

**Министерство образования и науки Российской Федерации  
Педагогический институт Саратовского государственного  
университета имени Н.Г. Чернышевского**

Г.К. Парина  
О.В. Цикунова

# **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ**

*Учебно-методическое пособие*

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

**Саратов 2009**

## I. Воспитание как педагогическое явление

*Под воспитанием, в самом общем значении этого слова, следует разуметь совокупность всех усилий, употребляемых для приспособления (каждого нового поколения) к тому общественному строю, к которому его призывает поступательное движение человечества.*

*Сен Симон*

### 1.1. Воспитание: сущность, назначение, современные идеи

*Воспитание — великое дело: им решается участь человека.*

*В. Г. Белинский*

*Воспитание: «те, кто могут впасть в детство, учат тех, кто не может впасть во взрослость».*

*Шутка десятиклассника*

Воспитание — для всех времен и всех народов важнейшее явление духовной жизни общества. Без воспитания немислима жизнь человеческого общества, ибо его назначение — передача накопленных знаний и жизненного опыта от поколения к поколению. Без этого невозможен прогресс человечества. Без этого немислимо развитие человека в онтогенезе. Вот почему воспитание относится к числу категорий общечеловеческих, категорий вечных. Оно появилось с возникновением человеческого общества, с ним вместе и развивается: изменяются цели воспитания, его содержание и средства, методы и педагогические приемы... в зависимости от типа культуры (первобытно-общинной, античной, средневековой, нововременной, современной). К.Д. Ушинский писал: «Воспитательная деятельность, без сомнения, принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека, самое понятие воспитания есть создание истории, в природе его нет...»

Издревле слово «воспитание» обозначало «вскармливание». Но люди очень рано, еще на заре человеческого общества, поняли, что дитя человеческое нуждается не только в пище физической, материальной, но и в пище **духовной**. Поэтому и стало воспитание иметь смысл более духовный, нежели материальный. Уже у Платона читаем: Воспитание и наставление начинаются с

самых первых ют существования и продолжают до конца жизни. Мать и кормилица, отец и дядька («педагог»), лишь только ребенок начинает понимать их, только и хлопочут о его усовершенствовании».

Задаваясь целью поставить **воспитание** («духовное питание») на высокий профессиональный уровень, общество постепенно создает различные воспитательные учреждения: воспитательные дома, детские сады, приюты, школы, интернаты, университеты...

Таким образом, издревле и до наших дней воспитанию придается большое значение. Даже отдается приоритет перед образованием. А. Экзюпери: «Современный человек по сравнению с пещерным не представляет собой биологического прогресса. Воспитание имеет приоритет перед образованием. Создает человека воспитание... Имеет значение не багаж (образование), а орудие, которым его схватываешь...» М.М. Пришвин: «Устойчивое нравственное правило для воспитания детей нам нужно сейчас больше, чем хлеб».

О важности воспитания, о том, что дитя человеческое становится Человеком только благодаря воспитанию, именно «духовному питанию», говорят многочисленные истории с «**Маугли**» — детьми, вскормленными и возвращенными в логове зверя. В 1694 г. ирландский врач Б. Коннор описал случай, когда на границе Литвы и России был найден десятилетний мальчик, живший с медведями. Голландский врач Бургове в XVIII веке рассказал о ребенке, обнаруженном среди диких коз. В Индии в 1920 г. в волчьем логове вместе с волчатами отыскали двух девочек. Уже в наши дни в Гвинее-Бисау обнаружен ребенок 9—10 лет, выросший в стае обезьян. Индийская девочка Камала, попав к людям в 7—8 лет, только через два года научилась стоять, через 6 лет — ходить. К 17—18 годам сумела с трудом приобрести умственное развитие четырехлетнего ребенка. Словарный запас таких детей ограничивается несколькими десятками слов; писать и выполнять простейшие арифметические действия они вообще не могут.

Хорошо известны каждому школьному педагогу печальные истории детей из неблагополучных семей, не получивших надлежащего воспитания, судьбы детей и подростков-правонарушителей, пагубные последствия алкоголизма, наркомании и токсикомании детей и подростков...

**Что же такое воспитание?** Как его понимают учителя-практики? Как его ощущают наши воспитанники? И что значит это с научной точки зрения? Учителям г. Севастополя мы задали вопрос: «Как, по-вашему, что самое главное в воспитании? В чем его суть?» Получили очень много признаков, характеризующих воспитание как позитивный процесс воздействия на формирование личности школьника: «понять суть ученика — отсюда возникают методы воспитания»; «научить ребенка делать правильный выбор между добром и злом; истиной и ложью, прекрасным и безобразным»; «воспитать человека нужного обществу, достойного, красивого в своих поступках и делах»; «воспитать высоконравственного, трудолюбивого человека»; «понять причины поведения ребенка и работать с ним, исходя из ЕГО миропонимания, помочь ребенку понять себя»; «уважение в ребенке

личности и уважение ребенком личности воспитывающего и доверие к нему. Умение поставить себя на место ребенка».

Нетрудно заметить, что в этих отрывочных точках зрения, высказанных педагогами, просматриваются гуманистические начала отношения к воспитанию, которые исповедуются сегодня лучшими учителями, и в определении цели и задач воспитания, и в содержании, и в позиции педагога по отношению к ученику, и в методике и технике воспитательного воздействия.

Однако среди общего позитивного стиля и тона высказываний есть и такое: «Авторитет педагога, когда дети безоговорочно принимают то, что сказал педагог. Есть люди, обладающие магическим действием на коллектив». Здесь просматривается хорошо известный в истории педагогики (и в теории, и в практике), а также и в современной жизни (в семье, школе, общественных местах) **авторитарный** подход в воспитании и обучении. Он основан на авторитете, правильных взглядах, верных нравственных послышках... Но, не об этом ли у Ш. Фурье: «Мораль! Какие грустные мысли порождает это слово! Мораль! При этом слове ребенку кажется, что он видит вооруженных розгами учителей; молодая женщина представляет себе ревнивцев, угрожающих кипящим котлами ада; честный человек вспоминает о множестве интриганов и преступников, которым мораль служила во все времена».

Спросите у детей разного возраста, любят ли они, когда их воспитывают? — получите однозначный ответ: «Нет!» Особенно, когда «я знаю, что права, а меня неправильно воспитывают»; «если меня пытаются воспитывать неуважаемые мною люди», «если воспитатели меня в чем-то обвиняют и ругают».

Вот почему А.С. Макаренко выдвигает педагогическую аксиому: «Не следует вьедаться детям в печеньки педагогией». Можно в этих рассуждениях пойти еще дальше. У Максимилиана Волошина в дневнике читаем: «Из всех насилий, производимых над человеческой личностью, убийство является наименьшим насилием, а воспитание — наибольшим». Аналогично у А. Толстого: «Каждый живет для проявления своей индивидуальности, воспитание стирает ее». Еще более категорично у Ф. Вольтера: «От всякого воспитания, друг мой, спасайся на всех парусах».

