об объекте; способы применения данного средства воспитателем; возможности использования его самим воспитанником в последующем самовоспитании. Педагогические характеристики средств воспитания обусловлены объективными и субъективными причинами:

- объективно они есть продукт культуры и традиций народного воспитания, в которых закреплены способы передачи духовных ценностей с помощью установившихся средств воспитания;

- субъективные причины кроются в активности воспитателя, который конкретизирует способы применения средств воспитания соответственно целям и уровню воспитанности детей, учитывая новые требования общества и личности, современные педагогические рекомендации и передовой опыт воспитания;

- объекты, играющие роль средств воспитания, могут быть общими в деятельности воспитателей и воспитанников, а также специальными, которыми пользуется только воспитатель;

- как правило, воспитатель использует систему средств воспитания, причем чем богаче набор используемых средств, тем эффективнее результат воспитания;

- средства воспитания связаны со всеми компонентами деятельности воспитателя и воспитанников: они обусловлены целью воспитания, связаны с методами и формами организации воспитательного процесса, оказывают существенное влияние на всестороннее развитие личности.

К объектам материальной и духовной культуры относятся знаковые символы (речь, книги, живопись), материальные средства (игрушки, одежда, посуда), способы коммуникации (речь, письменность, средства связи), коллектив или социальная группа как организующие условия воспитания, технические средства, культурные ценности (произведения искусства) и мир жизнедеятельности ребенка.

В последние годы наметилась тенденция относить к средствам воспитания компоненты мира жизнедеятельности ребенка. Поэтому ниже будут рассмотрены виды деятельности, в которые включается формирующаяся личность в ходе воспитательного процесса: учение, общение, труд, игру.

8.2. Общение как средство воспитания

Роль **общения** как воспитательного средства проявляется в том, что, общаясь с окружающими людьми в процессе различных видов деятельности, во время игр, спортивных занятий, входя в неформальные контакты со сверстниками, старшими и младшими школьниками, родственниками, знакомыми и другими людьми, ребенок получает разнообразные знания о предметном мире, а также о мире идей и отношений. Это очень эффективный путь познания, поскольку обмен информацией в общении характеризуется высоким уровнем понимания, низкой избыточностью информации, экономией затрат времени.

Общение – не только важнейший источник информации. Оно оказывает существенное влияние и на восприятие тех знаний, которые школьник получает по другим каналам, в частности в ходе учебно-воспитательного процесса школы, в процессе практического освоения мира, из средств массовой коммуникации. Кроме того, общение во многом определяет интерес ребенка к знаниям вообще, получаемым из любых источников. Общение – один из важнейших факторов возникновения, формирования, развития и укрепления познавательных интересов у растущего человека. Особенно это

относится к общению со сверстниками, в ходе которого ребенок проявляет свои интересы и, встречая понимание со стороны товарищей, укрепляется в своих склонностях.

Для эффективного использования общения как средства воспитания школьников необходима организация его педагогически направляемого влияния на жизнедеятельность групп, коллективов и отдельных личностей.

Общение, организованное с целью оказать влияние на воспитанника, чтобы включить его в деятельность, способствующую формированию положительных личностных качеств и вызвать у него стремление к самосовершенствованию, называют **педагогическим общением**. Его специфика проявляется в ярко выраженном воспитательном характере, поскольку оно в отличие от других видов общения (социального, психологического, бытового и др.) обязательно предусматривает решение педагогических задач.

В зависимости от решаемых педагогических задач принято выделять следующие виды педагогического общения: а) *непосредственное*, в форме прямых контактов воспитателя и воспитанника; б) *опосредованное*, проявляющееся в том, что педагог направляет свои воздействия не на воспитанника, а на знания, которые тот должен усвоить, на качества личности, которые он должен сформировать, на ценности, в которых он должен определенным образом сориентироваться.

Педагогическое общение – это не только общение воспитателя и воспитуемого, но и общение воспитанников между собой. Общение со сверстниками – не только самостоятельная сфера жизнедеятельности личности, но и фактор, который пронизывает все остальные сферы, поскольку на его основе происходит обмен духовными ценностями в форме диалога школьника как с «другими Я», так и в процессе взаимодействия с окружающими людьми. Именно этим определяется роль общения в воспитательном процессе.

Однако общение со сверстниками может разрушать, уродовать интересы и склонности ребенка, а также способствовать формированию социально опасных интересов. Именно в сфере общения учащихся со сверстниками, старшими и младшими школьниками наблюдается наибольшее число конфликтов, закладываются асоциальные привычки, формируется и проявляется противоправное поведение.

Чтобы педагогическое общение эффективно выполняло свои воспитательные функции, в ходе его организации необходимо соблюдение следующих **условий**: 1) оно должно осуществляться в соответствии с единым гуманистическим принципом во всех сферах жизни воспитанника – в семье, школе, во внешкольных учреждениях и др.; 2) общение должно сопровождаться воспитанием у ребенка отношения к человеку как к высшей ценности; 3) в ходе общения должно обеспечиваться усвоение ребенком необходимых психолого-педагогических знаний, умений и навыков познания других людей и обращения с ними; 4) общение должно организовываться и осуществляться методически грамотно.

Эффективность педагогического общения во многом определяется тем, на какой **стиль общения** с учениками ориентируется учитель. Под стилем педагогического общения понимают индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и обучающихся. В нем находят выражение коммуникативные возможности педагога, сложившийся характер его взаимоотношений с воспитанниками; творческая индивидуальность педагога, особенности учащихся. Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и попустительский (А. В. Петровский, Я. Л. Коломинский, М. Ю. Кондратьев и др.).

При *авторитарном* стиле общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждого учащегося. Исходя из собственных установок, он определяет положение и цели взаимодействия, субъективно оценивает результаты деятельности. Авторитарный стиль общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки. Противодействие школьников властному давлению педагога чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций.

Педагоги, придерживающиеся этого стиля общения, не позволяют учащимся проявлять самостоятельность и инициативу. Они, как правило, не понимают своих воспитанников, не адекватны в их оценках, основанных лишь на показателях успеваемости. Авторитарный педагог акцентирует внимание на негативных поступках школьника, не принимая во внимание мотивы этих поступков.

Внешние показатели успешности деятельности таких педагогов (успеваемость, дисциплина на уроке и т. п.) чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера в их классах, как правило, неблагоприятная.

Попустительский (анархический, игнорирующий) стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, снимая с себя ответственность за ее результаты. Такие педагоги формально выполняют свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Попустительский стиль общения предполагает тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами как школы, так и учащихся. Следствием подобной тактики является отсутствие контроля за деятельностью школьников и динамикой развития их личности. Успеваемость и дисциплина в классах подобных педагогов, как правило, неудовлетворительны.

Общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся их противоположность, являются дистантные отношения, отсутствие доверия, явная обособленность, отчужденность педагога, демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения.

Альтернативой этим стилям общения является стиль сотрудничества участников педагогического взаимодействия, чаще называемый *демократическим*. При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Основная особенность этого

стиля – взаимоприятие и взаимоориентация. Для педагогов, придерживающихся этого стиля, характерны активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Таким учителям свойственны глубокое понимание школьника, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности. По внешним показателям деятельности педагоги – приверженцы демократического стиля общения уступают своим авторитарным коллегам, но социально-психологический климат в их классах всегда более благополучен.

В педагогической практике чаще всего имеют место «смешанные» стили педагогического общения. Педагог не может абсолютно исключить из своего арсенала некоторые частные приемы авторитарного стиля, иногда достаточно эффективные, особенно при работе с классами и отдельными учащимися, имеющими низкий уровень социально-психологического и личностного развития.

Достаточно результативно педагогическое общение в форме *дружеского расположения*, которое можно рассматривать как предпосылку демократического стиля. Дружеское расположение выступает стимулом развития взаимоотношений педагога с учащимися. Однако дружелюбность не должна нарушать статусные позиции, поэтому одной из распространенных форм педагогического общения является *общение-дистанция*. Этот стиль используют как опытные, так и начинающие педагоги. Вместе с тем исследования показывают, что излишне гипертрофированная (чрезмерная) дистанция ведет к формализации взаимодействия педагога и учащегося. Дистанция должна соответствовать общей логике их отношений: являясь показателем ведущей роли педагога, она должна основываться на авторитете.

Общение-дистанция в своих крайних проявлениях переходит в более жесткую форму – *общение-устрашение*. Эта форма наиболее часто используется начинающими педагогами, которые не умеют организовать продуктивное общение на основе совместной деятельности.

Не менее отрицательную роль в актах взаимодействия педагогов и учащихся играет *общение-заигрывание*, которое также в основном используется молодыми учителями. Стремясь побыстрее установить контакт с детьми, понравиться им, но не обладая необходимой для этого коммуникативной культурой, они начинают заигрывать с ними: кокетничать, вести на уроке разговоры на личные темы, злоупотреблять поощрениями без надлежащих на то оснований.

Думающий педагог, осмысливая и анализируя свою деятельность, должен обращать пристальное внимание на то, какие формы общения для него наиболее типичны и чаще используются им. На основе навыков профессиональной самодиагностики он должен сформировать стиль педагогического взаимодействия, адекватный его психофизиологическим параметрам, обеспечивающий решение задач личностного роста педагога и учащихся.

8.3. Учение как средство воспитания

Учение как деятельность ученика, в результате которой он усваивает знания, формирует умения и навыки, выступает одним из ведущих

воспитательных средств, обеспечивая целенаправленное формирование отношения ученика к предметам и явлениям окружающего мира. В ходе обучения воспитывающее влияние на учащихся оказывают содержание изучаемого материала, формы и методы учебной работы, личность учителя, его отношение к ученикам, учебному предмету и всему миру, а также обстановка в классе и школе.

Отметим, что учение далеко не всегда является воспитательным средством воздействия на формирующуюся личность школьника. В учебной практике нередки случаи, когда ребенок учится (и получает хорошие оценки) из чувства долга или даже страха перед наказанием за невыполнение заданий. Чтобы учение оказывало воспитательное влияние, оно должно быть соответствующим образом организовано.

Эффективность воспитательного воздействия учения значительно повышается, когда на уроке практикуется так называемая *совместная продуктивная деятельность школьников*. В основе такой деятельности лежит учебное взаимодействие, в ходе которого дети: а) выясняют условия совместного выполнения задания; б) организуют его взаимное обсуждение; в) фиксируют ход совместной работы; г) обсуждают полученные результаты; д) оценивают успехи каждого; е) утверждают самооценки членов группы; е) совместно решают, как будут отчитываться о выполнении задания; ж) проверяют и оценивают итоги совместно проделанной работы.

Совместная деятельность школьников становится продуктивной, если она осуществляется при условии включения каждого ученика в решение задач в начале процесса усвоения нового предметного содержания, а также при активном его сотрудничестве с учителем и другими учениками.

Личностно-развивающие возможности совместной учебной деятельности школьников повышаются при следующих условиях: 1) в ней должны быть воплощены отношения ответственной зависимости; 2) она должна быть социально ценной, значимой и интересной для детей; 3) социальная роль ребенка в процессе совместной деятельности и функционирования должна меняться (например, роль старшего – на роль подчиненного и наоборот); 4) совместная деятельность должна быть эмоционально насыщена коллективными переживаниями, состраданием к неудачам других детей и «сорадованием» их успехам.

В результате организации на уроке совместной продуктивной деятельности возрастают и объем усваиваемого материала, и глубина его понимания, на формирование понятий, умений и навыков тратится меньше времени, чем при фронтальном обучении. Уменьшаются некоторые дисциплинарные трудности (сокращается число учеников, не работающих на уроке, не выполняющих домашние задания). Дети получают большее удовольствие от процесса учения, комфортнее чувствуют себя в школе. Снижается школьная тревожность, развиваются познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся. Возрастает сплоченность класса, взаимоотношения между детьми становятся теплее, человечнее, ученики начинают лучше понимать друг друга и самих себя. Растет самокритичность детей, поскольку, приобретая опыт совместной работы со сверстниками, они более точно оценивают свои возможности, лучше контролируют себя. Дети,

помогавшие в учении товарищам, начинают с большим уважением относиться к труду учителя. Они приобретают навыки, необходимые для жизни в обществе (ответственность, такт, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, коллективистские мотивы поведения). Учитель же получает возможность реально осуществлять дифференцированный и индивидуальный подход к воспитанникам (учитывать их способности, темп работы, взаимные склонности при делении класса на группы, давать группам задания, дифференцированные по трудности, уделять больше внимания «слабым»). Воспитательная работа учителя становится необходимым условием группового обучения, так как группы в своем становлении проходят стадию конфликтных отношений.

8.4. Труд как средство воспитания

Труд выступает воспитательным средством, в котором эффективное воздействие на формирующуюся личность оказывает деятельность, целенаправленно видоизменяющая и совершенствующая объекты материальной и духовной среды. В этой деятельности совершенствуется и сам ребенок – в физическом, умственном, нравственном, эстетическом и других отношениях. Воспитательная сила труда заключается преимущественно в том, что достижение его цели и удовлетворение вследствие этого какой-то потребности влечет за собой появление новых потребностей. Они могут быть заложены в самом труде, его результатах или в том, что может этот результат дать ребенку.

Все созданные в XX в. воспитательные системы, прославившиеся своими результатами, были основаны на использовании **физического труда** в качестве одного из важнейших средств воспитания. Чем разнообразнее и совершеннее по своей организации были разновидности трудовой деятельности, тем устойчивее и результативнее были воспитательные системы.

Чтобы физический труд стал эффективным средством воспитательного воздействия, при его организации необходимо соблюдать следующие требования: 1) привлекательность, общественная и личная значимость цели, четкость организации, моральная удовлетворенность результатами; 2) положительная мотивация трудовой деятельности, возможность выбора детьми видов труда и форм его организации; 3) связь труда с основной идеей школы и ее педагогической концепцией, с другими видами деятельности и в целом с жизнедеятельностью личности, запросами и ожиданиями родителей; 4) посильность, разнообразие, высокая нравственная основа, связь с учением, творческий характер, результативность, коллективность, поощрение успехов в труде.

Физический труд по сравнению с другими видами трудовой деятельности становится понятным и доступным ребенку уже в раннем возрасте. К его разновидностям относится труд *по самообслуживанию*, которым человек занимается на протяжении всей своей жизни. Получая удовлетворение от результатов своего труда (уборки, приготовления пищи, подготовки одежды и обуви к использованию и др.), ребенок приобретает потребность постоянно иметь такой порядок вещей. Но одновременно он обнаруживает, что для поддержания порядка необходимы приложение усилий, затраты труда.

Систематическое приложение усилий требует развития и укрепления воли. Здесь особенно нужны участие и пример взрослого, умело создающего эмоционально-психологические условия для эффективной в воспитательном отношении работы.

Кроме того, важно, чтобы начатая работа была завершена и совместно оценена. Ребенок должен получить удовольствие от выполненной работы, подкрепленное поощрением в виде положительной эмоциональной оценки нового, измененного его деятельностью состояния предметов, с которыми он работал.

Интеллектуальный труд – это эмоциональное и умственное напряжение, мыслительная деятельность, выполняемая исследователем, познающим неизвестное. Такой труд имеет место в ходе учебной деятельности, когда учитель стимулирует и организует самостоятельный поиск учащихся с целью открытия ими неизвестного.

Для того чтобы превратить процесс учения в интеллектуальный труд, существует множество возможностей, в частности:

- постановка проблемных вопросов с четко выраженными противоречиями, требующих от учащихся самостоятельного поиска;
- введение проблемных заданий с показом нескольких вариантов решения и предоставлением ученикам возможности подумать над тем, какой из них правильный;
- привлечение учащихся к самостоятельному поиску путей решения проблемы, которая будет рассматриваться на следующем занятии, или наоборот – к самостоятельному анализу частных случаев, вытекающих из полученного на уроке решения этой проблемы;
- подбор учебно-познавательных заданий творческого характера, которые ученик сможет выполнить, только проявив нестандартный подход, в результате самостоятельного поиска решения;
- побуждение учащихся к анализу явлений и факторов (теоретическому объяснению), в результате которого возникают противоречия между имеющимися и новыми знаниями, пониманием важности проблемы и неумением подойти к ее решению;
- ведение обучения на высоком, но посильном уровне трудности;
- наличие достаточно (но не чрезмерно) разнообразного учебного материала и приемов учебной работы.
- обучение детей приемам умственной деятельности: сравнению, анализу, синтезу, классификации, обобщению и др.;
- обеспечение условий для получения лично и общественно значимого результата труда;
- ознакомление учащихся с научными и практическими проблемами современности, обучение видению проблем в реальной жизни и методике их исследования;
- создание материально-технических и организационных условий для творческой деятельности по разным направлениям, как минимум – по всем учебным предметам, изучаемым в школе;

- одобрение успехов учеников, публичное признание достижений каждого ребенка в интеллектуальном труде.