Почему так? Видимо, насилие над личностью, унижение ее и уничтожение смерти подобно. Ведь если личность раздавлена, то нет и человека. Громко? Трагично? Да, но ведь так и есть. И только в суматохе будней не вдумываемся мы, когда кореем формирующуюся личность школьника воздействиями типа: «Только посмей...», «Прекрати сейчас же..!», «Кто.., тот будет весь год...» Сплошные угрозы, наказания, чтение нотаций, морализирование, запреты, слова-руководства: «Нет!», «Не смей!», «Нельзя!» и т.п. Тогда нравственность и превращается в «полицию духа» (К.Д. Ушинский), вызывает бурный (или тихий) протест воспитуемого, порождает всякого рода защитные реакции (нигилизм, грубость и дерзость, аффект неадекватности, повышенный критицизм, непослушание, «смысловый барьер»); появляется «сопротивление воспитанию».

Известный педагог, наш современник В. Лизинский пишет: «Дурное воспитание основывается на постоянном применении к воспитуемому частицы «не» с глаголами».

Проверим себя: не так ли поступает педагог в общении с ребенком, который не всегда укладывается в предписываемые ему нормы поведения, бунтует против подавления естественных потребностей, развития его природы — физической и психической. Внимательно прочитаем стихотворение Р. Рождественского «Алешкины мысли»:

Мне на месте не сидится.

Мне — бежится!

Мне — кричится!

Мне — играется,

рисуется,

лазается и танцуется!

Вертится,

ногами дрыгается,

ползается и подпрыгивается!

Мне кривляется,

дурачится,

улыбается и плачется,

ерзается и поется,

падаетя и встается!

Лично

и со всеми вместе

к небу

хочется взлететь!

Не сидится мне

на месте...

А чего на нем

сидеть?!

И как это ни парадоксально, чем выше статус личности ребенка (подростка), чем развитее его позитивные качества, тем сложнее оказывается совершение педагогического воздействия на него. Это подметил еще А.С. Макаренко: «Нормальные дети или дети, приведенные в нормальное состояние, являются наиболее трудными объектами воспитания. У них тоньше натуры, сложнее запросы, глубже культура, разнообразнее отношения. Они требуют от вас не широких размахов воли и не бьющей в глаза эмоции, а сложнейшей техники».

Вот почему в последнее десятилетие в педагогических кругах заговорили об *экологии детства*, *экологии воспитания*, экологии духовной жизни растущего человека. Известно, что экология (греч. *oikos* — «дом, жилище, местопребывание») — наука об отношениях организмов с... окружающей средой. Чаще человечество озабочено влиянием последствий НТР на природу. Но педагогам известно, что для нормального развития ребенка (подростка) важна также среда социальная и, как самая приближенная к растущему

человеку, микросреда, т.е. родители, педагоги, ближайшее окружение других людей — друзей, сверстников на улице, других взрослых... И взаимоотношения со средой — залог их нормального развития.

В этой связи следует рассматривать и проблему *прав человека* (и ребенка, в частности). Признавая необходимость роста грамотности в области прав человека, ООН объявила период с 1995 по 2005 г. десятилетием просвещения в области прав человека. Насущные права ребенка, как известно, отражены в двух основных документах: «Декларации прав ребенка» (1959 г.) и «Конвенции о правах ребенка» (1989 г.). Приведем здесь лишь две выдержки, имеющие прямое отношение к реализации идей экологии детства и воспитания:

«Ребенок имеет право на получение образования... которое бы способствовало его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы на основе равенства возможностей развить чувство ответственности и стать полезным членом общества» (из «Декларации прав ребенка», Генеральная Ассамблея ООН, 20 ноября 1959 г.).

«Всем детям должна быть обеспечена возможность определить себя как личность и реализовать свои возможности в безопасных и благоприятных условиях...» (из «Всемирной Декларации об обеспечении выживания защиты и развития детей». Нью-Йорк, 30 сентября 1990 г.).

Этой же идее отвечает и складывающаяся идея *полисистемности* образования и воспитания: нахождение для каждого конкретного ребенка (подростка) адекватной ему воспитательной системы. Вот почему в сегодняшней школе продуктивна тенденция к расширению многообразия типов и моделей учебно-воспитательных учреждений.

**В итоге** необходимо отметить: в условиях современной школы ее воспитательные функции возрастают: школа — островок культуры, на котором и решаются жизненно важные задачи разностороннего, гармоничного развития личности, где можно успешно решить главную цель воспитания — самоактуализацию личности взрослого человека.

Особенностью, знаменем времени и всех изменений, происходящих в современной школе, является смена **парадигмы воспитания**, которая повлекла за собой появление целого ряда новых прогрессивных педагогических идей в теории и методике воспитания. Сутью смены парадигмы воспитания является переход от идеи командно-административного влияния педагогического процесса на формирование личности ребенка (подростка) согласно эталону, заданному обществом, к гуманистической идее создания в процессе воспитания оптимальных условий для разностороннего, гармоничного развития ребенка (подростка), его самоактуализации в статусе полезного члена общества на основе потребностей и потенциальных возможностей.

Теоретическое обоснование новой парадигмы воспитания происходит на стыке современного знания из областей многих наук: философии воспитания, педагогической культурологии, акмеологии, аксиологии, синергетики, антропологии, психологии, педагогики, методики воспитания, современных педагогических технологий... Содержательные аспекты воспитания уходят корнями своими в смежные науки — этику, эстетику, экономику, экологию,

политологию, культурологию, медицину, валеологию, сексологию и многие-многие другие.

Сформулированные идеи прорабатываются в опытно-экспериментальной работе ученых и практиков.

Таким образом, уже сегодня можно сформулировать целый ряд *прогрессивных идей*, на которых должен быть построен современный процесс воспитания.

1. **Ребенок** (дети) в современной гуманистической парадигме воспитания рассматривается **как наивысшая ценность**. Он обладает большими потенциальными возможностями саморазвития, условия для которого создаются в процессе воспитания. При этом одним из основных принципов является принцип восприятия и принятия воспитанника таким, каков он есть, с целью стимулирования его дальнейшего позитивного разностороннего развития, макаренковский принцип «подхода к человеку с оптимистической гипотезой, пусть даже с некоторым риском ошибиться», принцип опоры на положительное в личности воспитанника, мажорного стиля и тона в отношениях с ним.

2. **Целью воспитания** является разностороннее гармоничное развитие самоактуализирующейся личности воспитанника в условиях коллективной творческой деятельности. На этом основании строится **система** воспитания.

♦ *Внутренняя свобода педагога и воспитанника* выступает как стержень культуры воспитания, основанного на свободном творчестве, действительном (а не мнимом) демократизме и гуманизме взрослого и ребенка (подростка).

♦ «*Педагогика свободы*» (О.С. Газман) приводит к тому, что ребенок (подросток) в условиях поддержки и заботы начинает проявлять себя не просто в позитивных формах поведения: он вступает в более высокую стадию культурного и нравственного *взаимодействия и сотрудничества* со взрослыми.

3. **Суть воспитания** — развитие отношений воспитанника к окружающему миру: Родине, обществу, людям, живой и неживой природе, материальным и духовным ценностям, к себе самому... То есть формирование жизненной позиции — своего места в системе ценностных отношений к миру. При этом отношение — категория избирательная, поэтому в процессе воспитания ребенок (детский коллектив) ставится в *ситуацию выбора* ценностей — политических, экономических, нравственных, эстетических и т.д., в позицию активного субъекта воспитывающей деятельности и саморазвития.

4. **Содержанием** воспитания, его основой является обеспечение воспитаннику активной позиции в организуемой педагогом воспитывающей деятельности: познавательной, ценностно-ориентированной, общественной, трудовой, художественной, физкультурной, деятельности свободного общения. Все эти виды деятельности пронизывает деятельность игровая, облегчающая процесс передачи социально ценных отношений: делает его эмоциональным, допускает избирательность, имеет высокие нравственные принципы и правила, чаще всего возникает непроизвольно в детской среде, позволяет научиться «проигрывать» сложные жизненные коллизии...

Смысл, основная идея образования (воспитания) — не «человек образованный», впитавший в себя «последнее слово современной науки», а «человек культуры», сопрягающий в своем мышлении и деятельности различные культуры, формы деятельности и нравственные ценности...

5. Вся система образования (обучения и воспитания) в современной школе ориентирована на **личностный подход** — «последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, как к самостоятельному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия».

Вот почему основой методики воспитания следует считать инструментовку управления воспитанием детей как самопознание и самовоспитание их, организацию деятельности как самодеятельности, управление детским коллективом как самоуправление. И в такой заданности воспитательного процесса *позиция педагога* иная, чем это имеет место в массовой школьной практике: он становится естественным, принимаемым и желанным Соучастником детской жизни.

6. В таком понимании воспитания и позиции педагога в воспитательном процессе продуктивной является идея **педагогической поддержки** как особого подхода в воспитании, определяемого как «привентивная (предупреждающая, предохранительная. — Л.М.) и оперативная помощь в развитии и содействии саморазвитию ребенка, которые направлены на решение его индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, продвижением в обучении, коммуникацией и жизненным самоопределением».

7. Продуктивное обучение и воспитание строится в режиме **диалогового общения** педагога и воспитанника. М.М. Бахтин писал: «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения». Вот почему в практику воспитания входят: «диалог культур», диалоговое общение «воспитатель <=> воспитанник», диалоговые формы отношений в организованной детской (подростковой) среде и т.д. Сюда же можно отнести идею много- (или мульти-) культурного воспитания.

И последнее: **назначение и позиция воспитателя**. Ее очень хорошо выразил учитель-новатор Е.Н. Ильин в пяти определяющих глаголах: «Любить, понимать, принимать, сострадать, помогать».

## 1.2. Ребенок, дети, детство. Школьник в воспитательном процессе

*Мал человек по сравнению с миром,  
велик мир в человеке.*

*В. Лизинский*

*Как мир меняется!*

*И как я сам меняюсь!*

*Лишь именем одним я называюсь, —*

*На самом деле то, что именуют мной, —*



*не я один. Нас много. Я — живой.*

*Н. Заболоцкий*

В концепции гуманистической педагогики, разных ее течений и направлений постепенно оформилась и в современных условиях прочно утвердилась мысль о том, что ребенок, будучи субъектом многообразных отношений с окружающей действительностью, является и *субъектом* разносторонней деятельности в воспитательном процессе. И, следовательно, при таком подходе воспитательное воздействие педагога должно рассматриваться как *ВЗАИМОдействие*. Это основное условие успешности воспитания.

Вспоминаются известные строчки Л.Н. Толстого: «Счастливая, счастливая, невозвратимая пора детства! Как не любить, не лелеять воспоминаний о ней? Воспоминания эти освежают, возвышают мою душу и служат для меня источником лучших наслаждений».

Итак, что же такое **детство**? В чем его специфика? В чем отличие от взрослости? В толковом словаре СИ. Ожегова — это «детский возраст, детские годы (до отрочества)». В «Психологическом словаре»: «Детство — термин, обозначающий периоды онтогенеза от рождения до подросткового возраста:

1. Младенчество — до 1 года.
2. Раннее детство — 1—3 года.
3. Дошкольный возраст — от 3 до 6—7 лет.
4. Младший школьный возраст — от 6—7 до 10—11 лет».

Значит, со строго научной точки зрения **ребенок** — это человек в возрасте от рождения до 10—11 лет, т.е. до окончания первого звена обучения — начальной школы. Хотя в житейско-обыденном лексиконе родителей словом «ребенок» нередко называют и подростка, и старшеклассника, а нередко и взрослого человека, чаще всего выражая родственные связи и отношения. Так говорят педагоги-профессионалы, видимо, оттого, что они исповедуют чувство любви к детям, организуют процесс развития и воспитания человека в возрасте от 6—7 до 16—18 лет, т.е. в период школьного детства. Это и есть предмет нашего рассмотрения.

В житейской практике нередко бытует мнение, что детские годы — это подготовка к жизни. Чаще всего это утверждение рождается из сравнения детей со взрослыми: они-де несмышленыши, неумехи, видят мир иначе, ошибаются, плачут, конфликтуют, совершают ошибки... И поэтому их надо-де поучать, наставлять, исправлять, предостерегать, «держат в узде», укрощать и.д. В общем, перекраивать по образу и подобию взрослого.

Это не так. Об этом еще у Я. Корчака, непревзойденного знатока детства: «Есть как бы две жизни: одна — важная и почтенная, а другая — снисходительно нами допускаемая, менее ценная. Мы говорим: будущий человек, будущий работник, будущий гражданин...

Нет! Дети составляют большой процент человечества...

Существует ли жизнь в шутку? Нет, детский возраст — долгие, важные годы в жизни человека... Сто детей — сто людей, которые не когда-то там, не

еще... не завтра, а уже сейчас... люди. Не мирок, а мир, не малых, а великих, не «невинных», а глубоко человеческих ценностей, достоинств, свойств, стремлений, желаний».

И у современного тонкого психолога и талантливый психиатр В. Леви: детство «не только неискоренимо — неудобственный придаток мира больших. Не только пробирка для выращивания членов общества.