Труд души – это нравственные усилия, которые возвышают ребенка и выводят его на новый уровень отношений с окружающими и отношения к самому себе. Труд души выражается в том, что ребенок подавляет свои желания ради удобства, радости, удовольствия другого человека. Известный российский писатель Ф. Абрамов писал о труде души: «Это самовоспитание, строительство собственной души, каждодневный самоконтроль, каждодневная самопроверка высшим судом, который дан человеку – судом собственной совести».

Результатом душевного труда является то, что ребенок начинает иначе, с большей теплотой и заботой, относиться ко всем людям. Труд души в любой его разновидности может найти продолжение и развитие, например, в благотворительной деятельности (практическая работа по оказанию помощи больным, инвалидам, старикам, детям, а также сбор и изготовление игрушек для детских домов и интернатов, вещей для малоимущих и т. п.).

Следует помнить, что ни одна из описанных выше разновидностей труда не может быть признана лучшей или менее важной, поскольку лишь единство физического, интеллектуального и душевного труда способно сформировать настоящего гражданина и неповторимую личность.

8.5. Игра как средство воспитания

Важным средством воспитания является игра – воображаемая или реальная деятельность, целенаправленно организуемая в коллективе воспитанников с целью отдыха, развлечения или обучения. 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.

Применительно к воспитательному процессу говорят о коллективных играх (организационно-деятельностных, соревновательных, имитационных, сюжетно-ролевых, социально-ориентирующих и др.), которые в большей мере ориентированы на формирование личности ребенка, поскольку, во-первых, представляют собой формы моделирования им общественных отношений, во-вторых, воссоздают наиболее типичные ситуации жизнедеятельности в материальной, доступной ребенку форме, и в-третьих, позволяют активно осваивать формы социально одобряемого поведения.

Главный педагогический смысл **коллективных игр** – создание ситуаций выбора, в которых ребенок может найти способ решения той или иной социальной проблемы на основе сформированных у него ценностей, нравственных установок и имеющегося социального опыта. Это происходит в силу того, что в процессе игры имеют место:

- активизация участников, которая достигается путем их постановки перед необходимостью решения проблемы в ситуации, когда готовых решений нет или их поиск затруднен объективными обстоятельствами;

- преодоление интеллектуально-познавательных затруднений, которые переживаются ребенком как личностная проблема;

- актуализация потребности ребенка в самосовершенствовании, пересмотре и переоценке имеющегося опыта, самомотивация;
- появление возможности эффективного решения многоаспектных проблем за счет погружения участников в особую игровую атмосферу и одновременного включения их в решение совершенно реальной (особо значимой) для них проблемы во всей ее сложности;
- замещение, при котором игра очень быстро перестает быть для участников просто игрой, поскольку реальные жизненные столкновения, возникающие в ее ходе благодаря специальной работе педагога, становятся столь интенсивными, что дети ведут себя так, будто игра становится для них реальностью;
- совершенствование процессов взаимодействия участников, расширение их коммуникативной компетентности.

Игра как средство воспитания 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 – не изображаемые, а действительные, реальные. Эти виды отношений (игровые и реальные) тесно взаимосвязаны, но не тождественны и могут находиться в конфликте друг с другом.

Методика организации коллективной игры, как правило, включает несколько этапов.

1. Работа педагога по разработке стратегии игры, определению целей и способов их достижения, планирование ожидаемого результата. Итогом этой работы является создание модели игры и ее плана, подбор инициативных групп по разработке правил и условий игры.

2. Организация работы инициативных групп, состоящих из педагогов и детей и определяющих правила и условия игры. Результат этой деятельности – разработка правил и условий игры, механизма ее запуска, распределение обязанностей между членами оргкомитета игры.

3. Запуск игровой модели на основе альтернативного включения в игру детей. Итог этого этапа – определение каждым участником своей роли в игре, формирование группы детей, участвующих в ней, или нескольких групп, соревнующихся между собой.

4. Координация действий участников игры в соответствии с правилами и условиями развития игры. Итог этого этапа – принятие всеми участниками игры своей роли, осознание правил и условий игры, их выполнение, реализация потребностей и интересов детей.

5. Подведение итогов игры, организация рефлексии, т. е. оценки детьми характера своего участия в игре и достигнутых результатов. Итог данного этапа – определение перспектив дальнейших совместных действий, новых способов взаимодействия детей.

6. Последействие – закрепление и развитие позитивных тенденций и достижений, полученных в других формах работы с детьми, внесение изменений в организацию жизнедеятельности коллектива.

Тема 9. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ВОСПИТАНИИ

9.1. Понятие о педагогическом взаимодействии

Воспитание – процесс двусторонний. Это означает, что успешность его осуществления напрямую зависит от характера связей двух субъектов воспитательного процесса: педагога и воспитанника. Их связь в процессе воспитания осуществляется в форме педагогического взаимодействия, под которым понимается прямое или косвенное воздействие субъектов (педагогов и воспитанников) друг на друга и результатом которого являются реальные преобразования в познавательной, эмоционально-волевой и личностной сферах.

Педагогическое взаимодействие определяется как взаимосвязанный процесс обмена воздействиями между его участниками, ведущий к формированию и развитию познавательной деятельности и других общественно значимых качеств личности. Рассматривая сущность педагогического взаимодействия, Д. А. Белухин выделяет в нем следующие составляющие: 1) общение как сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности, в которую входят обмен информацией, выработка единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека, познание самого себя; 2) совместную деятельность как организованную систему активности взаимодействующих индивидов, направленную на целесообразное производство объектов материальной и духовной культуры.

При педагогическом взаимодействии многоаспектное деятельностное общение педагога и воспитанника носит характер своеобразных договорных отношений. Это дает возможность действовать адекватно реальной ситуации, развивая ее в нужном направлении, выявляя и учитывая подлинные интересы личности, соотнося их с требованиями, незапланированно возникающими в процессе обучения и воспитания.

В ряде психолого-педагогических исследований дан перечень существенных требований, предъявляемых к профессиональной деятельности учителя, организующего и осуществляющего педагогическое взаимодействие: 1) диалогичность во взаимоотношениях учащихся и педагога;

2) деятельностно-творческий характер взаимодействия;

3) направленность на поддержку индивидуального развития личности; 4) предоставление ей необходимого пространства для принятия самостоятельных решений, творческого выбора содержания и способов учения и поведения.

Таким образом, чтобы достичь целей воспитания, педагог в ходе педагогического взаимодействия должен соблюдать ряд условий: а) постоянно поддерживать у воспитанника желание приобщаться к миру человеческой культуры, укреплять и расширять его возможности; б) предоставлять каждой личности условия для самостоятельных открытий, приобретения нового опыта творческой жизнедеятельности; в) создавать коммуникативные условия для поддержки самоценной активности воспитанников; г) стимулировать правильные взаимоотношения в различных системах общения: «общество – группа – личность», «государство – институты воспитания – личность», «коллектив – микрогруппа – личность»,

«педагог – группа воспитанников», «педагог – воспитанник», «личность – группа личностей», «личность – личность»; д) способствовать становлению «Я-концепции» личности воспитанника; е) стимулировать совместное с учеником продуктивное общение в разных сферах его активной жизнедеятельности.

Педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную. *Функционально-ролевая* сторона взаимодействия педагога с учащимся обусловлена объективными условиями педагогического процесса, в котором учитель выполняет определенную роль: организует и направляет деятельность учащихся, контролирует ее результаты. В данном случае ученики воспринимают педагога не как личность, а лишь как должностное, контролирующее лицо. *Личностная* сторона педагогического взаимодействия связана с тем, что педагог, взаимодействуя с учениками, передает им свою индивидуальность, реализуя собственную потребность и способность быть личностью и в свою очередь формируя соответствующую потребность и способность у учащихся. В силу этого личностная сторона педагогического взаимодействия в наибольшей степени затрагивает мотивационно-ценностную сферу воспитанников. Однако практика показывает, что с такой установкой работают лишь педагоги, имеющие высокий уровень развития мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности.

Оптимальным вариантом является педагогическое взаимодействие, в котором функционально-ролевое и личностное взаимодействие осуществляются в комплексе. Подобное сочетание обеспечивает передачу учащимся не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта педагога, стимулируя тем самым процесс становления личности воспитанника.

Характер и уровень педагогического взаимодействия во многом определяются отношением педагога к воспитанникам, которое обусловлено их эталонными представлениями, ценностями и потребностями и вызывает у них соответствующее эмоциональное отношение. Принято выделять следующие основные стили педагогического отношения.

1. *Активно-положительный*. Этот стиль характеризуется тем, что учитель проявляет по отношению к детям эмоционально-положительную направленность, которая адекватно реализуется в манере поведения, речевых высказываниях. Такие учителя наиболее высоко оценивают положительные качества учащихся, поскольку они убеждены, что у каждого ученика есть достоинства, которые при соответствующих условиях можно раскрыть и развить. Давая индивидуальные характеристики своим ученикам, они отмечают положительный рост и качественные сдвиги.

2. *Ситуативный*. Педагогу, придерживающемуся такого стиля, свойственна эмоциональная нестабильность. Он подвержен влиянию конкретных ситуаций, отражающихся на его поведении, может быть вспыльчивым, непоследовательным. Для него характерно чередование дружелюбия и враждебности по отношению к ученикам. Такой учитель не имеет твердых объективных взглядов на личность воспитанника и возможности ее развития. Оценки, даваемые им ученикам, противоречивы или неопределенны.

3. *Пассивно-положительный*. Учителю свойственна общая положительная направленность в манере поведения и речевых высказываниях, однако ему присущи также определенная замкнутость, сухость, категоричность и педантизм. Он разговаривает с учащимися преимущественно официальным тоном и сознательно стремится создать и подчеркнуть дистанцию между ними и собой.

4. *Активно-отрицательный*. Отношения учителя с учащимися характеризуются явно выраженной эмоционально-негативной направленностью, которая проявляется в резкости, раздражительности. Такой учитель дает низкую оценку своим ученикам, акцентирует их недостатки. Похвала как метод воспитания ему не свойственна, при любой неудаче ребенка он возмущается, наказывает ученика; часто делает замечания.

5. *Пассивно-отрицательный*. Учитель не столь явно проявляет негативное отношение к детям, чаще он эмоционально вял, безучастен, отчужден в общении с учениками. Возмущения их поведением, как правило, не высказывает, однако подчеркнуто равнодушен как к успехам, так и к неудачам учеников.

9.2. Стратегии и способы педагогического взаимодействия

Активное одностороннее воздействие, долгие годы господствовавшее в авторитарной педагогике, на современном этапе замещается взаимодействием, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и учащихся. Его основными параметрами являются взаимоприятие, поддержка, доверие, сотрудничество в совместной творческой деятельности. Основными **стратегиями** педагогического взаимодействия выступают конкуренция и кооперация.

Конкуренция предполагает борьбу за приоритет, которая в наиболее яркой ее форме проявляется в конфликте. Такой конфликт может быть деструктивным и продуктивным. *Деструктивный* конфликт ведет к рассогласованию, расшатыванию взаимодействия. Он часто не зависит от породившей его причины и потому ведет к переходу «на личности», порождая стрессы. *Продуктивный* конфликт возникает в том случае, когда столкновение между взаимодействующими сторонами порождено различием их точек зрения на какую-либо проблему, способы ее разрешения. В этом случае конфликт способствует всестороннему анализу проблемы и обоснованию мотивации действий партнера, защищающего свою точку зрения.

Применительно к педагогическому взаимодействию стратегия, осуществляемая на основе конкуренции, называется *личностно-тормозящей*. Эта стратегия опирается на угрожающие средства воздействия, стремление педагога снизить самооценку учащихся, увеличить дистанцию и утвердить статусно-ролевые позиции.

Кооперация предполагает посильный вклад каждого участника взаимодействия в решение общей задачи. Средством объединения людей здесь являются возникающие в ходе совместной деятельности отношения. Применительно к педагогическому взаимодействию стратегия, основанная на кооперации, называется *личностно-развивающей*. Она базируется на понимании, признании и принятии ребенка как личности, умении стать на его

позицию, идентифицироваться с ним, учесть его эмоциональное состояние и самочувствие, соблюсти его интересы и перспективы развития. При таком взаимодействии основными тактиками педагога становятся сотрудничество и партнерство, дающие возможность учащемуся проявить активность, творчество, самостоятельность, изобретательность, фантазию. С помощью такой стратегии педагог имеет возможность установить контакт с детьми, в котором будет учтен принцип создания оптимальной дистанции, определены позиции педагога и детей, создано общее психологическое пространство общения, предусматривающее в равной мере и контакт, и свободу одновременно.

Педагог, ориентированный на личностно-развивающую стратегию, строит педагогическое взаимодействие с воспитанниками на основе понимания, принятия, признания.

Понимание означает умение видеть воспитанника «изнутри», стремление взглянуть на мир одновременно с двух точек зрения: своей собственной и ребенка. **Принятие** предполагает безусловное положительное отношение к воспитаннику, уважение его индивидуальности независимо от того, радуется он взрослому в данный момент или нет. Таким отношением взрослый признает и утверждает уникальность воспитанника, видит и развивает в нем личность; только идя «от ребенка», можно разглядеть заложенный в нем потенциал развития, своеобразие и непохожесть, которые присущи подлинной личности. **Признание** – это безоговорочное утверждение права воспитанника быть личностью, самостоятельно решать те или иные проблемы, по существу, это право быть взрослым.

9.3. Условия повышения эффективности педагогического взаимодействия

Важность педагогического взаимодействия как средства влияния на познавательную, эмоционально-волевою и личностную сферы субъектов воспитательного процесса делает актуальной проблему его эффективной организации.

В психолого-педагогической литературе выделяют ряд **условий**, повышающих эффективность педагогического взаимодействия:

- 1) постановка ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником;
- 2) создание в коллективе атмосферы взаимной доброжелательности и взаимопомощи;
- 3) введение в жизнь детей положительных факторов, расширяющих шкалу ценностей, признаваемых ими, усиливающих уважение к общечеловеческим ценностям;
- 4) использование учителем информации о структуре коллектива, личных качествах учеников, занимающих различное положение в классе;
- 5) организация совместной деятельности, усиливающей контакты детей и создающей общие эмоциональные переживания;
- 6) оказание помощи ученику при выполнении учебных и других заданий, справедливое, равное отношение ко всем учащимся и объективная оценка независимо от уже сложившихся межличностных отношений, оценка успехов не только в учебной деятельности, но и в других ее видах;
- 7) организация коллективных игр и других мероприятий, позволяющих ученику проявить себя позитивно с незнакомой стороны;
- 8) учет специфики группировки, в которую входит ученик, ее установок, стремлений, интересов, ценностных ориентации.

Кроме того, выделяют ряд **факторов**, способствующих повышению эффективности педагогического взаимодействия.

Похвала любимого учителя, высказанное им положительное отношение могут значительно повысить самооценку ученика, пробудить стремление к новым достижениям, порадовать его. Такая же похвала, высказанная учителем, который не принимается учащимися, может оказаться неприятной ученику и даже воспринята им как порицание. Это случается, когда педагог не признается авторитетной личностью не только этим учеником, но и всем классом.

При оценке успехов учащихся особенно важна *требовательность учителя*. У нетребовательного учителя ученики расхолаживаются, их активность снижается. Если же ученик воспринимает требования учителя как слишком высокие, то связанные с этим неудачи могут вызвать у него эмоциональный конфликт. Сможет ли ученик правильно воспринять требования или нет, зависит от того, насколько в педагогической стратегии учителя учтены уровень притязаний учащихся, планируемые перспективы его жизнедеятельности, сложившаяся самооценка, статус в классе, т. е. вся мотивационная сфера личности, без учета которой продуктивное взаимодействие невозможно.