Детство имеет свою неписаную историю.., свои законы и обычаи, свой язык и свою культуру, идущую из тысячелетия в тысячелетие».

Интересно, что и сами дети по достоинству оценивают этот яркий, полный неожиданных впечатлений, нередко — контрастов и противоречий период своей **жизни**. Жизни «по правде», «всамделишной», жизни не в шутку, а всерьез.

«...Детство — одно из самых лучших впечатлений моей жизни. Это было давно. Все было для меня в ярких красках. Много гулял, отдыхал. Словом, было чудесно. Событий было очень много. Но какое же выбрать? Пожалуй, это поездка на Черное море, когда мы были 6 дней и тогда я слышал первый раз орган. Я очень тогда удивился и обрадовался» (Роман 3., 11-й класс).

**Основные особенности детства**, отличающие детей от мира взрослых, таковы.

1. Дети **маленькие, слабые, неумелые, многого не знающие**. Их подстерегают опасности, ошибки, непреодолимые трудности (как физического, так и духовного плана), препятствия... Они нуждаются в заботе и помощи взрослых. Они многого не умеют: решать трудные задачки, плавать и нырять, мастерить что-то полезное, сидеть ИХО и спокойно, строить отношения со сверстниками и взрослыми, ставить цели и их добиваться, выходить из конфликтных ситуаций.

Они много чего боятся: смерти, темноты, потери близких и родных, одиночества, стихийных бедствий, болезней, безнравственных людей, школьных неудач, несправедливости, преступников, диких животных и насекомых, предательства друзей... Они много чего не любят: манной каши, пиявок и тараканов, непредсказуемых ситуаций, грубости, зазнайства, некоторых сверстников и взрослых, «когда меня ругают и наказывают несправедливо», «непосильную и бестолковую работу», «когда унижают мое достоинство»...

В. Леви писал: «...Травмы детства. У кого их не было?.. Все детство — сплошная травма, непрерывный ушиб души».

2. Дети в отличие от взрослых, живущих либо прошлым, либо будущим, **умеют жить настоящим**, ценить текущий момент, радоваться жизни как таковой (солнышку, маме, морю, ветерку, пению птиц, ползущему муравью, светлячку, смеху...): «У детей нет ни прошлого, ни будущего, зато в отличие от нас, взрослых, они умеют пользоваться настоящим» (Ж. Лабрюйер).

Детей многое радует в настоящей жизни: солнце, утро, хорошая погода, цветы, животные, звездное небо, музыка, книги, муравейник, уютный и теплый дом, школьные успехи, хорошие педагоги, лучшие друзья, любовь окружающих, свои мечты и фантазии...

3. Дети **видят мир иначе**, чем взрослые. По-своему его объясняют, оценивают, вступают с ним во взаимодействие, в своей логике строят свое поведение.

...Я должен над цветами наклониться  
 Не для того, чтоб рвать или срезать,  
 А чтоб увидеть добрые их лица  
 И доброе лицо им показать...

*Андрей К*

Нередко это неординарное видение мира становится причиной непонимания детей взрослыми и даже конфликтов.

Эпизоды из обыденной жизни:

Девочка объясняет расшвырявшей маме, что она обменяла свою новую куклу на светлячка («какого-то мерзкого червяка»), потому что кукла неживая, а светлячок живой и светится в темноте.

Трехлетняя Оленька М. разобрала на мелкие части будильник: искала у него ножки, потому что взрослые говорят, что он ходит.

Артур И. (2,5 года) оборвал только что распустившиеся садовые цветы (!), чтобы... подарить их маме и бабушке.

Денис (4 года) увидел по телевизору корриду: «Посмотрите, как корову мучают!»

Игорь (3 года) любит озорничать и нередко бывает наказан. Видит, как бабушка ощипывает гуся. Сокрушается: «Бедный гусь! Ведь ничего не сделал!»

4. Дети — **исследователи, «открыватели» большого мира вокруг, «почемучки**», ибо запас знаний мал, жизненного опыта не хватает, а познать мир хочется как можно скорее, вступить с ним во взаимодействие немедленно, уже сейчас, а не когда-то там в будущем, когда «вырастешь и станешь взрослым».

Вот почему девочки-дошкольницы примеряют мамины платья и туфли, красятся, как папуаски, вертятся перед зеркалом, уподобляясь мартышкам. А мальчики играют в космонавтов, летчиков, военных, акробатов и клоунов..., а еще, увы, в крутых бизнесменов, рэкетиров, мафиози, пьяного папу и т.п.

Каждому взрослому (не только родителям и педагогам) знакомы «сто тысяч почему», которые «живут на белом свете»: почему часы тикают? Почему вымерли динозавры? Почему нельзя свешиваться с балкона? Почему люди ходят на двух ногах, а собаки на четырех? Зачем собаке хвост? Как это такая большая бабушка умещается в банку (бабушка всю жизнь проработала в Госбанке)?

5. Дети **любят себя**: свое тело, свою душу, свой внутренний и внешний мир. Его старательно оберегают, лелеют, противятся грубому вторжению в него. Почему-то в официальной педагогике детских учреждений это принято считать отрицательным качеством личности в противовес коллективному, подчас вульгарному, плодами которого может быть «коллективная» высадка на горшки в детском саду, хоровое пение и бравурные речевки в оздоровительном

лагере, посещение театра обязательно всем классом вне зависимости от интересов.

Итак, дети любят себя, и это надо расценивать как потенциальное развитие чувства собственного достоинства, гордости, потребности к самоутверждению и самовыражению, привычки к саморазвитию и самовоспитанию.

А пока дети любят себя. Нередко выражается это незатейливым, а порой неординарным образом. Примерами могут служить такие зарисовки с натуры (обратим внимание: в них наблюдения над своей как физической, так и духовной природой):

— все дети боятся йода, зубных врачей, уколов («врачей я люблю, только без шприцев»), вытаскивать занозы иглой, стричь ногти и волосы, горчичников...;

— боятся: «что мама разлюбит», «что врач будет осматривать», «что мальчишки будут драться», «закрытых дверей». Девочка, провалилась в деревянном мостике и кричит: «Я боюсь, что останусь здесь навсегда...»;

— боятся несправедливой, неадекватной оценки окружающих: приглашают в гости к соседям, критически осматривает себя: «А они не испугаются, что я такой грязный?»; перед поступлением в школу: «Я знаю, учительница меня не полюбит, ведь я — «наказание своих родителей»;

— чувствуют каждую свою клеточку, каждый свой орган, весь свой внутренний мир: «По руке-то я правша, а по ноге-то я левша»; за обедом мама строго: «Не вертись за столом!», а он: «Да! У меня в ноге закипело!»; рассадил колено и приковылял: «Папа, почини ногу!» — «Сейчас починим... Зальем йодом...» «Нет, — быстро спохватился сын, — лучше молоточком...»;