Исследования показывают, что в старших классах повзрослевшие ученики, как правило, позитивно характеризуют учителей, принимая во внимание не столько характер, отношения учителя, сколько его *профессиональные качества*. Однако в числе «любимых» после окончания школы обычно называют не самых умных или профессионально развитых учителей, а тех, с которыми сложились доверительные и добрые взаимоотношения; тех, для кого эти ученики тоже были «любимчиками», т. е. приняты, избраны, высоко оценены.

Установлено, что учителя чаще обращают внимание на тех школьников, которые вызывают у них то или иное *эмоциональное отношение* – симпатию, озабоченность, неприязнь. Ученик, безразличный педагогу, ему неинтересен. Учитель склонен лучше относиться к «интеллектуальным», дисциплинированным и исполнительным ученикам, на втором месте стоят пассивно-зависимые и спокойные, на третьем – ученики, поддающиеся влиянию, но плохо управляемые. Самые нелюбимые – независимые, активные, самоуверенные ученики.

В исследованиях А. А. Леонтьева выделены признаки, по которым распознается стереотипная негативная установка учителя:

- учитель дает «плохому» ученику меньше времени на ответ, чем «хорошему», т. е. не дает ему времени подумать;
- если дан неверный ответ, учитель не повторяет вопроса, не предлагает подсказку, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ;
- учитель «либеральничает», положительно оценивает неверный ответ «хорошего» ученика, но в то же время чаще ругает за такой же ответ «плохого» ученика и соответственно реже хвалит за правильный ответ;
- учитель стремится не реагировать на ответ «плохого» ученика, вызывает другого, не замечая поднятой руки, иногда вообще не работает с

ним на уроке, реже улыбается ему, меньше смотрит в глаза «плохому», чем «хорошему».

Важнейшим фактором повышения эффективности педагогического взаимодействия является организация его как *совместной деятельности* учителя и учащихся. Это дает возможность прежде всего перейти от монологического стиля общения («педагог – ученики») к диалогическому, от авторитарной формы отношений – к демократической. Кроме того, при этом меняется социальная позиция школьника: из пассивной (ученической) она превращается в активную (учительскую), что позволяет ребенку продвигаться по «зонам его ближайшего развития» (Л. С. Выготский). И наконец, в процессе совместной деятельности актуализируются механизмы воздействия на группу и личность через референтное лицо, что способствует переживанию ребенком чужих тревог, радостей и восприятию потребностей других людей как своих собственных.

По мере развития ученика структура его взаимодействия с учителем меняется: будучи изначально пассивным объектом педагогического воздействия, он постепенно становится творческой личностью, не только способной производить регламентированные действия, но и готовой задавать направление собственному развитию.

9.4. Методика организации педагогического взаимодействия

Для того чтобы педагогическое взаимодействие было эффективным, в основе методики его организации должна лежать **педагогическая поддержка** как особая, скрытая от глаз воспитанников позиция педагога, основанная на системе их взаимосвязанного и взаимодополняющего деятельностного общения.

Ведущие идеи педагогической поддержки (стремление видеть в ребенке личность, гуманное отношение и любовь к нему, учет его возрастных особенностей и природных задатков, опора на взаимопонимание и помощь в развитии) встречаются в еще трудах Демокрита, Платона, Аристотеля и других мыслителей прошлого.

Эти идеи обосновывал Я. А. Коменский, утверждавший в знаменитой «Великой дидактике», что «детям будет приятнее учиться в школе, если учителя будут приветливы и ласковы, будут располагать к себе обращением, отеческим расположением, манерами, словами, совместными делами без превосходства, если будут относиться к ученикам с любовью».

Истинно гуманное воспитание, основанное на уважении к личности ребенка, учете его природных задатков и устремлений, отстаивал в своих трудах Ж. Ж. Руссо. Он решительно выступал против суровой дисциплины, телесных наказаний и подавления личности в воспитании, стремился найти благоприятные формы и средства для каждой ступени развития ребенка. По мнению Руссо, педагог должен не навязывать ребенку свою волю, а создавать условия для его развития, организовывать ту воспитывающую и обучающую среду, в которой ребенок сможет накапливать жизненный опыт, реализовывать свои природные задатки.

И. Г. Песталотци подчеркивал особое значение искренней и взаимной любви воспитателя и детей, возбуждения ума к активной деятельности,

развития познавательных способностей. Для И. Г. Песталоцци смысл воспитания заключается в помощи человеку, развивающемуся, овладевающему культурой,двигающемуся к совершенному состоянию. По сути, это содействие саморазвитию заложенных в человеке природных сил и способностей.

Методики педагогического взаимодействия, близкие к сущности педагогической поддержки, активно разрабатывались в трудах отечественных и зарубежных педагогов XIX в., утверждавших идею недопустимости насилия над ребенком и требующих уважения к личности воспитанников. Так, К. Д. Ушинский, являясь сторонником принципа свободы в обучении и воспитании, большое внимание уделял личности педагога, утверждая, что «влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений». Идеи педагогики свободы и педагогической поддержки встречаются в воззрениях Л. Н. Толстого, который считал, что школа должна создаваться для ребенка, чтобы своевременно помогать его свободному развитию.

Теоретическое обоснование аспектов профессиональной деятельности учителя, близких к идеям педагогической поддержки, просматриваются в трудах Н. Ф. Бунакова, который в ряде работ подчеркивал, что поддерживать ученика надо исключительно в том случае, когда это ему нужно. Учитель должен поспевать со своей помощью только там, где она действительно необходима, и при этом осуществлять ее так умело, тактично и целенаправленно, чтобы в конце концов она сделалась вовсе ненужной, уничтожила бы саму себя.

Для понимания сущности педагогической поддержки важна педагогическая концепция Я. Корчака. В соответствии с ней ребенок рассматривается как субъект воспитания, независимая от воли других субъектов личность. Необходимым условием воспитания является создание атмосферы доброжелательности, взаимной откровенности и доверия, гарантирующей защищенность ребенка от насилия, стабильность его положения и свободы, удовлетворение его интересов и потребностей.

Говоря о ценности любого факта детской жизни, Я. Корчак вводит понятие «разумная любовь». Он писал: «Пусть ни один из взглядов воспитателя не станет ни непререкаемым убеждением, ни убеждением навсегда». В общении с ребенком, по мнению Корчака, надо избирать позицию «не рядом, не над, а вместе». Но иногда бывает, что позицию «над» занимает ребенок. В таких ситуациях Корчак советует: «Чем незаметней ты сломашь сопротивление, тем лучше, а чем скорее и основательней, тем безболезненней обеспечишь дисциплину и достигнешь необходимый минимум порядка. И горе тебе, если, слишком мягкий, ты не сумеешь этого сделать».

При разработке проблемы педагогической поддержки необходимо отметить концепцию гуманистического воспитания В. А. Сухомлинского, который в своих воззрениях исходил из того, что «каждый ребенок – это целый мир, совершенно особый, уникальный... и истинная гуманность педагогики заключается в том, чтобы уберечь радость, счастье, на которые имеет право ребенок». Рассматривая сущность педагогической поддержки как

особой сферы профессиональной деятельности учителя, Сухомлинский большое значение придавал личности преподавателя, говоря, что «рядом с каждым питомцем должна стоять яркая человеческая личность». В педагогической теории и практике Сухомлинского разработан целый спектр условий и средств реализации педагогической поддержки, главными среди которых выступают: 1) богатство отношений между учениками и педагогами, между учениками, между педагогами; 2) ярко выраженная гражданская сфера духовной жизни воспитанников и воспитателей; 3) самодеятельность, творчество, инициатива как особые грани проявления разнообразных отношений между членами коллектива; 4) постоянное умножение духовных богатств, особенно идейных и интеллектуальных; 5) гармония высоких, благородных интересов, потребностей и желаний; 6) создание и заботливое сохранение традиций, передача их от поколения поколению как духовного достояния; 7) эмоциональная жизнь коллектива.

Авторы ряда зарубежных источников (К. Валстром, К. Мак Лафлин, П. Зваал, Д. Романо и др.) под педагогической поддержкой понимают помощь ученику в затруднительной ситуации, для того чтобы он научился самостоятельно решать собственные проблемы и справляться с повседневными трудностями, что предполагает помощь в познании себя и адекватном восприятии окружающей среды.

Принципиальное значение для понимания сущности педагогической поддержки имеют взгляды представителей гуманистической психологии (А. Маслоу, Ш. Бюлер, К. Роджерс и др.). Согласно их воззрениям главное в личности – ее устремленность в будущее, свободная реализации своих возможностей, способностей, задатков. В связи с этим основную задачу школы психологи-гуманисты видят в формировании человека как уникальной, саморазвивающейся, самодостаточной личности. Чтобы реализовать данный подход, необходимо принципиально отказаться от механических принципов воспитания, в целях чего следует устранить следующие препятствия: а) недостаток информации личности о себе; б) непонимание личностью стоящих перед ней проблем; в) недооценка личностью собственных возможностей, интеллектуального, эмоционального и волевого потенциала.

По мнению американского психолога А. Маслоу, главная задача педагога – «помочь человеку обнаружить в себе то, что в нем уже заложено», поэтому отправным пунктом его концепции является признание субъективной свободы человека. Чтобы достичь этого, основной задачей педагога должно стать сознательное и планомерно осуществляемое стремление помочь ребенку в его индивидуальном личностном росте.

В современной отечественной науке одним из первых о педагогической поддержке заговорил О. С. Газман, который понимал под ней процесс совместного с ребенком определения его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. Основные теоретические положения и практические рекомендации, соотносимые с понятием о педагогической поддержке, плодотворно разрабатывались педагогами-новаторами (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волковым, Е. И. Ильиным, С.

Н. Лысенко, В. Ф. Шаталовым), которые в рамках педагогики сотрудничества обосновывали необходимость гуманных взаимоотношений между участниками педагогического процесса. В контексте их исследований гуманистическими установками, лежащими в основе педагогической поддержки, выступают следующие основополагающие принципы: 1) принятие личности ребенка как данности; 2) прямое, открытое обращение педагога к воспитаннику, диалог с ним, основанный на понимании его действительных потребностей и проблем, действенной помощи ребенку; 3) эмпатия в отношениях учителя и ученика, что дает педагогу возможность полноценного и неиссякаемого межличностного общения с учеником, оказание ему эффективной помощи именно тогда, когда она больше всего необходима; 4) открытое, доверительное общение, которое требует, чтобы педагог не играл свою роль, а всегда оставался самим собой; это дает возможность учащимся понять, принять и полюбить педагога таким, какой он есть, признать его как референтную личность.

Педагогическая поддержка имеет множество разновидностей, среди которых наиболее распространенными являются психолого-педагогическое сопровождение и индивидуальная помощь.

Психолого-педагогическое сопровождение понимается как движение вместе с воспитанником, рядом с ним, а иногда – чуть впереди (М. Р. Битянова, И. В. Дубровина, Е. И. Рогов и др.). Взрослый внимательно приглядывается и прислушивается к своему юному спутнику, отмечает его желания и потребности, фиксирует достижения и возникающие трудности, помогает советом и собственным примером ориентироваться в окружающем мире, чутко прислушиваться к себе. При этом педагог не пытается контролировать воспитанника или навязывать ему свои жизненные пути и ценностные ориентиры. Лишь в тех случаях, когда ребенок растеряется или попросит о помощи, педагог косвенным образом, ненавязчиво помогает ему вновь вернуться на его собственный путь.

Индивидуальная помощь предполагает осознанно предпринимаемые воспитателем попытки создать воспитаннику необходимые условия в одном или нескольких аспектах, в частности в приобретении знаний, установок и навыков, необходимых для удовлетворения своих потребностей и аналогичных потребностей других людей, осознании своих ценностей, установок и умений; развитии самосознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения, понимания по отношению к себе и другим, восприимчивости к социальным проблемам, чувства причастности к группе и к социуму.

Тема 10. КОЛЛЕКТИВ КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ

10.1. Понятие о коллективе

Коллектив (от лат. *collectivus* – сборище, толпа, совместное собрание, объединение, группа) – это объединение людей, которое характеризуется следующими признаками: 1) общей социально значимой целью; 2) совместной деятельностью, направленной на ее достижение, общей организацией этой деятельности; 3) отношениями ответственной зависимости (один за всех, все за одного); 4) наличием выборных руководящих органов.

В числе главных характеристик коллектива выделяют:

- внутриколлективную атмосферу, т. е. психологический климат, отношения между членами коллектива;
- сплоченность, т. е. взаимопонимание, защищенность, «чувство локтя», причастность к коллективу;
- взаимопомощь и взаимответственность, т. е. доброжелательность и бескорыстие, здоровую критику и самокритику, дух соревнования.

Коллектив принято рассматривать как социальный организм, развитие которого во многом зависит от характера отношений его членов в процессе организации деятельности и общения, поскольку в коллективе происходит межличностное общение, основными свойствами которого выступают: а) постоянная готовность к действию; б) ощущение собственного достоинства, вытекающее из представлений о ценности своего коллектива, гордости за него; в) дружеское единение его членов; г) ощущение защищенности каждого члена коллектива; д) активность, проявляющаяся в готовности к упорядоченному, деловому действию; е) привычка к сдержанности в эмоциях и словах; ж) возможность самореализоваться, найти дело по душе.

Ученический коллектив – это коллектив воспитательный, поскольку в нем происходит накопление детьми позитивного социального опыта в различных сферах жизнедеятельности, в частности опыта коллективного поведения в позициях: а) подчинения (ребенок как член общества и член коллектива вынужден принимать правила и нормы взаимоотношений, свойственные тому или иному коллективу); б) активного противопоставления (школьник, убежденный в своей правоте, занимает активную позицию и не только высказывает свою точку зрения, противоположную мнению большинства, но и отстаивает ее перед коллективом); в) руководства (ученик является членом актива и периодически выполняет руководящие функции).

Участие в жизнедеятельности коллектива способствует формированию у ребенка таких социально ценных качеств, как гражданственность, гуманизм, инициативность, ответственность, социальная справедливость.

Коллектив выступает для каждого воспитанника в качестве арены для самовыражения и самоутверждения себя как личности, ибо только в коллективе формируются такие существенные личностные характеристики, как самооценка, уровень притязаний и самоуважение, т. е. принятие или непринятие себя как личности.

Организация коллективной учебно-познавательной, ценностно-ориентационной деятельности и общения создает условия для формирования интеллектуальной и нравственной свободы и упражнения в их проявлении, так как только в коллективной жизнедеятельности формируются интеллектуально-нравственные ориентации личности, ее гражданская позиция и ряд общественно значимых умений и навыков.

Велика роль коллектива и в организации трудовой деятельности, поскольку только в условиях коллектива проявляется взаимответственность за конечные результаты труда и потребность во взаимопомощи.

Физкультурно-оздоровительная и художественно-эстетическая деятельность, организуемая в условиях свободного коллективного общения, стимулирует содержательный обмен духовными ценностями, способствует

эмоциональному развитию воспитанников, вызывая чувство коллективного сопереживания, сочувствия, совместного ощущения эмоционально-нравственной атмосферы и ее сотворчества.

Коллектив открывает перед каждой личностью возможности практического освоения демократических форм организации жизнедеятельности, что реализуется через активное участие детей в школьном самоуправлении и общественной жизни.

Исходя из вышесказанного, воспитательный коллектив можно рассматривать в качестве системы, которая выступает как:

- органичная часть более сложного объединения – воспитательного коллектива, включающего помимо детского коллектив педагогов-воспитателей;
- относительно автономная система, которой свойственны процессы саморегуляции, самоорганизации, самоуправления;
- скоординированное единство двух структур: официальной, складывающейся под влиянием взрослых, определяющих его организационное строение и деятельность, и неофициальной, возникающей в процессе межличностного общения;
- субъект деятельности по реализации единых общественно значимых целей, поставленных перед всеми его членами;
- носитель общего интегративного свойства (атмосферы, психологического климата), характеризующего коллектив как единое целое и проявляющегося в его общественном мнении, эмоциональных реакциях и ценностных ориентациях, в нормах и традициях, определяющих поведение его членов;
- субъект воспитания по отношению к личности каждого из входящих в него членов коллектива.

В ученическом коллективе можно выделить две структуры: *формальную*, представляющую собой дифференцированное единство разнотипных первичных коллективов, которая задается извне педагогами, и *неформальную*, образующую связи и отношения эмоционально-психологического характера (по признаку симпатии, привязанности и др.), которая возникает стихийно. Каждый учащийся может входить в одну контактную группу, в несколько групп или не входить ни в одну. Положение ученика в формальной и неформальной структурах может как совпадать (лидер и хороший товарищ), так и находиться в противоречии (хороший организатор, но никто не хочет проводить с ним свободное время).

Общешкольный коллектив не оказывает непосредственного влияния на каждую личность в отдельности. Такое влияние осуществляется только через *первичный коллектив*, в котором воспитанники находятся в постоянном деловом и межличностном взаимодействии. Первичные коллективы могут иметь следующие модификации:

- по времени существования – постоянные или временные;
- по характеру деятельности – организованные на основе разнообразной деятельности, в том числе учебной (классы, отряды и т. п.); на основе одного

вида деятельности (кружки, секции, клубы и т. п.); на основе игровой и других видов деятельности по месту жительства;

– по возрастному составу – одновозрастные и разновозрастные.

10.2. Взаимодействие личности и коллектива

Процесс включения ученика в систему коллективных отношений сложен, неоднозначен, нередко противоречив и глубоко индивидуален. Школьники – будущие члены коллектива отличаются друг от друга состоянием здоровья, внешностью, чертами характера, степенью общительности, знаниями, умениями, многими другими чертами и качествами. Поэтому они по-разному входят в систему коллективных отношений, вызывают неодинаковую реакцию со стороны товарищей, оказывают неодинаковое влияние на коллектив.

Положение личности в системе коллективных отношений во многом зависит от ее индивидуального социального опыта, определяющего характер ее суждений, систему ценностных ориентации, линию поведения. Этот опыт может соответствовать, а может и не соответствовать суждениям, ценностям и традициям поведения, сложившимся в коллективе. Выделяют три наиболее распространенные модели развития отношений между личностью и коллективом: 1) личность подчиняется коллективу (она может либо подчиняться требованиям коллектива естественно и добровольно, либо уступать ему как внешней превосходящей силе, либо пытаться и дальше сохранять свою независимость и индивидуальность, подчиняясь коллективу лишь внешне, формально); 2) личность и коллектив находятся в оптимальных отношениях; 3) личность подчиняет себе коллектив.

Взаимоотношения личности с коллективом сверстников на разных возрастных этапах различны. На первом году обучения они во многом определяются учителем через организацию учебной деятельности детей. Младшие школьники сотрудничают друг с другом прежде всего как представители определенной социальной общности – учащихся. Характер их межличностных отношений обусловлен в первую очередь влиянием учителя, его оценкой, утверждением в классе гуманных ценностей и норм общения. Организация под руководством педагога внеучебных интересных коллективных дел помогает установить в классе микроклимат сотрудничества, взаимопомощи, понимания и дружбы, т. е. создать определенную социально-культурную среду для позитивного развития личности.

В средней школе номинальное образование «класс» становится реальным. У детей формируется чувство «мы – общность», «мы – коллектив», которое выражается в стремлении заявить о себе не только в классе, но и в рамках общешкольной жизни. Формирующаяся в этом возрасте деятельность приобретает характер развитого сотрудничества на основе самостоятельной постановки цели, выработки плана, общего предвосхищения результатов. Взаимоотношения подростков становятся более избирательными появляются устойчивые дружеские объединения. Целью взаимодействия становится желание быть и действовать вместе, вносить личный вклад в достижение общего результата.

Учитывая особенности подростка (стремление к социальной общности, единению со сверстниками, сочетаемое с независимостью), педагог преимущественно занимает позицию косвенного влияния на характер

коллективных связей и отношений, побуждая школьников проявлять инициативу и творчество. Чем больше задействованы в совместной деятельности лично значимые мотивы детей, тем интереснее для них она становится. Организуя микроколлективы по интересам, учитель привлекает учащихся к занятиям в кружках, секциях, общешкольных мероприятиях.

Особенностью взаимоотношений учащихся старших классов является стремление к «трансляции» значимых индивидуальных качеств сверстникам и готовность группы интегрировать индивидуальные проявления одноклассников для успешной реализации групповой деятельности. Старшим подросткам свойственны ярко выраженная ориентация на будущую жизнь, профессию, расширенная сфера социальных контактов, достаточно высокий уровень развития самосознания. Учитывая эти особенности, педагог создает условия для широкого и многогранного проявления самостоятельности, самоорганизации, инициативности классного коллектива. В таком коллективе неповторимая личность подростка раскрывается в обстановке творческой самореализации.

Таким образом, на протяжении школьного возраста детский коллектив под руководством педагога становится социокультурным образованием с развитой системой социальных связей и объединением детей, стремящихся к общим целям, сотрудничеству, достижению значимых результатов.

Характеризуя особенности детского коллектива на разных возрастных этапах, можно выделить некоторые общие моменты, связанные с вхождением личности в социум. Этот процесс, по мнению А. В. Петровского, включает в себя несколько фаз.

1. *Адаптация* личности в коллективе предполагает активное усвоение ею действующих в данной общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности.

2. *Индивидуализация* личности в коллективе порождается противоречием между достигнутой ею адаптированностью в коллективе и неудовлетворенной потребностью в максимальной персонализации.

3. *Интеграция* личности в коллективе проявляется в том, что коллектив принимает личность, оценивает ее индивидуальные особенности. Личность в свою очередь устанавливает отношения сотрудничества с членами коллектива. В этот период она имеет возможность наиболее полно проявить свою индивидуальность и творческий вклад в коллективную деятельность.

Свою позитивную роль в развитии личности коллектив в полной мере проявляет при условии успешного прохождения субъектом всех фаз, что обуславливает развитие общественной направленности и формирование субъектной позиции личности в общении и сотрудничестве с другими людьми.

10.3. Методика формирования и развития коллектива

Коллектив – динамическое объединение. Движущей силой его развития выступает борьба противоречий, возникающих между достигнутыми и планируемыми перспективами, интересами коллектива и отдельных его членов, потребностями личности и возможностями их удовлетворения в условиях коллектива.

В отечественной педагогике утвердилась концепция, согласно которой коллектив в своем развитии проходит три стадии.

На **первой стадии** требования к воспитанникам предъявляет воспитатель, который организует деятельность по реализации этих требований на основе увлечения учащихся ближней, средней и дальней перспективами-целями (*система перспективных линий*).

На **второй стадии** требования к коллективу предъявляет сформированный актив – органы самоуправления, организующие деятельность воспитанников. Позиция воспитателя становится скрытой, создаются условия для реализации *принципа параллельного действия*, когда воспитатель воздействует на коллектив через органы самоуправления, влияющие на воспитанников в том же направлении, что и воспитатель.

На **третьей стадии** актив существенно расширяется за счет многообразия видов деятельности, внутренних и внешних отношений, повышения активности всех членов коллектива. На этой стадии можно говорить о сложившейся системе самоуправления. Это не только наличие органов коллектива, но и, что является самым главным, наделение их реальными полномочиями, переданными педагогами. Только с полномочиями появляются обязанности, а с ними и необходимость в самоуправлении.

Процесс развития коллектива рассматривается не как плавный переход от одной стадии к другой, а как процесс качественного преобразования, при котором каждая последующая стадия не сменяет предыдущую, а как бы добавляется к ней.

Коллектив не может и не должен останавливаться в своем развитии, даже если он достиг очень высокого уровня. В силу этого некоторые педагоги выделяют четвертую и последующие стадии движения. На этих стадиях каждый школьник благодаря прочно усвоенному коллективному опыту сам предъявляет к себе определенные требования, выполнение нравственных норм становится его потребностью, процесс воспитания переходит в процесс самовоспитания.

Иная динамика развития коллектива представлена в исследованиях Л. И. Уманского, который определил, что детская группа становится коллективом при устойчивом проявлении ряда существенных признаков в их наивысшей степени, что наглядно представлено в табл. 2.

Таблица 2

Уровень развития группы: **Группа-конгломерат**

Характеристика уровня: Объединение ранее не знакомых детей, у которых нет общей цели либо цель приписывается извне; взаимоотношения и взаимодействия ситуативны

Уровень развития группы: **Группа-ассоциация**

Характеристика уровня: Группа выступает как первичный коллектив, в которой цели каждой личности проектируются заданием

Уровень развития группы: **Группа-кооперация**

Характеристика уровня: Сложилась успешно действующая организационная структура, имеется высокий уровень групповой подготовленности и сотрудничества; общение носит деловой характер

*Уровень развития группы: **Группа-автономия***

Характеристика уровня: Имеется высокое внутреннее единство по всем подструктурам и общим качествам, кроме интергрупповой активности; происходит процесс обособления, внутренней слитности и спаянности

*Уровень развития группы: **Группа-корпорация***

Характеристика уровня: Имеет место гиперавтономизация, цели замкнуты внутри себя, ярко выражен «групповой эгоизм».

*Уровень развития группы: **Группа-коллектив***

Характеристика уровня: Действуют межгрупповое общение и взаимодействие, группа становится органичной частью более широкой общности

Исследования показали, что предложенные уровни можно считать этапами развития контактных групп как коллективов. Каждый предыдущий этап готовит последующий, а преодоление противоречий между ними есть движущая сила развития конкретной группы в своеобразных внешних и внутренних условиях ее формирования.

Важнейшими средствами формирования коллектива являются учебная и другие виды разнообразной общественно полезной деятельности школьников, которые должны строиться на основе следующих факторов: а) умелого предъявление педагогических требований; б) формирования здорового общественного мнения; в) организации увлекательных перспектив; г) организации самоуправления; д) создания и умножения положительных традиций коллективной жизни.

Педагогическое требование как фактор формирования коллектива:

- помогает быстро навести порядок и наладить дисциплину в школе, вносит дух организованности в деятельность воспитанников;
- выступает как инструмент руководства и управления учащимися, т. е. как метод педагогической деятельности;
- возбуждает внутренние противоречия в процессе воспитания и стимулирует развитие учащихся;
- способствует укреплению духовных взаимоотношений и придает им общественную направленность.

Предъявление требований тесно связано с приучением и упражнением учащихся. При реализации требований необходимо учитывать настроение воспитанников и общественное мнение коллектива. Важно, чтобы требование педагога поддерживалось если не всеми, то большинством его членов. В достижении этого педагогу помогает актив.

Общественное мнение в коллективе – это совокупность тех общественных оценок, которые даются в среде воспитанников различным явлениям и фактам коллективной жизни. Выделяют два основных пути формирования

здорового общественного мнения в коллективе: налаживание практической деятельности и проведение организационно-разъяснительных мероприятий в форме бесед, собраний, сборов и т. п.

Благодаря здоровому общественному мнению на более высоком уровне реализуется *методика параллельного действия*. Каждый член коллектива оказывается под «параллельным» воздействием по крайней мере трех сил: воспитателя, актива и всего коллектива. Воздействие осуществляется как непосредственно воспитателем, так и опосредованно через актив и коллектив.

Большое значение для формирования коллектива имеет *организация перспективных устремлений воспитанников*, составляющих сущность закона движения коллектива, сформулированного А. С. Макаренко. Если развитие и укрепление коллектива зависит от содержательности и динамики его деятельности, то он должен постоянно двигаться вперед, добиваться все новых и новых успехов. Остановка ведет к его ослаблению и распаду, поэтому необходимыми условиями развития коллектива являются постановка и постепенное усложнение практических целей, способных увлечь и сплотить воспитанников, т. е. перспектив: а) близких («завтрашняя радость»); б) средних (проект коллективного события, несколько отодвинутого во времени); в) далеких (отодвинутая во времени, наиболее социально значимая и требующая значительных усилий для достижения цель). В своем единстве и совокупности все виды целей составляют *систему перспективных линий*, которая должна пронизывать всю жизнедеятельность коллектива.

Важным условием развития коллектива является *организация самоуправления*, которое не может создаваться «сверху», а должно вырастать «снизу», будучи обусловленным потребностью в самоорганизации тех или иных видов деятельности. Самоуправление в первичном коллективе и в масштабах всей педагогической системы должно строиться по следующему алгоритму:

- 1) разделение конкретного дела на законченные части и объемы;
- 2) формирование микрогрупп соответственно частям и объемам планируемого дела;
- 3) выбор ответственных за каждый участок деятельности; объединение ответственных в единый орган самоуправления;
- 4) выбор главного ответственного лица.

Таким образом, школьные органы самоуправления создаются в зависимости от конкретных видов деятельности, подготовкой которых заняты и в реализацию которых включены школьники на данный момент. Многие органы самоуправления временны, создаются с определенной целью и никогда не формируются заранее, что позволяет варьировать отношения руководства – подчинения.

Высшим органом школьного самоуправления является *собрание общешкольного коллектива*.

Педагогическое руководство школьным самоуправлением должно найти свое выражение только в определении стратегических направлений деятельности детей, оказании им помощи в форме советов и рекомендаций. К основным педагогическим условиям функционирования школьного

самоуправления относятся: а) периодическая сменяемость органов самоуправления и выборных уполномоченных лиц; б) обязательное наличие системы ступенчатой ответственности органов самоуправления и их периодическая отчетность; в) наличие игровых элементов, привнесение в систему самоуправления соответствующей атрибутики.

Немаловажным фактором формирования коллектива является накопление и укрепление *традиций*, под которыми понимают формы коллективной жизни, наиболее ярко, эмоционально и выразительно воплощающие характер коллективистских отношений и общественное мнение. В структуре традиций можно выделить *большие*, т. е. яркие массовые события, подготовка и проведение которых воспитывают чувство гордости за свой коллектив, веру в его силы, уважение к общественному мнению, и *малые*, будничные, повседневные, которые учат поддерживать установленный порядок, вырабатывая устойчивые привычки поведения.

А. С. Макаренко писал, что ничто так не укрепляет коллектив, как традиция. В силу этого воспитать традиции и сохранить их – важная задача воспитательной работы с коллективом.

Тема 11. ФУНКЦИИ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

11.1. Классный руководитель в воспитательной системе школы

Классный руководитель – это непосредственный и основной организатор учебно-воспитательной работы в школе, официальное лицо, назначаемое ее директором для осуществления воспитательной работы в классе.

Институт классного руководства сложился очень давно, практически вместе с возникновением учебных заведений. В России до 1917 г. эти педагоги назывались классными наставниками и классными дамами. Они были обязаны вникать во все жизненные события вверенных им ученических коллективов, следить за взаимоотношениями в них, формировать доброжелательные отношения между детьми. Педагогу надлежало служить примером во всем, даже его внешний вид был образцом для подражания.

В советской школе должность классного руководителя была введена в 1934 г. Классным руководителем назначался один из учителей, на которого возлагалась особая ответственность за воспитательную работу в данном классе. Обязанности классного руководителя рассматривались как дополнительные к основной преподавательской работе.

В настоящее время институт классного руководства существенно изменился, поскольку имеется несколько типов классного руководства: а) учитель-предметник, одновременно выполняющий функции классного руководителя; б) освобожденный классный руководитель, выполняющий только воспитательные функции; в) классный куратор (попечитель), которому поручено наблюдение за какой-либо работой; г) тьютор (защитник, покровитель, опекун), осуществляющий контроль в условиях, когда учащиеся берут на себя ряд организаторских функций педагога.

Основными **функциями** классного руководителя являются:

- воспитательная (социальная защита ребенка);

- организаторская (работа по всем педагогическим аспектам жизнедеятельности класса и школы, формирование личности и коллектива, изучение учащихся);
- координирующая (установление позитивного взаимодействия между всеми участниками воспитательного процесса – педагогами, учащимися, родителями, общественностью);
- управленческая (контроль за динамикой развития личности и коллектива на основе ведения личных дел учащихся и других видов документации).

Приоритетной среди них является функция *социальной защиты* ребенка, под которой понимается целенаправленная, сознательно регулируемая система практических социальных, политических, правовых, психолого-педагогических, экономических и медико-экологических мер, обеспечивающих нормальные условия и ресурсы для физического, умственного и духовно-нравственного развития детей, предотвращения ущемления их прав и человеческого достоинства. Реализация этой функции предполагает обеспечение условий для адекватного развития ребенка. Работа классного руководителя в данном направлении – это деятельность не только непосредственного исполнителя, но и координатора, помогающего получить детям и их родителям социальную поддержку и социальные услуги. Выполняя эту функцию, он должен, решая острые сиюминутные проблемы, быть готовым к опережению событий и, опираясь на точный прогноз, ограждать ребенка от возможных проблем и трудностей.