— любят слова «я», «мой», «для меня»: «А «Мойдодыр» только мой? Это не твой Додыр? И не папин? И не всех Додыр? А еще чей Додыр?», «светит мое солнышко, плещется мое море», на бродячую собаку: «Это моя собака мне улыбается»; на детском новогоднем карнавале: «Это я устроил такое веселье»;

— верят в свои потенциальные возможности. Только дети с уверенностью говорят, что могут нарисовать кого угодно, написать книгу, построить самолет или звездолет, за одну ночь вырасти «как великан» и т.д. и т.п. И главное — находят доказательное с их точки зрения объяснение: «стихи писать очень просто — надо открыть рог, пни из меня и вылезают»; на удивленный вопрос бабушки, как это внучка так хорошо запомнила и рассказала «пазку»: «А у меня внутри вспоминатель есть». А в детской песенке поется про «вечный двигатель, вечный думатель, вечный прыгатель...»; в зависимости от своего «я» строят отношения с людьми, вырабатывают стиль поведения, образ жизни. Вот некоторые эпизоды.

...— Сережа, ты маму любишь?

— Люблю. А за что?

- Чтоб она меня любила! ...Укладывают спать, не хочет ложиться:

- Если мы все ляжем спать, кто же будет радио слушать?!

...Мама возмущается:

— Кто разбил солонку из сервиза?! - Не я! Но я больше не буду...

...— Мама, давай пригласим ребят из садика в гости! Я им музыку поставлю, конфеты покажу...

Не будем пока давать оценок, что «хорошо», что «плохо». И как сделать, чтобы было только «хорошо».

6. Рядом с *высокой оценкой своего «Я»* у детей следует отметить такие, казалось бы, противоположные качества, как **общительность, коллективизм**, тяга к сверстникам, потребность быть в содружестве других детей. С малого возраста до апофеоза — подросткового и младшего юношеского возраста.

Из дневника Юлии Федоровой (студентки): «А теперь одно наблюдение. Сколько взрослых вы (самое большое число) видели гуляющими вместе? А детей? Правильно! Ребятишки всегда «бегают стайками», можно даже сказать, что они более дружны. Вот и сейчас по улицам мужчины и женщины гуляют, ходят парами, тройками, а девчонки и мальчишки по пять, шесть человек. Я даже могу вспомнить себя младшей школьницей, как прежде, чем пойти гулять, смотрела в окно и, если там уже гуляло человека три-четыре, звонила еще четверым и только тогда шла гулять. Это было время коллективных, подвижных игр: прятки, казаки-разбойники, пароли, светофорики — это наши любимые игры... И обязательно — вместе».

7. **Дети эмоциональны.** Не притворно, не избирательно, не ситуативно, не для кого-то или чего-то, не скрытно... а искренне, открыто, «всеми частичками души»: они любят, ненавидят, понимают, сочувствуют, содействуют, поддерживают...

Трехлетняя Оленька М. плачет, видя боль другого: «Жалко царевну Несмеяну», «Жалко Волка, которому охотники распорили пузо, чтобы достать Красную Шапочку», «жалко маму: ей прокололи ушки для сережек», «жалко братика, которому постригли волосы»...

Подростки вопят от радости победы спортивной команды; заразительно хохочут, когда смешно; бурно реагируют на несправедливость; могут поколотить не оправдавшего доверия сверстника, азартно включаются в игру... В юности — вообще «половодье чувств»: дружбы, любви, восторга жизни, глубокое переживание неудач, восторг победы, неприятие одиночества или, наоборот, любовь к уединению...

Ну а сколько историй могут рассказать родители и педагоги о зарождающемся, невинном, наивном чувстве любви. Дима пришел из детского сада и шепотом сообщил маме: «Мамочка, ты знаешь, я, кажется, влюбился». «Почему ты так думаешь?» Дима ответил: «Когда Леночка сосет конфетку, у меня во рту тоже сладко, а когда она ударит коленку — мне тоже больно».

Не будем здесь касаться «любовных» историй подростков и старшеклассников — они многочисленны, всем хорошо известны.

8. Дети **великодушны.** Они умеют прощать и забывать плохое, причиненную им обиду и боль. У А. Экзюпери читаем: «...Уж такой народ эти взрослые. Не стоит на них сердиться. Дети должны быть очень снисходительны к взрослым». И ведь снисходительны. Прощают все: побои отца; мать, недавно в сердцах воскликнувшую: «Прекрати сейчас же! Убью!». И отца, который когда-то бросил, из-за которого жизнь сложилась трудно, хотят видеть. И

учительницу, которая вчера опозорила перед классом, а теперь покаялась, извинилась...

9. **Дети искренни**, все принимают всерьез, доверяют взрослым, знающим и опытным. И нередко ошибаются, больно переживают травмы и обиды. Страдают. И... взрослеют, мужают на этом опыте.

«...Я помню, как меня *отучали от пустышки*. Мне было два года, но я еще сосала пустышку. И однажды я встала утром, и мама сказала, что соску утащила собака. И я в течение недели подходила к каждой собаке на улице и просила отдать соску» (Ю. Григорьева).

Из воспоминаний студента: «Старшая сестра, пришедшая с первого урока биологии, рассказала мне, что человек состоит из клеток. Меня поразило открытие: «Значит, я тоже из клеток! Значит, и динозавры — из клеток!» С тех пор я долго думал, что вот-вот превращусь в динозаврика. Я стал в них играть, и года два-три жил в мире воображаемых динозавров».

...Взрослые замечают, что с некоторых пор (лет в 12—14) дети не любят ходить в гости с родителями. Мы задались вопросом, почему так. Оказалось, в большинстве своем потому, что их не привлекает застолье и еще «конечно же, все будут говорить: «Ах, какая прелесть эта девочка! Ах, какая же большая выросла! Ах, как на маму (папу, бабушку, дедушки...) похожа!... Противно!»

10. **Дети — мечтатели, фантазеры, оптимисты...** О чем только не мечтают! Какие фантазии не сочиняют и не проигрывают. И главное — верят в них. Устремлены в будущее. В лучшее и счастливое будущее. И худо, если вокруг — хмурые лица взрослых, приземленные разговоры, тусклая обыденщина. «Везет» тому, у кого в доме и вокруг радостно, светло, оптимистично. «...Я всегда мечтал стать милиционером или космонавтом, хотел, чтобы у меня была самая красивая девушка во всей Вселенной, чтобы она меня любила всю жизнь до гроба. Я мечтал о том, что когда я вырасту, буду собирать всех собак (бездомных) себе домой, буду их мыть и за ними ухаживать. Я мечтал стать очень счастливым» (Аркадий Б.).