Объектом социальной защиты и социальных гарантий являются все дети независимо от их происхождения, благополучия родителей и условий жизнедеятельности. Однако особенно важно выполнение данной функции по отношению к детям, оказавшимся в особо трудном положении: детям из многодетных семей, детям-инвалидам, сиротам, беженцам и т. п., которые больше других нуждаются в экстренной социальной защите.

Главное назначение *организаторской* функции – поддержка положительной детской инициативы, связанной с совершенствованием жизни региона, микросреды, школы и самих школьников. Другими словами, классный руководитель не столько организует учащихся, сколько оказывает им помощь в самоорганизации разнообразной деятельности: познавательной, трудовой, эстетической, а также свободного общения, являющегося частью досуга. Важна на этом уровне функция сплочения коллектива, выступающая не как самоцель, а как способ достижения поставленных перед классом целей. Одной из задач классного руководителя при этом является развитие ученического самоуправления.

Успех воспитательной деятельности классного руководителя во многом зависит от глубокого проникновения во внутренний мир детей, понимания их переживаний и мотивов поведения. В этих целях он изучает школьников не только на уроке, но и во внеурочное время, при посещении семей учеников, во время экскурсий и походов.

Координирующая функция классного руководителя проявляется прежде всего в том, что он осуществляет воспитательную деятельность в тесном

сотрудничестве с другими членами педагогического коллектива и в первую очередь с теми педагогами, которые работают с учениками данного класса (микрopedколлективом класса). С одной стороны, он использует информацию, которую получает о детях от учителей, а с другой – обогащает представления педагогов о ребенке, предлагая им свою информацию, которая поможет отрегулировать действия педагога, его методы работы с учеником.

Классный руководитель является связующим звеном между учителями и родителями ребенка. Он информирует педагогов о состоянии воспитанника, особенностях родителей, организует их встречи с учителями-предметниками. Особое внимание классный руководитель должен уделить новым педагогам, которых важно познакомить с особенностями классного коллектива и отдельных учеников, а также с требованиями, предъявляемыми предыдущим учителем и педагогами класса.

Одной из форм взаимодействия классного руководителя и учителей-предметников, обеспечивающей единство действий и способствующей выработке единых подходов к воспитанию, является педагогический консилиум, на котором формируется всесторонний взгляд на ребенка.

В рамках *управленческой* функции классный руководитель осуществляет диагностику, целеполагание, планирование, контроль и коррекцию воспитательной деятельности. Реализация диагностической функции предполагает выявление исходного уровня воспитанности учащихся и постоянное отслеживание изменений. Она направлена на исследование и анализ индивидуальности ребенка, поиск причин неэффективности результатов и характеристику целостного педагогического процесса.

Функцию целеполагания можно рассматривать как совместную с учащимися выработку целей воспитательной деятельности. Доля участия классного руководителя в этом процессе зависит от возраста школьников и уровня сформированности классного коллектива. Логика целеполагания отражается в процессе планирования деятельности классного руководителя.

Основная цель функции *контроля и коррекции* – обеспечение постоянного развития воспитательной системы класса. Реализация функции контроля предполагает выявление как положительных результатов, так и причин недостатков и возникающих в процессе воспитания проблем. На основе анализа результатов контроля проводится коррекция работы классного руководителя либо с классом в целом, либо с конкретной группой учащихся или отдельным учеником. Контроль работы классного руководителя – это не столько контроль со стороны администрации школы, сколько самоконтроль с целью коррекции. Коррекция – это всегда совместная деятельность классного руководителя и коллектива класса в целом, группы или отдельных учеников.

Рассмотренные уровни функций определяют содержание деятельности классного руководителя. В воспитательной системе школы классный руководитель выступает как административное лицо, наделенное соответствующими **правами и обязанностями**, а именно:

- получать информацию о психическом и физическом здоровье каждого ребенка;

- контролировать успеваемость каждого ученика;
- контролировать посещаемость детьми учебных занятий;
- координировать и направлять в единое русло работу учителей данного класса (а также психолога, социального педагога);
- организовывать воспитательную работу с учащимися класса: проводить «малые педсоветы», педагогические консилиумы, тематические мероприятия и т. п.;
- выносить на рассмотрение администрации, совета школы предложения, согласованные с коллективом класса;
- приглашать в школу родителей (или лиц, их заменяющих), для решения вопросов, связанных с воспитанием и обучением учащихся, по согласованию с администрацией обращаться в комиссию по делам несовершеннолетних, психолого-медико-педагогическую комиссию, в комиссию и советы содействия семье и школе на предприятиях;
- получать помощь от педагогического коллектива школы;
- определять индивидуальный режим работы с детьми исходя из конкретной ситуации;
- отказываться от поручений, лежащих за границами содержания его работы;
- вести опытно-экспериментальную работу по проблемам дидактической и воспитательной деятельности;
- организовывать учебно-воспитательный процесс, оптимальный для развития положительного потенциала личности учащихся в рамках деятельности общешкольного коллектива;
- оказывать помощь ученику в решении острых проблем (предпочтительно лично, можно привлечь психолога);
- устанавливать контакт с родителями и оказывать им помощь в воспитании детей (лично, через психолога, социального педагога).

Для педагогически грамотного, успешного и эффективного выполнения своих обязанностей классному руководителю необходимо хорошо знать психолого-педагогические основы работы с детьми, быть информированным о новейших тенденциях, способах и формах воспитательной деятельности, владеть современными технологиями воспитания.

11.2. Методика планирования работы классного руководителя

Эффективность деятельности классного руководителя во многом определяется грамотным **планированием работы**, которое предполагает составление различных видов документации.

При планировании работы классному руководителю необходимо учитывать: 1) результаты предыдущей работы и выводы, полученные в ходе ее анализа; 2) воспитательные и организационно-педагогические задачи; 3) материалы, педагогические и методические рекомендации по работе с учащимися и классным коллективом, родителями; 4) передовой опыт страны, города, школы; 5) возможности родителей и общественности; 6) воспитательный потенциал социального окружения школы, предприятий, культурных учреждений; 7) традиционные праздники учебного года; 8)

события и факты, связанные с жизнью страны, города, села; 9) события, даты, связанные с жизнью и деятельностью выдающихся людей; 10) традиции школы и классного коллектива; 11) мероприятия, проводимые ближайшими культурными учреждениями; 12) планы школьного коллектива; 13) предыдущие планы работы классного коллектива и классного руководителя.

В зависимости от личностных установок и стиля работы классный руководитель может составлять различные **планы**:

- программу воспитательной работы в классе;
- 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 воспитательного мероприятия и родительского собрания;
- план работы с творческим объединением, родительским комитетом и т. п.;
- план самообразования по совершенствованию педагогического мастерства.

Программа воспитательной работы в классе – самый сложный вид планирования, поскольку он предполагает серьезную аналитическую деятельность и психолого-педагогическую подготовку педагога. От плана воспитательной работы программа отличается тем, что в ней обязательно должны отражаться параметры, обосновывающие: а) почему в работе с данным классом выбраны именно эти направления деятельности; б) какая логика лежит в основе намеченной работы и чем она обосновывается; в) как именно будут проходить подготовка и проведение различных видов и форм работы (с коллективом в целом, органами самоуправления, родителями, педагогами и общественностью).

Программа воспитательной работы в классе (примерная структура)

1. Объяснительная записка:
 - а) особенности класса и воспитанников;
 - б) особенности ближайшего социального окружения каждого ребенка и его взаимодействие со средой;
 - в) принципы отбора содержания и организации воспитательного процесса;
 - г) принципы построения программы.
2. Воспитательные цели.
3. Содержание и организация воспитательного процесса.
 - А. Организация жизнедеятельности детского коллектива:
 - а) задачи;
 - б) содержание;

в) способы реализации задач.

Б. Организация деятельности органов детского самоуправления:

а) задачи;

б) содержание деятельности и способы реализации задач.

В. Сотрудничество в достижении воспитательных результатов:

а) задачи;

б) содержание деятельности и формы сотрудничества.

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, постановка которых должна отвечать следующим требованиям:

а) вытекать из анализа работы;

б) отличаться от задач предыдущего года;

в) быть конкретными и реальными для выполнения;

г) пронизывать всю планируемую работу с учащимися, родителями, классным коллективом.

3. Работа с коллективом учащихся.

4. Взаимодействие с педагогическим коллективом.

5. Работа с семьей и общественностью.

Примерная схема плана (на год, полугодие, четверть)

Направление и содержание деятельности	Педагогические цели	Сроки	Ответственный	Результаты и их анализ
1	2	3	4	5

Общепринятых формы и структуры плана работы классного руководителя нет и быть не может, поскольку педагогу необходимо творчески подходить к его составлению, учитывая особенности классного коллектива, условия школы, а также личный опыт работы. Структура и форма плана классного руководителя могут быть разнообразными; главное, чтобы они были удобны для работы и оперативной корректировки.

Одна из форм, используемых классными руководителями, предполагает соединение в себе перспективного, календарного и текущего планирования. При оформлении плана на каждую неделю отводится один разворот тетради. Это позволяет предусмотреть основные дела на весь год и своевременно вносить дополнения и изменения.

Целесообразно составление плана индивидуальной работы с каждым учащимся. Это возможно, если классный воспитатель освобожден от учебной работы, занимает полную ставку педагога и имеет время для целенаправленной работы с каждым ребенком.

Классному руководителю нужно позаботиться о том, чтобы план был наглядно оформлен и доступен всем учащимся. Он может представлять собой план-сетку, где отражены основные дела и события класса, а также школьные мероприятия, в которых дети решили участвовать. Лучше, если учащиеся сами выберут или самостоятельно создадут свою форму плана.

Классный руководитель должен помнить, что процесс планирования не заканчивается написанием плана, а продолжается в течение года, поскольку составляются более частные, конкретные планы воспитательных мероприятий, в соответствии с которыми план работы постоянно корректируется.

11.3. Методика организации и проведения классного часа

В ряде школ для работы каждого классного коллектива в один из дней недели определено время, которое принято называть **классным часом** и проводить в различных формах: а) как классное ученическое собрание; б) как час классного руководителя (воспитательный час); в) как сочетание различных форм (ученическое собрание и собрание родителей, час классного руководителя и ученическое собрание).

Час классного руководителя и классное собрание имеют разные 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.

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. Выделяют следующие воспитательные функции классного часа: просветительную, ориентирующую, направляющую и формирующую (Н. Е. Щуркова).

Методика организации классного часа предполагает определение его содержания, которое зависит от целей, задач, возрастных особенностей детей, их опыта.

Могут быть предложены различные темы классных часов, например человек и человеческие отношения, наука и познание, прекрасное в жизни, искусстве, человеке, вопросы государства и права, соблюдение гигиенических норм, половое воспитание, профориентация, психологическое просвещение, экономическое и экологическое воспитание и т. д.

Темы и содержание классных часов классный руководитель определяет, когда изучит уровень воспитанности 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.

Подготовка классного руководителя к воспитательному часу предполагает выполнение следующих действий:

- 1) определение темы классного часа, формулировка его цели исходя из задач воспитательной работы с коллективом;
- 2) тщательный отбор материала с учетом поставленных целей и задач на основе требований к содержанию классного часа (актуальность, связь с жизнью, опытом учащихся, соответствие их возрастным особенностями, образность и эмоциональность, логичность и последовательность);
- 3) составление плана подготовки и проведения классного часа;
- 4) 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;
- 5) подбор наглядных пособий, музыкального оформления, подготовку помещения, создание обстановки, благоприятной для откровенного, непринужденного разговора;
- 6) определение целесообразности участия в классном часе учащихся и их родителей, друзей, старших и младших товарищей, работников школы, специалистов по теме классного часа;
- 7) определение своей роли и позиции в процессе подготовки и проведения воспитательного часа;
- 8) выявление возможности по закреплению полученной на классном часе информации в дальнейшей практической деятельности детей.

При подготовке и проведении классных часов используются различные приемы: а) рассказ, чтение газетных и журнальных материалов с последующим обсуждением, обзоры периодических изданий; б) лекции, проводимые приглашенными специалистами; в) анкетирование и анализ его результатов; г) беседы за круглым столом, обсуждение конкретных событий; г) знакомство с произведениями искусства, элементы художественно-творческой деятельности самих учащихся (когда в ходе классного часа поют, рисуют, сочиняют); д) обращения к высказываниям выдающихся людей с последующим обсуждением; е) «мозговой штурм», работа в творческих группах.

Практика показывает, что наиболее эффективны и интересны для детей 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 зависимости от методики проведения классные часы подразделяют на три вида. К **первому виду** относятся классные часы, подготовка к которым требует от педагога широких познаний, жизненного и педагогического опыта. В ходе их проведения дети лишь привлекаются к обсуждению некоторых

вопросов, изложению фактов и примеров. Таковы, например, классные часы на темы: «Что такое самообразование?», «Как развивать память?», «Об индивидуальности и индивидуализме» и др. Некоторые классные часы данного вида целесообразно проводить, привлекая специалистов – врача, психолога, юриста. Задача классного руководителя – оказать им помощь в подготовке беседы или выступления.

Второй вид классных часов характеризуется совместной деятельностью педагогов и учащихся. Определение главных идей и содержания, как правило, принадлежит учителю, а пути и методы их воплощения педагог разрабатывает вместе с детьми. Под руководством учителя школьники готовят отдельные фрагменты воспитательного часа, педагог ведет классный час, привлекая детей 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 добро ради добра» 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 микроколлективам составить творческие задания. При самостоятельной подготовке по группам ученики проявляют творческий подход, много выдумки, фантазии, между группами возникает дух соревнования. Ведут воспитательный час сами учащиеся, педагог лишь иногда направляет их. После проведения классных часов такого типа целесообразно подвести итоги, дать оценку работе групп.

Подчеркнем, что выбор вида классного часа зависит от темы, содержания материала, возраста учащихся, уровня их знаний по данной проблеме, опыта коллективной деятельности, а также педагогического мастерства и индивидуальных особенностей классного руководителя, характера его взаимоотношений со школьниками.

Особо следует выделить классные часы, на которых перед учащимися выступают приглашенные гости или родители. Встречи с интересными людьми играют важную роль в воспитании, но они достигают успеха лишь в том случае, 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 и его идейной направленности, об особенностях классного коллектива, дает некоторые советы по содержанию и форме выступления. Вместе с тем педагог подготавливает к встрече и самих учащихся, вызывая у них интерес к предстоящему общению, 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.

11.4. Методика анализа результатов воспитательного процесса

Важным аспектом деятельности классного руководителя является **изучение результатов и эффективности** воспитательного процесса, направленное на решение ряда задач: а) выявление реального состояния воспитательного процесса (эта задача решается с помощью педагогического среза, в ходе которого изучаются состояние и результативность воспитательной работы с учетом конкретных критериев, показателей, поставленных задач); б) анализ изменений, произошедших в воспитательном процессе, изучение влияния различных условий и средств на результаты работы, а также их эффективности и педагогической целесообразности; в) выявление возможностей развития воспитательного процесса; г) изучение состояния и динамики развития воспитательного процесса для поиска путей и средств его совершенствования; д) определение эффективности влияния воспитательной работы на развитие личности учащегося и педагога, отношений в коллективе.

Деятельность классного руководителя по изучению эффективности процесса воспитания должна опираться на ряд принципов.

1. При отборе критериев, показателей и методик изучения эффективности воспитательной работы необходимо использовать системный подход, позволяющий установить взаимосвязь оценочно-результативного компонента с целями, задачами, содержанием и способами организации педагогического процесса.

2. При диагностике результатов развития личности следует фиксировать изменения личности ребенка, которые могут свидетельствовать об эффективности воспитательного процесса.

3. Диагностика должна ориентироваться на изменения в развитии ребенка в течение нескольких лет, а не на одноразовые срезы, поэтому целесообразно проводить многолетнее диагностическое исследование с неизменными критериями и методиками на протяжении всего периода изучения личности.

4. Диагностический инструментарий не должен быть громоздким и требовать большого количества времени и сил для подготовки и проведения изучения, обработки получаемых результатов. Однако необходимо помнить, что использование в процессе изучения только экспресс-методик не всегда оправданно, так как выигрыш во времени нередко влечет за собой снижение качества получаемой информации.

5. Необходима максимальная включенность педагогов в диагностический процесс. Это способствует повышению качества диагностики, сокращению затрат времени у главных организаторов изучения, расширению возможностей ознакомления учителей, учащихся и их родителей с результатами исследования.

6. Процесс изучения эффективности воспитательной деятельности не должен причинять вреда испытуемым, а его результаты не следует использовать в качестве средства административного давления на педагога, родителя или учащегося.

7. В целях диагностики необходимо применять не одну методику, а их систему, чтобы методы дополняли друг друга и подтверждали объективность, достоверность результатов изучения. По возможности методики должны

представлять собой обычное учебное или воспитательное средство, учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся, специфику коллектива и взаимоотношений в нем.

8. Некоторые диагностические методики должен применять только специалист или незнакомый опрашиваемым человек, чтобы нейтрализовать влияние или даже давление педагога, известного испытуемым.

9. В ходе диагностики необходимо стремиться к тому, чтобы изучение состояния и результатов работы органично вписывалось в воспитательный процесс, а диагностическая деятельность носила воспитывающий характер и способствовала решению педагогических задач.

10. Для проведения диагностики важно предусмотреть возможность как качественного, так и количественного анализа полученных данных. В этих целях нужно продумать конкретные показатели, способы их фиксирования и математической обработки.

Одним из основных критериев, позволяющих определить эффективность воспитательного процесса, является *уровень развития коллектива* и характер отношений в нем. Важнейшей характеристикой развития коллектива является социально-психологический климат в нем, для изучения которого за основу берутся следующие показатели: 1) удовлетворенность членов коллектива взаимоотношениями, процессом организации деятельности, руководством; 2) преобладающее настроение; 3) взаимопонимание руководителей и подчиненных, старших и младших, взрослых и детей; 4) степень участия членов коллектива в управлении, уровень развития самоуправления; 5) сплоченность, продуктивность совместной деятельности; 6) чувство собственного достоинства у каждого члена коллектива, гордость за свой коллектив; 7) защищенность всех членов коллектива.

Основной характеристикой развития коллектива является *состояние взаимодействия* его членов, осуществляемого на нескольких уровнях: «учитель – ученик», «ученик – ученик», «педагог – педагог», «старший – младший», «родитель – педагог», «родитель – ученик», «родитель – родитель». Непосредственным показателем эффективности взаимодействия участников педагогического процесса является развитие основных его характеристик:

- 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; 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 предложениям 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 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 рекомендаций в адрес друг друга; восприятие другого в качестве примера для подражания).

11.5. Методика взаимодействия классного руководителя с родителями учащихся

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 учащихся.

Сотрудничество семьи и классного руководителя должно строиться на принципах 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. Основными аспектами этого изучения должны быть: 1) состав семьи, возраст и профессия родителей; 2) бытовые и санитарно-гигиенические условия жизни семьи, материальная обеспеченность; 3) активность участия родителей в воспитании детей; 4) ценностные ориентации родителей и детей; 5) выполнение ребенком режима дня; 6) досуг родителей и детей; 7) распределение обязанностей в семье; 8) традиции, семейные праздники; 9) увлечения, способности родителей и детей; 10) взаимоотношения в семье.

Классный руководитель также выявляет возможности родителей для привлечения их к организации учебно-воспитательной работы в классе и школе, выполнению различных видов работ.

Взаимопонимание педагогов и родителей возможно, 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 типа: «А вы как думаете?», «Давайте вместе подумаем, как быть?», «Хотелось бы услышать ваше мнение».

Во взаимодействии с родителями учащихся классный руководитель использует разнообразные формы работы.

Родительский лекторий знакомит родителей с вопросами воспитания, повышает их педагогическую культуру, помогает вырабатывать единые

подходы к воспитанию детей. В определении тематики лектория желательно участие родителей.

Название «лекторий» условно, оно не означает, что родителям читаются только лекции. Формы работы в нем разнообразны, и лучше, если родители не являются пассивными слушателями. В этой связи при организации психолого-педагогического просвещения родителей целесообразны: а) использование активных форм проведения занятий, предусматривающих диалог, субъектную позицию родителей (вопросы родителей и коллективный поиск ответа при комментарии специалиста, решение проблемных ситуаций, обмен опытом, дискуссия); б) организация при подготовке и проведении занятий групповой работы родителей, предусматривающей «мозговую штурм» в коллективном поиске способов решения проблемы, разработка рекомендаций по обсужденному вопросу, составление памяток, проектов, предложений; в) проведение занятий совместно с детьми по проблемам, которые интересны и детям, и взрослым; г) информирование о наиболее интересных и полезных публикациях, книгах по проблемам, которые волнуют родителей; д) подготовка печатных материалов, включающих конкретные советы и рекомендации по изучаемому вопросу.

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 самых интересных для родителей форм повышения педагогической культуры. Он проходит в непринужденной обстановке, позволяет включить в обсуждение проблем всех присутствующих. Предметом обсуждения могут быть конкретные ситуации из жизни класса, семей, просмотренные вместе спектакли или кинофильмы.

Встречу с администрацией целесообразно проводить ежегодно. Педагоги знакомят со своими требованиями родителей, выслушивают их пожелания. Возможно составление программы действий по выявленным проблемам. Встреча может быть завершена индивидуальными консультациями, беседами или работой в группах с учетом возникших проблем и сложностей.

Наиболее важной формой является *взаимодействие педагогов с родительским комитетом*, который может выбираться родительским собранием на весь учебный год. В классах, где родители активны и заинтересованы во взаимодействии, функцию родительского комитета поочередно выполняют все родители, распределившись в группы по желанию. На заседании родительского комитета, которые проводятся по мере необходимости, учитель и родители вырабатывают способы реализации идей и решений, принятых собранием. Члены комитета могут распределить между собой обязанности, роли, функции по организации работы как с родителями, так и с детьми, определить способы взаимодействия с отдельными

родителями и семьями. Родительский комитет класса 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.

Вопрос о **посещении детей на дому** является спорным, поскольку в нем есть как положительные, так и отрицательные моменты. С одной стороны, педагог, посетив семью ученика, может узнать, в каких условиях живет ребенок, и при необходимости попытаться повлиять на них, но с другой стороны, такая мера представляет собой вторжение в личную жизнь семьи. Кроме того, не исключено, что учителю будет сложно установить контакт с этой семьей.

Правила педагогического консультирования родителей при посещении семьи таковы: 1) не приходить в семью без предупреждения, чтобы не поставить ее в неловкое положение или самому не оказаться в таком положении; по возможности планировать визит не более чем на 5-10 минут (опытному педагогу этого времени достаточно для того, чтобы разобраться в обстановке, а для родителей такой визит не будет обременительным); 2) не вести беседу, стоя у входа, в верхней одежде; 3) избегать агрессивного тона, даже если такая форма общения навязывается родителями; 4) вести беседу в присутствии ребенка.

Наиболее распространенной формой работы классного руководителя с родителями является *родительское собрание*, решения которого определяют основные направления воспитания детей в семье, деятельность классного руководителя и родительского комитета по усилению взаимодействия семьи и школы. Основными задачами, требующими разрешения на уровне взаимодействия классного руководителя и родителей, являются:

- изучение условий воспитания в каждой семье;
- информирование родителей о динамике и результатах обучения и воспитания детей в школе;
- педагогическое просвещение родителей; оказание конкретной помощи семьям, испытывающим затруднения педагогического и материального характера;
- непосредственное привлечение родителей к организационно-управленческим аспектам педагогического процесса в классе и школе.

В зависимости от специфики решаемых задач выделяются различные **виды классного родительского собрания**.

1. *Организационные* (выбор классного родительского комитета; выбор деятельности по направлениям; выбор представителей в совет школы; разработка и утверждение плана работы родительского комитета на четверть, полугодие; создание инициативных групп из числа родителей класса для помощи в подготовке общешкольных и классных мероприятий и т. п.). Основная задача таких собраний – сформировать работоспособный родительский актив, который станет помощником классного руководителя в

организации воспитательной работы в классе, мобилизует родителей на непосредственное включение в педагогический процесс.

2. *Тематические* (ориентирующие на разрешение проблем педагогического просвещения родителей). По форме проведения это могут быть лекции и беседы по психолого-педагогической тематике, психолого-педагогические тренинги, дискуссии, читательские конференции по проблемам семейного воспитания. К тематическим можно отнести также экстренные собрания и совместные собрания родителей и детей, посвященные какому-либо празднику или определенной теме («Встреча поколений», «Мой выбор профессии», «Подготовка к выпускным экзаменам» и т. д.).

Основное назначение тематических собраний, посвященных проблемам педагогического просвещения – повысить уровень психолого-педагогической культуры родителей, вызвать интерес к научным путям решения проблем семейного воспитания, побудить к анализу и коррекции своих взаимоотношений с детьми с педагогических позиций.

Экстренные собрания призваны оперативно определить совместные действия педагогов и родителей в связи с каким-то чрезвычайным происшествием, сложной ситуацией, решением совета школы и т. п.

3. *Итоговые* (направленные на подведение итогов в работе за определенный период времени). Они проводятся по результатам четверти, полугодия и года. Основная задача таких собраний – подвести итоги работы класса за истекший период, проанализировать причины успехов и неудач, наметить пути дальнейшего сотрудничества. Эти собрания также могут проводиться совместно с детьми, что способствует повышению их ответственности за результаты своего учебного труда, поведение.

4. *Комбинированные* (включающие в себя задачи всех предыдущих видов собрания). Проведение таких собраний практикуется классными руководителями наиболее часто.

Вне зависимости от вида родительского собрания выделяют некоторые общие требования к его организации:

- своевременное информирование родителей о его проведении;
- тактичное информирование родителей о позитивных изменениях в воспитании и обучении их детей, информация о жизни класса как единого коллектива (о планах, достижениях, развитии гуманистических отношений);
- определение направлений дальнейшей совместной деятельности с родителями и управленческих аспектов учебно-воспитательного процесса класса, школы, мобилизация их к этому сотрудничеству;
- создание психологически комфортной обстановки в общении с родителями.

Тема 12. ВНЕКЛАССНАЯ И ВНЕШКОЛЬНАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА

12.1. Понятие о внеклассной и внешкольной воспитательной работе

Деятельность по воспитанию и развитию личности осуществляется разными путями. Важная роль принадлежит таким ее видам, как внеклассная и внешкольная воспитательная работа.

Внеклассная воспитательная работа – это организация педагогом различных видов деятельности, обеспечивающей необходимые условия для социализации личности во внеучебное время. Она является самостоятельной сферой воспитательной работы учителя, проводимой во взаимосвязи с воспитательной работой на уроке. Внеклассную работу, как правило, ведут учителя-предметники, работники шефствующих предприятий, родители, а также актив учащихся.

Внешкольная воспитательная работа является составной частью системы образования и воспитания детей, подростков и учащейся молодежи. Она проводится в свободное от учебы время с целью развития интересов и способностей личности, удовлетворения ее потребностей в познании, общении, практической деятельности, восстановлении сил и укреплении здоровья. Внешкольная работа тесно связана с учебно-воспитательным процессом в школе, воспитательной работой по месту жительства и осуществляется преимущественно внешкольными учреждениями.

Внеклассная и внешкольная воспитательная работа специфичны по своим целям, задачам, содержанию и методике проведения. Выделяют ряд педагогических **принципов** ведения внеклассной и внешкольной воспитательной работы.

Принцип *добровольности* внеклассной и внешкольной работы обеспечивается тем, что ученики сами выбирают ту форму занятий, которая их интересует. Это относится к факультативным занятиям, кружкам, секциям и другим формам внеклассной работы, а также к записи во внешкольные воспитательные учреждения.

Принцип *общественной направленности* предполагает, что содержание работы кружков, клубов, объединений и других форм воспитательной деятельности будет носить общественно значимый характер, отвечать актуальными задачам развития страны, будет связано с достижениями современной науки, техники, культуры, искусства.

Принцип *инициативы и самостоятельности* требует, чтобы в ходе воспитательной работы в полной мере учитывались пожелания самих школьников, их инициативные предложения и действия, чтобы при проведении внеклассных и внешкольных мероприятий каждый ученик выполнял определенный вид деятельности.

Принцип *использования игровых форм деятельности, романтической символики, занимательности и эмоциональных ситуаций* имеет особую значимость в работе с детьми младшего и среднего школьного возраста, где потребность в игровых приемах наиболее высока.

Принцип *учета возрастных и индивидуальных особенностей* участников отражается в содержании, формах, методах осуществления внеклассной и внешкольной деятельности, в характере взаимоотношений воспитателей и воспитанников.

Среди многообразия форм организации внеклассной и внешкольной воспитательной деятельности чаще других используются:

- кружки, где дети в основном получают знания по какому-либо одному предмету и формируют соответствующие умения и навыки;
- клубные объединения детей по интересам, отличительными особенностями которых являются наличие органов самоуправления, своей символики и атрибутики, коллективной творческой деятельности, общение членов клуба разных поколений и т. д.
- комплексные формы детских образовательных объединений – студии, мастерские, лаборатории, школы, которые позволяют выявлять раннюю творческую одаренность, развивать способности детей, обеспечивают углубленное изучение одного или нескольких предметов, высокое качество творческого продукта детей.

К основным методам деятельности во внешкольной и внеклассной воспитательной работе относятся: а) методы информирования (лекции, рассказы, беседы, дискуссии, проведение «круглых столов» и т. п.); б) методы наглядных иллюстраций и демонстраций (показ плакатов, наглядных пособий, кинофильмов, картин, чертежей и т. п.); в) методы практической деятельности (выполнение трудовых заданий, заданий по изготовлению моделей, приборов); г) методы стимулирования творческой деятельности (поощрение, создание ситуаций успеха, порицание недостатков и т. п.); д) методы контроля за эффективностью воспитания детей (наблюдения, проведение контрольных бесед, анкетных опросов, сочинений по итогам своей деятельности в кружке).

К внеклассной и внешкольной воспитательной работе предъявляются следующие требования:

- органическая связь с воспитательной деятельностью школы;
- согласованность действий с воспитательной работой школы, семьи, общественности;
- массовый охват детей при соблюдении добровольности записи в кружки и секции;
- свободный выбор детьми характера творческой деятельности;
- сочетание массовых, групповых и индивидуальных форм воспитательной работы;
- сочетание методов просвещения, организации деятельности детей, стимулирования активной творческой деятельности и контроля за эффективностью воспитательной работы.

12.2. Методика ведения внеклассной воспитательной работы

Для внеклассной воспитательной работы характерны следующие **особенности**: а) отсутствие жесткой регламентации, возможность максимально полно опираться на инициативу самих детей, свобода выбора содержания, форм, средств и методов ведения воспитательной работы; б) большая ответственность педагога, проявляющаяся в потребности самостоятельно разрабатывать направления воспитательной деятельности и формировать ее содержание без опоры на

базовые планы и программы; в) отсутствие контроля за результатами работы, что, с одной стороны, затрудняет оценку деятельности, а с другой – позволяет создавать более естественную обстановку и способствует неформальности общения; г) проведение во внеучебное время (на переменах, в праздничные и выходные дни, на каникулах); д) широкий круг возможностей для привлечения социального опыта родителей и других взрослых.

Специфика внеклассной воспитательной работы проявляется на уровне следующих задач:

- формирование у ребенка положительной «Я-концепции» как совокупности трех факторов: уверенности в доброжелательном отношении к нему других людей, убежденности в успешном овладении им тем или иным видом деятельности, чувства собственной значимости;
- формирование у детей навыков сотрудничества и коллективного взаимодействия;
- формирование у детей потребности в продуктивной, социально одобряемой деятельности посредством знакомства с различными ее видами, интереса к этой деятельности в соответствии с индивидуальностью ребенка, а также необходимых умений и навыков;
- формирование нравственного, эмоционального, волевого компонентов мировоззрения детей;
- развитие познавательного интереса.

Перечисленные задачи определяют **основные направления** внеклассной работы, которые должны определяться в соответствии с особенностями класса, возможностями, способностями и желаниями педагога, традициями общешкольной внеучебной работы и т. п.