«Я страдала от того, что не могу полететь и присоединиться к стае журавлей, мне было горько от этой жуткой беспомощности» (Маша Ц.). «Мечтала быть невестой в белом красивом платье и фате, и быть актрисой, и сыграть роль Динки из книги Осеевой» (Юля К.).

11. **Дети больно переживают несовершенство окружающего мира** в самом широком смысле этих слов. Мира материального и мира духовного. Они остро страдают от его парадоксальности и противоречивости. Каждый по-своему решает для себя эти проблемы. Из воспоминаний студента: «Я вспоминаю, как горько плакал от двух открытий. Первое — смертность. «Неужели я тоже?.. Мама, как?! И *ты тоже?*.. Прошло. Принято. Второе — бескрылость. Как всем детям, мне снилось... что я летаю — с упоительной естественностью... а на самом-то деле всего лишь живешь, и украдкой об этом знаешь и ждешь случая...»

...Ребенок попал в больницу: наелся земли — решил проверить, как это из земли вырастают прекрасные цветы, вкусные фрукты и овощи, могучие дубы... Откуда они там? Может быть, можно есть землю?

Противоречивый мир рождает противоречия в самой сущности ребенка: в его восприятии мира, поступках, самовыражении.

12. И как следствие всех предыдущих особенностей, по образному выражению М. Снайдер и Р. Снайдер: «Ребенок всегда **организует свой Жизненный Мир**, в котором он живет и из которого действует. Из встреч со всем, что его окружает, ребенок организует уникальный личностный мир-для-жизни. Этот Жизненный Мир организован работой ребенка над своим ростом, перспективами воображения и значениями конкретных действий, людей и вещей...

Жизненный мир ребенка не может быть дан ему кем-то другим. Каждый ребенок творит его из своего опыта, намерений и пробудившихся в нем значений. Главная функция воспитателя — помочь ребенку научиться хранить свой жизненный мир. Потому что ребенок и мир должны быть вместе.

Мы обнаружили следующие организующие центры Жизненного Мира детей:

- 1) рост, над которым ребенок работает;
- 2) чувства по поводу себя;
- 3) люди и вещи в мире ребенка;
- 4) способы встречи с жизнью;
- 5) развивающиеся значения (система ценностей);
- 6) будущее.

Знание этих организующих центров является основным пониманием ребенка».

### 1.3 Специфика школьного периода детства

Школьные годы по праву считают самым динамичным, интенсивным периодом развития человека. За эти десять лет происходят коренные изменения в физическом, психическом и социальном развитии человека. Если сказать кратко, то это переход от раннего, дошкольного детства к аттестату зрелости, т.е. к фактической взрослости, когда человек способен к материальной и духовной самостоятельности во всех сферах жизни и деятельности.

Философы считают, что за десять школьных лет, пройдя через примерно 10 000 уроков, человек переходит из позиции потребителя материальных и духовных благ в позицию их создателя, производителя. Действительно, малыша-дошкольника кормят, одевают, с ним играют, ему читают, поют колыбельные песенки, возят сначала в коляске, потом в транспорте, покупают мороженое, конфеты, игрушки... А выпускник школы — это человек, физически и психически готовый выполнять определенные социальные роли: труженика (производителя материальных и духовных благ), учащегося высшей школы (интеллектуально-познавательная деятельность приближается к научному познанию), общественного деятеля (способен определить свою социально-политическую позицию), семьянина (создателя семьи, позиция мужа и жены, ища и матери, воспитателя собственных детей) под-і и иного потребителя культуры (когда есть потребность и музыке, поэзии и прозе,

живописи, театре и т.д.). Другими, возвышенными словами: это человек (в истинном, высоком значении этого слова), готовый жить и действовать по законам ИСТИНЫ, ДОБРА и КРАСОТЫ.

Таким образом, «развитие человека в школе как личности и субъекта деятельности обязательно включает в себя развитие:

- 1) интеллекта;
- 2) эмоциональной сферы;
- 3) устойчивости к стрессорам;
- 4) уверенности в себе и приятия себя;
- 5) позитивного отношения к миру и приятие других;
- 6) самостоятельности, автономности;
- 7) мотивации самоактуализации, самосовершенствования (сюда входит и мотивация учения как важнейшего элемента саморазвития).

В сумме эти идеи можно назвать *позитивной педагогикой* или *гуманистической психологией воспитания и обучения*».

Это с позитивной, заданной обществом точки зрения. Но есть еще и *внутренний план* взросления человека в период школьного детства. Он вносит серьезный корректив в организацию воспитательного процесса. По наблюдениям школьных психологов, современный ребенок (подросток) выносит еще и такие представления о себе, других и мире людей вообще:

«Во-первых, все можно оценить (за год первоклассник получает около 200, а старшеклассник — около 2000 оценок), по полученным оценкам людей можно ранжировать; эти оценки с учебного предмета переносятся на личность и взаимоотношения в целом;

во-вторых, то, чему учат родители и школа, далеко не всегда соответствуют реальностям жизни, школа дает много ненужного, главное — этому не научиться (не только в плане предметного обучения, но и некоторых форм коллективного взаимодействия);

в-третьих, в человеке много отрицательного, неблагополучного, что не может быть принято и должно быть исправлено, отвергнуто (убеждение в пользе критики и самокритики, сочетающееся с абсолютной неразвитостью конструктивной рефлексии, что подтверждается экспериментальными исследованиями);

в-четвертых, выиграть можно за счет проигрыша другого, и, если ты не будешь бдителен, обязательно найдутся люди, желающие выиграть за твой счет... И другие представления».

#### 1.4 Кризисы школьного детства

Осложняет процесс воспитания и тот факт, что в течение школьного возраста растущий человек проходит через *два периода кризиса*: «кризис 6—7 лет» и «подростковый кризис», которые характеризуются значительными изменениями в физическом и психическом развитии, в существенном изменении социального статуса.



«Кризис 6—7 лет» приходится на время поступления ребенка в школу, которое знаменует собой смену ведущих, важнейших в развитии человека видов деятельности: были — игра и общение (по природе своей произвольные виды деятельности), стала — учебная деятельность, в основе которой едва ли не самый тяжелый, даже изнурительный для маленького, неокрепшего еще человечка труд, требующий громадного напряжения, физического, психического, морального. И ребенок начинает «сопротивляться», «защищаться» в разных, порой непонимаемых взрослыми формах. Уставший сидеть на уроках первоклассник встает и идет к двери: «Я, пожалуй, дамой пойду, надоело мне тут у вас». Маленькая девочка перед выходом в школу (мама торопится на работу) снова раздевается, ложится в постельку и закрывает глаза: «Я лучше спать буду». Первоклассникам в конце четверти задали заполнить все пропущенные странички в прописях; девочка пишет (словами трехлетней сестренки): «Я иду и вижу Кыху, а навстречу ей Зая, а за ним — Олк» и т.д. А в конце страницы: «Письмо и чтение — вот лучшее мучение»... Каждый родитель и учитель могут до бесконечности рассказывать подобные истории о трудностях и противоречиях взросления в этот период: и «непокорные они», и «слишком самостоятельные», и «выдумщики такие, что диву даешься», и «все превращают в игру», и «фантазеры, каких свет не видел»...