Формы внеклассной работы могут выбираться в соответствии с направлениями воспитания, что наглядно представлено в табл. 3.

12.3. Внешкольная воспитательная работа и учреждения дополнительного образования

В конце XIX – начале XX в. в России значительный опыт внешкольной работы был накоплен **внешкольными учреждениями**: детскими клубами, спортивными площадками, летними оздоровительными колониями. Наиболее известными внешкольными учреждениями были детский клуб «Сетлемент» (создан в 1906 г. С. Т. Шацким и А. У. Зеленко), общество «Детский труд и отдых» (1909) и колония «Бодрая жизнь» (1911), организованные С. Т. Шацким. Педагоги (С. Т. Шацкий, А. У. Зеленко, А. А. Фортунатов, Л. К. Шлегер, П. Ф. Лесгафт, Л. Д. Азаревич и др.) считали главной задачей внешкольных учреждений развитие личности ребенка, стремление помочь ему выбрать занятие по душе, создание условий для его разумного досуга. По мнению С. Т. Шацкого, в клубе должно проявиться все, что «задавлено в детях жизнью».

Таблица 3

Направления воспитательной работы: **Умственное воспитание**

Формы внеклассной воспитательной работы: Викторина, аукцион знаний, «Что? Где? Когда?», заседание клуба любознательных, конкурс проектов, конкурс эрудитов, деловые игры, смотр знаний, научные конференции

учащихся, конкурс изобретателей и фантазеров, турнир ораторов, различные формы работы с книгой (читательские конференции и т. п.), устный журнал и др.

*Направления воспитательной работы: **Нравственное воспитание и самовоспитание***

Формы внеклассной воспитательной работы: «Круглый стол», пресс-конференции, диспуты, вечера вопросов и ответов, беседы на этические темы, обзор литературы по различным проблемам, литературно-музыкальные композиции, практические занятия типа «Культура общения», «Единство прав и обязанностей», заочные путешествия, акции милосердия, поисковая деятельность и др.

*Направления воспитательной работы: **Трудовое воспитание и профориентация***

Формы внеклассной воспитательной работы: «Мастерская Деда Мороза», кружок «Умелые руки», «Книжкина больница», ремонтная мастерская класса, шефская работа; встречи с представителями разных профессий, экскурсия на производство и др.

*Направления воспитательной работы: **Эстетическое воспитание***

Формы внеклассной воспитательной работы: Литературные и музыкальные вечера и утренники, «Час поэзии», экскурсии в музеи и на выставки, прогулки на природу, беседы о музыке и живописи, классный диско-вечер, праздники искусств, выпуск рукописных альманахов и др.

*Направления воспитательной работы: **Физическое воспитание***

Формы внеклассной воспитательной работы: «Веселые старты», малые олимпийские игры, туристические походы и эстафеты, встречи с представителями различных видов спорта, спортивные вечера и утренники, беседы о гигиене, здоровье, физической культуре и др.

После установления советской власти внешкольная работа велась в основном клубами. В небольших клубах под руководством общественников работали кружки, читальни, площадки для игр. Детские клубы были центрами общественно-политического воспитания школьников. На базе клубов создавались внешкольные союзы и братства. Внешкольную работу вели также кооперативы, сельские просветительские общества и кружки и их территориальные союзы. В 1919 г. Первый Всероссийский съезд по внешкольному образованию признал важнейшей задачей внешкольных учреждений подъем культурно-политического уровня трудящихся в интересах укрепления советской власти. В соответствии с этим внешкольные учреждения были сориентированы на просветительскую и идейно-политическую пропаганду. Народным домам и клубам отводилась роль центров общественной жизни, социалистической культуры.

К середине 1930-х гг. сложилась сеть профильных внешкольных учреждений (станции юных натуралистов и опытников сельского хозяйства, техников, туристов; детские спортивные школы и др.). Среди внешкольных

учреждений выделились комплексные центры – дома пионеров и школьников, возникшие как детские политические клубы и обобщившие опыт идеологического воспитания учащихся. К концу 1930-х гг. в содержании деятельности домов пионеров и школьников определились три самостоятельных направления: учебно-кружковая, методическая, массовая работа, которые в дальнейшем утвердились как основные функции всех детских внешкольных учреждений.

В 1950-1960-е гг. на дома пионеров и школьников решением комсомольских органов по согласованию с органами народного образования были возложены функции координации и оценки деятельности пионерских коллективов, обучения пионерско-комсомольского актива и вожатых. В их обязанности входила методическая помощь пионерским дружинам и школьным комсомольским организациям.

В 1960-е гг. оживлению внешкольной работы способствовала коммунарская методика, разработанная и апробированная во внешкольных учреждениях Ленинграда. До середины 1980-х гг. дома пионеров и школьников продолжали выполнять роль методических центров пионерской организации. Кризис в пионерской работе вызвал критическую переоценку многими педагогами роли и места внешкольных учреждений в системе образования и воспитания, их педагогической эффективности. Но и в этих условиях во многих учреждениях силами энтузиастов проводилась интересная работа.

Во второй половине 1980-х гг. с развитием концепции непрерывного образования воспитательно-образовательная деятельность заняла приоритетное положение в системе работы внешкольных учреждений. Наиболее распространенными были следующие исторически сложившиеся **типы внешкольных учреждений.**

Дома (дворцы) пионеров и школьников (с 1990-х гг. – дома пионеров и учащихся). Одним из первых был открыт Дом пионеров в Хамовническом районе Москвы (1923), возникший на базе детского клуба «Трудовая коммуна». Первый Дворец пионеров появился в Харькове (1935). С конца 1980-х гг. многие из этих организаций перепрофилировались в центры досуга (центры творчества, эстетического воспитания) учащихся и молодежи и т. п.

Станции юных натуралистов. В 1918 г. открылась Станция любителей природы (биостанция), ставшая первым внешкольным учреждением в стране. С 1919 г. при ней действовали летняя колония и школа-колония.

Станции юных техников. Первая Центральная детская техническая станция была открыта в 1926 г. В 1920-е гг. станции стали центрами развития технического творчества учащихся, в 1930-1940-е гг. они способствовали школьному движению изобретательства и рационализаторства, а с 1960-х гг. в их деятельности усилилась научная сторона технического творчества и расширилась экспериментальная работа.

Станции юных туристов. Первым внешкольным учреждением этого профиля стало Бюро школьных экскурсий (1918). Детские туристско-экскурсионные станции были созданы в 1934 г. В разные годы они

участвовали в проведении всесоюзных туристско-краеведческих экспедиций, слетов, соревнований.

Детско-юношеские спортивные школы. В 1934 г. они появились в Москве и Тбилиси как детские спортивные школы, с 1953 г. стали именоваться детско-юношескими (ДЮСШ). Для подготовки так называемого олимпийского резерва существуют специализированные школы (СДЮШОР). В школах организуются группы начальной подготовки, учебно-тренировочные и группы спортивного совершенствования. ДЮСШ призваны создавать условия для занятий физкультурой и спортом всем желающим школьникам.

После принятия Закона РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» начался процесс *преобразования внешкольных учреждений в центры дополнительного образования*. В этих учреждениях наметилась тенденция к соединению общего, специального и дополнительного образования. В них стали организовываться лицеи, гимназии, ремесленные школы и др.

Сегодня действуют следующие **виды** учреждений дополнительного образования (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 и др. В работе этих учреждений стали участвовать творческие союзы, спортивные комитеты и другие ведомства, научные учреждения.

Учреждения дополнительного образования предоставляют детям и молодежи широкий спектр различных видов деятельности (занятия техникой, художественным творчеством, физической культурой, спортом, туризмом, краеведением и др.), стремятся, чтобы эта деятельность была посильной, конкретной и в то же время достаточно сложной (содержательно и технологически), требующей интеллектуального, физического, эмоционального напряжения. Многие учреждения становятся центрами экономического образования детей. Работа ориентируется на проявление самостоятельности, в том числе в выборе способов достижения цели, на удовлетворение потребности личности в самоутверждении, самопроявлении и самоактуализации. Эти учреждения создают одновозрастные и разновозрастные коллективы (секции, студии, ансамбли и др.). Для производительного труда школьников организуются мастерские, малые фабрики игрушек и сувениров, кооперативы. УДО могут самостоятельно реализовывать свою продукцию. Особое внимание уделяется социальному творчеству.

Внешкольная воспитательная работа в УДО проводится по различным, в том числе индивидуальным, авторским, профильным, комплексным и другим программам. Она строится на дифференцированном, индивидуальном и личностном подходе к детям с учетом их возрастных особенностей. Внешкольная работа расширяет межличностные связи школьников, способствует обогащению их жизненного опыта. Широкие полномочия имеют советы внешкольных учреждений, в которые входят воспитанники, педагоги, представители общественности. По инициативе учащихся во внешкольных

учреждениях могут создаваться детские и юношеские общественные объединения.

Основные **цели деятельности** УДО:

- развитие интересов и способностей личности,
- удовлетворение потребностей детей в познании, общении, практической деятельности,
- восстановление сил и укрепление здоровья детей.

Взаимодействие школ и УДО осуществляется на основе общих направлений деятельности и способствует созданию в окружающем социуме новых центров воспитания и образования различной содержательной направленности, удовлетворяющих потребности и увлечения детей. Одни центры действуют на базе школ, другие – на базе УДО, а третьи создаются совместными усилиями по месту жительства при музеях, стадионах, предприятиях. Создание таких центров расширяет сферу влияния воспитательных систем образовательных учреждений, выявляет новые перспективы их развития.

На практике наиболее часто используются следующие формы взаимодействия школы и УДО:

- участие педагогов школ в работе УДО (в качестве руководителей детских объединений, методистов, консультантов, участников конференций, смотров, конкурсов и т. д.);
- участие педагогов дополнительного образования в работе школ (в качестве инструкторов, руководителей программ дополнительного образования и т. д.);
- создание совместных детских объединений определенной профильной направленности;
- организация на базе школ филиалов УДО;
- подготовка и проведение массовых мероприятий с детьми; совместное участие в праздновании знаменательных событий и дат;
- проведение летних походов, экспедиций, создание лагерей труда и отдыха;
- совместная экспериментальная работа по конкретным проблемам воспитания и образования;
- подготовка методических и дидактических пособий, программ к действующим воспитательным системам;
- проведение совместных семинаров, курсов по подготовке педагогов-воспитателей;
- повышение педагогического мастерства сотрудников учреждений;
- совместные общественно полезные дела по улучшению окружающей жизни (города, района, улицы и т. д.).

Тема 13. ВОСПИТАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

13.1. Актуальные проблемы современного воспитания

Отечественную систему воспитания, как и состояние российской педагогики в целом, сегодня принято характеризовать как кризисную и выделять в ней целый спектр актуальных проблем.

В первую очередь это проблема, связанная с поиском путей возрождения в российском обществе чувства истинного патриотизма как духовно-нравственной и социальной ценности. Чувство патриотизма немыслимо без национального самосознания, основанного на ощущении духовной связи с родным народом. Исторический опыт показывает, 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. В силу этого остро ощущается потребностью возродить и развивать национальное самосознание всех, даже самых малых народов России. В этом смысл существования российской школы, ее деятельности в русле **возрождения духовных традиций национального воспитания**.

Российская Федерация – страна, в которой живут разные народы, народности, этнические и религиозные группы. Многие десятилетия воспитание основывалось на идее сближения, слияния наций и создания безнациональной общности. Современное российское общество живет в условиях особо повышенной социальной тревожности, поскольку столкновения в быту, общественном транспорте, сфере торговли легко переносятся на межнациональные отношения. Взрыв национальной розни побуждает проанализировать истоки подобных явлений, осознать их причины – и не только социально-экономические, но и педагогические. В силу этого особую актуальность приобретает проблема **формирования культуры межнационального общения** как действенного средства по достижению согласия между людьми, представителями разных наций и народностей.

Реальностью современного российского общества становится тот факт, что все больше наций и национальностей заявляют о полной самостоятельности, а Россию наполняют беженцы из всех республик бывшего Союза. Одновременно наблюдаются рост экстремизма, агрессивности, расширение зон конфликтов и конфликтных ситуаций. Эти социальные явления особо затрагивают молодежь, которой свойственны максимализм и стремление к простым и быстрым решениям сложных социальных проблем. В этих условиях первостепенное значение приобретают проблемы формирования этики поведения ученика в многонациональной среде, **воспитание межнациональной толерантности**. На решение этой задачи должна быть направлена деятельность всех социальных институтов и в первую очередь школы. Именно в школьном сообществе у ребенка могут и должны формироваться гуманистические ценности и реальная готовность к толерантному поведению.

Тенденции общественного развития, характерные для сегодняшней российской действительности, актуализировали **проблему семейного воспитания**. Масштабный кризис, охвативший нашу страну, негативно отразился на материальном и нравственном здоровье семьи как института естественной биологической и социальной защиты ребенка и обнажил множество социальных проблем (рост числа детей, рождающихся вне брака;

социальная дезорганизация семей; материальные и жилищные трудности родителей; нездоровые отношения между близкими; слабость нравственных устоев и негативные явления, связанные с деградацией личности взрослого человека – алкоголизм, наркомания, злостное уклонение от обязанностей по воспитанию ребенка). Как следствие этого – растет число неблагополучных семей.

Ярким проявлением неблагополучия семьи является рост насилия над детьми, которое имеет множество форм – от эмоционального и морального давления до применения физической силы. По данным статистики, от произвола родителей ежегодно страдают около двух миллионов детей в возрасте до 14 лет. Каждый десятый из них умирает, а две тысячи кончают жизнь самоубийством. В силу этого поиск путей повышения эффективности семейного воспитания назван в числе приоритетных направлений Федеральной целевой программы «Дети России» (2003–2006 гг.), что ставит решение данной проблемы в число первостепенных в педагогической теории и практике.

Таковы, с нашей точки зрения, наиболее актуальные проблемы современного воспитания, от успешного решения которых зависит судьба подрастающего поколения и нации в целом.

13.2. Национальное своеобразие воспитания

Воспитание как процесс воздействия на личность с целью передачи ей норм и правил поведения, принятых в обществе, всегда носит не абстрактный, а конкретный характер, отражая прежде всего национальное своеобразие морали, обычаев, традиций, нравов того или иного народа. На этот факт указывал К. Д. Ушинский, писавший: «Воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным, должно быть пронизано народностью. В каждой стране под общим названием общественного воспитания и множеством общих педагогических форм кроется свое особенное характеристическое понятие, созданное характером и историей народа».

Дав глубокий анализ системам воспитания ведущих стран мира, К. Д. Ушинский пришел к выводу, что общей системы воспитания для всех народов не существует, поскольку «несмотря на сходство педагогических форм всех европейских народов, у каждого из них своя особенная национальная система воспитания, своя особая цель и свои особые средства к достижению этой цели».

Национальное своеобразие воспитания определяется тем, что каждый народ имеет свой специфический образ жизни, который формирует личность в соответствии с особенностями национальных традиций и национального менталитета. Особенности образа жизни у разных народов складываются под влиянием многих специфических факторов: природно-климатических условий, языка, религии (верований), условий трудовой деятельности (земледелие, охота, рыболовство, скотоводство и т. п.). Человек, пребывая в социальной среде конкретной народности, неизбежно формируется в соответствии с образом жизни именно этого народа, общины, племени; усваивает и разделяет их ценностные ориентации и соответственно им регулирует свои действия, поступки, поведение.

Из этого следует, что основные понятия образа жизни можно отобразить в такой последовательности: *обычай ? традиция ? обряд ? ритуал*.

В воспитательном процессе народная педагогика руководствуется вполне определенными правилами, исходя из которых выбираются **методы воздействия**, среди которых показ, приучение, упражнение, благопожелание, моление, заклинание, благословение, насмешка, запрет, принуждение, порицание, презрение, клятва, наказание, устрашение, совет, просьба, укор и др.

Наиболее распространенное и эффективное **средство** воспитания в народной педагогике – **устное народное творчество**, в котором в высокохудожественной форме отражены воззрения народа на природу, житейская мудрость, нравственные идеалы, социальные чаяния и творческая фантазия.

Учитывая мощный потенциал народной педагогики в воспитании личности, современная педагогическая практика возрождает национальную культуру регионов России. Проблемы изучения национального своеобразия воспитания и использования его в качестве средства воспитания подрастающего поколения исследуются в рамках **этнопедагогики** – отрасли педагогической науки, которая исследует закономерности и особенности народного, этнического воспитания.

Чтобы богатейшие традиции народной педагогики стали эффективным средством воспитания подрастающего поколения, необходимо каждому этносу обеспечить право и реальные возможности для создания воспитательных систем, основанных на учете национального своеобразия воспитания. Для этого необходимы:

- приоритетность родного языка, постепенное движение к паритетности языков с неперменным сохранением высокого уровня изучения, владения и употребления русского языка; высокий уровень преподавания иностранных языков, причем с существенным расширением их перечня;
- замена школьного курса истории населения историей народов; обеспечение глубокого изучения истории родного народа во всех школах республик, автономных областей, округов и диаспор;
- обязательный учет национальных, интеллектуальных, художественных, этнических и иных традиций в оформлении школьных помещений, территории школы и микрорайона;
- восстановление художественных промыслов, искусства, народных праздников, игр, игрищ; возрождение традиционной культуры воспитания, приобщение к ней учителей, учащихся, родителей, населения;
- система специальных мер по обогащению духовной культуры, развитию духовности (это связано с широкомасштабным изменением содержания образования); для начальной школы необходимо издание книг для чтения на этнопедагогической основе;
- прекращение толкования фольклора лишь как предыстории литературы, введение его как самостоятельной дисциплины с 1-го по 11-й класс, включающей изучение всех известных жанров в процессе параллельного обзорного ознакомления с народными духовными, нравственными,

музыкальными, художественными, трудовыми, спортивными традициями, этикетом; поощрение специального факультативного и кружкового изучения песен, сказок, пословиц, загадок как самостоятельных учебных дисциплин;

- расширение прав выпускников национальных школ в выборе языка при ответах на экзаменах по всей территории национального региона; полное уравнивание прав национальных языков в специальном, среднем и высшем образовании; создание учебных групп с преподаванием хотя бы некоторых предметов на родном языке на всех отделениях и факультетах высших школ;

- максимально возможное воспроизведение в системе воспитания образа жизни народа, расширение числа национальных общеобразовательных школ повышенного уровня (гимназий, лицеев, колледжей, реальных училищ);

- укрепление национальных связей на основе взаимности, демократизма и гуманизма, усиление внимания к общечеловеческим ценностям, создание благоприятных условий для их трансформации в национальную среду;

- гарантии защищенности малых народов во имя национального согласия, межнациональной гармонии, отказ от традиционных формул насильственного приобщения их к более высоким культурам;

- аргументированное осуждение человеконенавистнических, шовинистических, великодержавных, имперских теорий в любой форме;

- расширение научных исследований в области проблем, связанных с этнопедагогизацией содержания и процесса образования; начало вузовской подготовки этнопедагогов, вплоть до университетской и аспирантской специализации.

Тенденция использования идей и традиций национального воспитания в последние годы проявляется достаточно отчетливо. В этой связи, прежде всего, следует назвать **модели** историко-социокультурных и педагогически организованных **воспитательных систем**, разработанных в ряду отечественных ученых (Е. П. Белозерцев, И. А. Ильин, Б. А. Сосновский, В. К. Шаповалов и др.) и призванных воспитывать подрастающее поколение на основе идеи национально-духовного возрождения России. В рамках этих моделей: а) обеспечиваются права каждой нации, входящей в состав Российской Федерации, на самостоятельное этническое и культурное развитие; б) осуществляется освоение культурного наследия своего народа; в) закладываются основы полноценной жизни нации в целом; г) формируются основы гармоничного существования и развития каждого этноса и национальной культуры; д) достигается сбалансированность образовательных интересов личности, этноса, общества и многонационального государства; е) обеспечивается единство образовательного и культурного пространства многонационального государства в условиях федерализации и регионализации.

В качестве примера системы национального воспитания можно назвать учебно-культурный научно-производственный **центр «Гжель»**. Эта уникальная воспитательная система создана с учетом национального своеобразия воспитания на базе региона, являющегося колыбелью и основным центром русской керамики. Главная цель данной системы – комплексное решение проблемы подготовки высокопрофессиональных кадров

для региона на основе соединения обучения с воспитанием, гражданским и профессиональным становлением молодежи.

Структура воспитательной системы «Гжель» включает следующие ступени: 1) детские сады, дающие воспитанникам в процессе специальных игр первичные представления о наиболее распространенных профессиях региона; 2) общеобразовательные школы, в которых учебный труд, творческая деятельность и общение ориентированы на знакомство с материальной и духовной средой региона; 3) Гжельский художественно-промышленный колледж, который готовит высококвалифицированных специалистов на основе приобретения опыта творческой деятельности; 4) высшие учебные заведения, в которых на базе опорных пунктов ряда московских вузов проводится подготовка специалистов, сочетающих приобретение навыков профессиональной деятельности и опыт решения практических задач региона; 5) учреждения культуры, включающие дома культуры, музеи, кинотеатры, библиотеки региона.

Эффективность воспитательной системы «Гжель» затрагивает различные сферы жизнедеятельности региона; социальную (молодежь чувствует внимание и заботу, получает возможность трудиться на всемирно известном промысле с хорошими условиями труда и оплаты); экономическую (на основе результатов, полученных в научно-исследовательской работе, осуществляются конкретные региональные, социальные и экономические проекты); региональную (создана система, выступающая научно-исследовательской и методической базой для организации и эффективного осуществления воспитательной работы в регионе).

13.3. Воспитание культуры межнационального общения

Культура межнационального общения – это сложное явление, которое включает следующие структурные компоненты: 1) когнитивный – знание и понимание норм, принципов и требований общей гуманистической этики (долг, ответственность, честь, добро, справедливость, совесть и др.), проблем теории и практики межнациональных отношений; 2) мотивационный – желание освоить историю и культуру своей нации, а также других народов; интерес к общению с другими людьми, представителями других национальностей; 3) эмоционально-коммуникативный – способность к идентификации, эмпатии, рефлексии, сопереживанию, соучастию, адекватной самооценке;

самокритичность, толерантность; 4) поведенческо-деятельностный – владение своими эмоциями, умение объективно оценивать ситуацию, непримиримость к нарушению прав человека любой национальности и вероисповедания.

В соответствии с этим процесс воспитания культуры межнационального общения 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 межличностного общения.

Межнациональные отношения в совокупности представляют собой единство общечеловеческого и национального, которое своеобразно проявляется в тех или иных районах, государствах, межгосударственных и международных объединениях. Из этого следует, что культура межнационального общения зависит от общего уровня обучающихся, их умения воспринимать и соблюдать общечеловеческие нормы и мораль. Очевидно, что в основе культуры межнационального общения лежат принципы гуманизма, доверия, равноправия и сотрудничества. Для этого учащиеся должны иметь представление:

- 1) о месте и роли ООН в регулировании отношений народов как на мировой арене, так и внутри многонациональных обществ;
- 2) сути деятельности Совета Европы, Европейского союза, Лиги арабских государств, Организации американских государств, Организации африканского единства, Содружества Независимых Государств и др.;
- 3) содержании международных документов о правах человека и народов, которые регулируют отношения народов, позволяют принимать действенные меры по разрешению межэтнических конфликтов;
- 4) культуре народов и государств мира, взаимовлиянии культур и традиций;
- 5) экономических основах взаимодействия стран и народов, разделении труда между народами, кооперировании предприятий различных стран, передвижении капиталов, рабочей силы и товаров, создании производственных филиалов за пределами национальных территорий;
- 6) требованиях ООН о недопустимости эксплуатации и неравенства между народами, истинных причинах отсталости народов бывшего колониального и полуколониального мира, обосновании необходимости оказания им помощи, что должно обеспечить преодоление пережитков идеологии расизма, апартеида, национальной и религиозной исключительности;
- 7) политических, экономических, технических, хозяйственных, культурных изменениях, происходящие в мире.

Для развития культуры межнациональных отношений важное значение имеет так называемая кросс-культурная грамотность, которая проявляется в способности сопереживать другим людям, чувствовать и понимать их проблемы, уважать и принимать культуру другого народа. При этом особое внимание необходимо обратить на воспитание исторической памяти, донесение до учащихся правды о становлении и развитии нашего многонационального государства, что очень важно для установления объективной истины и формирования личной позиции.

Формирование культуры межнационального общения – длительный и многогранный процесс, связанный с формированием культуры межличностных отношений.

На **бытовом уровне** это проявляется в том, что дети постоянно впитывают, осваивают традиции и обычаи своих соседей, в школе изучают историю других народов, постигают общность социально-исторического развития нашей страны. Задача педагогов при этом – сформировать у школьников уважение к чести и достоинству каждого народа и каждого человека, убедить их в том, что нет народа лучше или хуже другого, что главное – каков сам человек, а не к какой национальности он принадлежит.

На **педагогическом уровне** 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 воспитания культуры межнационального общения 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 чванству.

У старшеклассников важно воспитывать такие качества, как политическая осведомленность, сознательное участие в политической жизни общества, умение идти на компромисс при разногласиях и спорах, справедливость в отношениях с людьми, способность встать на защиту любого человека независимо от его 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.

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, национальных культурных центров, театров, выставок, фольклорных концертов, просмотров фильмов национальных студий и т. д.).

Целесообразно *привлечение к воспитательной работе ветеранов*, общение с которыми можно назвать настоящей школой патриотизма и интернационализма. Это могут быть не только участники Великой Отечественной войны, но и совсем молодые люди, за плечами которых Афганистан, Чечня и другие «горячие точки». Приближенность к реальным судьбам людей позволит более гибко и всесторонне обсуждать

межнациональные проблемы. Первостепенное значение здесь имеет воспитание толерантности и веротерпимости.

Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание многообразия форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. 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.

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.

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.

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: а) индивидуальные особенности каждого ребенка, особенности воспитания в семье, семейной культуры; б) национальный состав коллектива учащихся; в) проблемы в отношениях между детьми, их причины; г) 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 ведут поиск эффективных форм воспитания у школьников культуры межнационального общения, определяют конкретное содержание этой работы.

Педагогу следует исходить из того, что культура межнациональных отношений является общечеловеческой ценностью и базируется на общечеловеческой нравственности. Ее основу составляют формирование гуманных отношений между людьми независимо от их национальности, воспитание уважения к культуре, искусству разных народов, к чужому языку. Эту работу можно проводить в учебное и внеурочное время, через всю систему отношений в коллективе класса, школы, любого образовательного учреждения. Но патриотизм и интернационализм нельзя воспитывать на словах, путем призывов и лозунгов. Важно создавать детские организации, ведущей целью которых является гармонизация общечеловеческих и национальных ценностей. Эти организации самостоятельно разрабатывают программы возрождения родного языка, изучения истории и культуры народа.

Эффективным средством воспитания может быть **этнографический музей**, созданный в результате совместной поисковой работы педагогов, учащихся и родителей с целью воспитания памяти о нашем прошлом, нравственных ценностях, формирования представлений 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 широко известен в отечественной воспитательной практике, 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 КИД 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 кукольного театра «Сказки народов мира».

13.4. Работа с неблагополучными семьями

Кризисное состояние современного общества послужило причиной возникновения множества проблем в современном воспитании. Среди них одной из самых значительных является **проблема воспитания детей в семье**. Среди объективных социально-экономических причин неблагополучия в семейном воспитании наиболее важны следующие:

- падение жизненного уровня и ухудшение условий содержания детей (резкое социально-экономическое расслоение общества, постоянный дефицит в области государственного финансирования бюджетной сферы, рост скрытой и явной безработицы);
- сокращение социальной инфраструктуры детства и резкое снижение уровня социальных гарантий для детей в жизненно важных сферах духовного и физического развития;
- нерешенная жилищная проблема;
- дистанцирование школы от детей с трудными судьбами;
- резкий поворот в ценностных ориентациях общества и снятие многих моральных запретов;
- усиление влияния асоциальных криминальных групп в микросреде и социуме в целом.

Усугубляют семейное неблагополучие **просчеты семейного воспитания**, наиболее типичными из которых выступают следующие: 1) неприятие ребенка, его явное или скрытое эмоциональное отторжение родителями; 2) гиперопека, когда ребенку не дают проявить элементарную самостоятельность, изолируют от окружающей жизни; 3) непоследовательность и противоречивость воспитания (разрыв между требованиями к ребенку и контролем за ним, несогласованность педагогических действий родителей и бабушки и т. п.); 4) непонимание закономерностей и своеобразия личностного развития, несоответствие требований и ожиданий родителей возможностям и потребностям детей; 5) негибкость родителей в отношениях с детьми (недостаточный учет ситуации, запрограммированность требований и отсутствие альтернатив в решениях, навязывание ребенку собственного мнения, резкая смена отношения к ребенку в различные периоды его жизни); 6) аффективность – избыток родительского раздражения, недовольства, беспокойства, тревоги по отношению к детям, что создает в семье атмосферу суматохи, хаотичности, всеобщего возбуждения; 7) тревожность и страх за детей, которые приобретают навязчивый характер и лишают родителей жизнерадостности и оптимизма, заставляя их прибегать к постоянным запретам и предостережениям, что заражает детей таким же беспокойством; 8) авторитарность воспитания – стремление подчинить ребенка своей воле; 9) категоричность суждений, приказной тон, навязывание своего мнения и готовых решений, стремление к установлению строгой дисциплины и ограничению самостоятельности детей, использование принуждения и репрессивных мер, включая физические наказания; постоянный контроль за действиями ребенка; 10) гиперсоциальность, когда родители пытаются строить воспитание по определенной (пусть и позитивной) заданной схеме, не учитывая индивидуальности ребенка, предъявляя к нему завышенные требования, без надлежащего эмоционального контакта, отзывчивости и чуткости.

Любой тип семейной дезорганизации изначально предрасположен к формированию личностных и поведенческих отклонений у детей, так как приводит к возникновению психотравмирующих для ребенка ситуаций.

Единственный ребенок в семье – это объективно более трудный субъект воспитания, чем дети из многодетных семей. Обычно он взрослеет позже сверстников, а в отдельных отношениях, напротив, слишком рано приобретает внешние признаки взрослости (интеллектуализм, излишний рационализм, нередко перерастающий в скепсис), поскольку много времени проводит среди взрослых, бывает свидетелем их разговоров и т. п.

В многодетной семье взрослые довольно часто утрачивают чувство справедливости в отношении детей, проявляют к ним неодинаковую привязанность и внимание. Для старших детей в такой семье характерны категоричность в суждениях, стремление к лидерству, руководству даже в тех случаях, когда для этого нет оснований. В многодетных семьях резко увеличивается физическая и психическая нагрузка на родителей, особенно на мать. У нее меньше свободного времени и возможностей для развития детей и общения с ними. Многодетная семья имеет меньше возможностей для

удовлетворения потребностей и интересов ребенка, чем в однодетной семье, что сказывается на его развитии.

В **неполной семье** дети часто становятся свидетелями и участниками событий или обстоятельств психотравмирующего характера (распад родительской семьи, проживание с отчимом или мачехой, жизнь в конфликтной семье и др.). Согласно статистике доля подростков-правонарушителей из неполных семей составляет от 32 до 47 %, в их числе 30–40 % подростков, употребляющих алкоголь или наркотики, 53%о занимающихся проституцией. В неполных семьях велика доля педагогически запущенных детей, которые остаются без присмотра и в силу материальных и других проблем нередко становятся безнадзорными или занимаются бродяжничеством.

Реальностью современной России является увеличение числа детей-сирот, заботу о которых берет на себя государство. Условно можно выделить две группы детей-сирот: дети, лишившиеся родителей, и социальные сироты, т. е. сироты при живых родителях (отказные дети, дети-подкидыши; дети, чьи родители продолжительное время находятся в местах лишения свободы или неизлечимо больны; дети, родители которых неизвестно отсутствуют).

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.

Эти и многие другие проблемы, связанные с формированием личности в условиях неправильного семейного воспитания, требуют особо бережного отношения к детям, входящим в группу риска. Эффективное решение проблем подобных семей возможно только на основе объединения усилий все социальных институтов общества.

Примечания

1

Рефлексия – отражение своего поведения и своих отношений с окружающими.