Возраст от 10—11 до 14—15 лет — **подростковый возраст**, по меткому выражению Н.К. Крупской, — «уже не ребенок, но еще не взрослый». Вот почему его называют еще переходным, переломным, а нередко трудным. Это период интенсивного и неравномерного перехода от детства к взрослости.

Развитие подростка столь интенсивно, что возникла необходимость для удобства организации учебно-воспитательного процесса, выделить понятия младшего и старшего подросткового возраста — 5—7-й и 8—9-й классы. С точки зрения основных видов деятельности это особый период развития: по социальному статусу подросток — ученик, но, увы, для него самого на первый план выходит деятельность общения, а отнюдь не учебная. Спросите у подростков среднего школьного звена, толпящихся 1 сентября около школы, зачем они пришли в школу, что их сейчас сюда притягивает, что их радует в школе. Мало, кто ответит: «учеба». Вероятнее всего: «общение с друзьями», «посмотреть, кто из учителей у нас будет», «встретиться с одноклассниками», «увидеть, какие стали девчонки (мальчишки)»... И другие виды деятельности — в качестве хобби.

**Физическое развитие:** быстрый, но неравномерный рост конечностей при отставании развития грудной клетки, интенсивное развитие сердца при отставании развития сосудистой системы, в скелете — замена хрящей на кости, интенсивное половое созревание (и... громадный, повышенный интерес к нему). **Психические изменения:** преобладание возбуждения над торможением (но это процесс управляемый); мышление абстрактное, но с опорой на конкретно-образное; внимание произвольное; память тоже произвольная, переход от механической к логической; своеобразные акцентуации, характера; частые аффекты (кратковременные, сильные эмоциональные вспышки) и негативизм

(склонность к отрицанию, сопротивлению воздействию окружающих, и прежде всего родителей и педагогов). Важными особенностями **социального развития** следует считать развитие самосознания, стремление к самоопределению и самоутверждению, «чувство взрослости» (стремление к ценностям взрослых), ярко выраженную потребность в товариществе и дружбе; стремление к необычному, романтическому; появление первого чувства любви...

В последнее десятилетие считается: именно начиная с подросткового возраста, молодежь характеризуется таким новым в нашем педагогическом лексиконе словом, как **тинейджеры**, т.е. современные подростки, новое их поколение, имеющие свои обычаи и стиль, своих кумиров, гной жаргон, свой образ жизни — свою субкультуру.

Уместно здесь сказать о том, что в основе психологической характеристики юных тинейджеров, как и в разгадке того, почему подростковый возраст считается трудным, переходным, переломным, лежат подмеченные учеными, физиологами, психологами и педагогами, противоречия отрочества, блестяще описанные В.А. Сухомлинским в книге «Рождение гражданина».

Возраст *старшекласников* (15—17 лет), т.е. *младший юношеский*, среди школьных педагогов кризисным не считается. Старшекласник — почти взрослый человек. Основные виды деятельности: учебная, чаще всего профессионально ориентированная, и трудовая — в избранном направлении. С этим, как правило, связаны и другие виды деятельности, которые, впрочем, могут выступать и в качестве хобби или отдыха на досуге.

Учить старшекласников — удовольствие. Но воспитывать гораздо труднее, ибо они (и совершенно справедливо!) считают себя взрослыми. Социальное развитие и становление старшекласников характеризуется такими основными чертами: период выработки мировоззрения и определения жизненной позиции во всех сферах (труд, дальнейшее образование, любовь, семья, дети и т.д.); формирование идеалов; романтическая приподнятость и оптимизм; критицизм в отрицании сегодняшнего во имя лучшего будущего (особенно в современном меняющемся мире); поиск смысла жизни и ответа на сложные ее проблемы (нередко вплоть до психических расстройств и депрессий); активный поиск идеала в дружбе и любви; потребность в самопознании и самовоспитании и ее активная реализация (ведут жаркие дискуссии на эту тему, максималистски критичны ко взрослым и сверстникам, начинают записывать свои мысли в стихах, прозе, дневниках; определение своего места в иерархии коллектива (класса, группы...)).

### 1.5 Индивидуальные и половые различия

На фоне возрастных особенностей школьного периода развития и воспитания человека необходимо знание педагогом *индивидуальных различий*. К ним следует отнести такие:

- ◆ истории рождения и развития (медико-психологический анамнез);

♦ состояние здоровья на данный момент; наличие или отсутствие отставания или забегания вперед в развитии отдельных органов организма; наличие или отсутствие каких-либо болезней;

♦ среда обитания (материальная и культурная), условия жизни и воспитания; применявшаяся ранее методика воспитательных средств, методов и приемов; важнейшие события в жизни ребенка и окружающих его людей;

♦ особенности протекания важнейших психических процессов: ощущения, восприятия, воображения, внимания, памяти, мышления, речи;

♦ направленность личности: потребности, мотивы, интересы, склонности, убеждения, мировоззрение; задатки и способности;

♦ свойства высшей нервной деятельности, темперамент;

♦ характер как сложная совокупная характеристика личности. Когда мы хотим оттенить индивидуальность человека, мы говорим именно о **характере**. «Характер может быть: сильный или слабый, оптимистический или пессимистический, уравновешенный — нервный, легкий — трудный, открытый — замкнутый, гордый — приниженный, самокритичный — самовлюбленный, правдивый — лживый, тактичный — грубый, ответственный — недобросовестный, щедрый — жадный, гуманный — эгоистичный, принципиальный — беспринципный, аккуратный — неряшливый и т.д.

У подростков, например, выделяют тип характера: гипертимный (подвижность, склонность к озорству), циклоидный (раздражительность, склонность к апатии), лабильный (повышенная мнительность и капризность), сенситивный (повышенная чувствительность к незнакомым), психастенический (раннее интеллектуальное развитие, самоуверенность и безапелляционность), шизоидный (замкнутость, безразличие), истероидный (эгоцентризм), комформный (некритичность, слабоволие), неустойчиво-праздный (бездельничанье)».

Половая принадлежность также вносит свою специфику в развитие и воспитание школьников. Я. Корчак писал: «Мальчики... ничуть не хуже девочек, они просто другие... Недостатки и достоинства есть и у девочек, и у мальчиков...»

Психофизиологические и педагогические различия мальчиков и девочек можно обобщить в такие группы:

1) **биологические** — анатомо-физиологические и психофизиологические особенности строения и функционирования организма;

2) **социальные** — подготовка к жизненным позициям мужчины и женщины, мужа — жены, отца — матери в обществе;

3) **исторически сложившиеся** традиции, обычаи, нравы, влияющие на сегодняшнюю судьбу девочки — девушки — женщины, мальчика — юноши — мужчины;

4) **психолого-педагогические**: отношение к девочке — мальчику в окружающей среде и системе воспитания дома и в детских учебно-воспитательных учреждениях.

## 1.6 Современные реалии детства

Существенным новообразованием школьников следует считать *современные реалии* детства и их последствия: изменившиеся социальные, политические, экономические, культурологические... условия жизни, повлекшие за собой изменения в характеристике современных детей.

Назовем только некоторые: большая информированность, приобщение к технике (в том числе к новым информационным технологиям, вплоть до Интернета), свобода и раскованность в поведении и образе жизни, независимость от кого бы то ни было, повышенная критичность, свобода выбора и волеизъявления, ориентированность на западноевропейский и американский образ жизни, более раннее взросление, повышенная политизированность одних и равнодушие других, переоценка жизненных ценностей, большая ориентированность на материальные ценности, у некоторых — неприкаянность и одиночество...

Впервые в истории человечества реальностью стало появление *молодежной субкультуры* к которой дети приобщаются очень рано. Имеются и негативные тенденции в детской среде: неадекватные социальные нормы и формы поведения, вплоть до девиантного; приобщение к нервно-стимулирующим средствам (табакокурение, алкоголь, наркотики, токсические вещества); безнадзорность и беспризорность, детский суицид...

Разумеется, это осложняет процесс воспитания. И порождает новую проблему современной педагогики — экологию детства и экологию воспитания.

## 1.7 Самовоспитание школьника и педагогическая позиция воспитателя

И последнее. Мы доказали, что ребенок (школьник) — субъект воспитания. А значит сутью, существенной характеристикой воспитания является сопутствующий ему процесс *САМОВоспитания*: осознав свои достоинства и недостатки, растущий человек сам начинает сознательно влиять на свое развитие. Если сказать кратко, самовоспитание детей (школьников) в своем развитии проходит три основных этапа:

- 1) в 2—3 года впервые появляется и постепенно развивается, обогащаясь по мере взросления «Я сам» (беру ложку, умываюсь, читаю, выбираю друга, еду в транспорте...). По примеру взрослых и по собственному разумению;
- 2) стихийное самовоспитание подростков;
- 3) переход к осознанному и целенаправленному самосовершенствованию в юности.

Благодаря этому мы и можем ставить в воспитании цель — самоактуализация личности — и исповедовать прогрессивную гуманистическую педагогику сотрудничества.

Итак, даже беглый поверхностный анализ особенностей школьного детства наводит на важные мысли, о которых нельзя забывать, прикасаясь к судьбе ребенка, организуя детскую жизнь.

Дети — не такие, как мы, взрослые. Тоньше, чище, искреннее. Мир детства иной, нежели мир взрослости. Поэтому нельзя к детям подходить с нашими мерками. И судить на основе их. И вершить с позиций возраста (знающего и опытного) детские судьбы. Дети живут как бы в другом измерении. Им трудно понять и принять наш мир. Значит надо помочь. Надо занять правильную жизненную и психолого-педагогическую позицию. И суть ее не «над», не «возле», не «перед»... А «вместе», т.е. позицию взаимодействия педагога и воспитанника в двустороннем процессе воспитания.

## **II. ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ**

### **1. Воспитательное воздействие и закономерности воспитания**

Когда речь идет о специально организованной воспитательной деятельности, то обычно эта деятельность ассоциируется с определенным воздействием, влиянием на формируемую личность. Вот почему в некоторых пособиях по педагогике воспитание традиционно определяется как специально организованное педагогическое воздействие на развивающуюся личность с целью формирования у нее определяемых обществом социальных свойств и качеств.

Само по себе внешнее воспитательное воздействие не всегда ведет к желаемому результату: оно может вызывать у воспитуемого как положительную, так и отрицательную реакцию или же быть нейтральным. Вполне понятно, что только при условии, если воспитательное воздействие вызывает у личности внутреннюю положительную реакцию (отношение) и возбуждает ее собственную активность в работе над собой, оно оказывает на нее эффективное развивающее и формирующее влияние.

Под воспитанием следует понимать целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования разнообразной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом: знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями.

Указанный подход к трактовке развития личности получил название деятельностно-отношенческой концепции воспитания. Сущность этой концепции, как показано выше, состоит в том, что, только включая растущего человека в разнообразные виды деятельности по овладению общественным опытом и, умело стимулируя его активность (отношение) в этой деятельности, можно осуществлять его действенное воспитание. Без организации этой деятельности и формирования положительного отношения к ней воспитание невозможно. Именно в этом состоит глубинная сущность сложнейшего процесса.

Что следует понимать под закономерностями воспитания? Это понятие

означает устойчивые, повторяющиеся и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволяет добиваться эффективных результатов в развитии и формировании личности.

**1. Характер воспитания на всех исторических этапах определяется объективными потребностями производства и интересами правящих классов общества, что, безусловно, является его существенной закономерностью.**

**2. Следует указать другую важную закономерность: единство целей, содержания и методов воспитания.**

**3. Неразрывное единство обучения и воспитания (в узком смысле) в целостном педагогическом процессе, что также следует считать одной из закономерностей воспитания.**

**4. Воспитание личности происходит только в процессе включения ее в деятельность.** Чтобы человек овладевал знаниями, ему необходимо осуществлять познавательную деятельность. Нельзя воспитать трудолюбия, коллективизма, не вовлекая воспитанника в трудовую деятельность, в межличностные отношения и решение коллективных проблем. Вот почему еще раз подчеркнем, что воспитание в его глубинном значении состоит вовсе не в воспитательных разговорах, назидательных беседах и наставлениях, как это представляется иногда, а во включении растущего человека в деятельность, в соответствующие его возрасту общественные отношения. Исходя из этого, С.Т. Шацкий и А.С. Макаренко с полным основанием определяли воспитание как содержательную организацию жизни и деятельности воспитанников.

**5. Воспитание есть стимулирование активности формируемой личности в организуемой деятельности.** Указанная закономерность (и это также показано выше) обуславливается тем, что эффективное развитие и формирование личности происходит только при условии, если она проявляет высокую активность в организуемой деятельности. Если же человек участвует в организуемой деятельности без желания или, как говорят, спуская рукава, эта деятельность практически не развивает его. И человека, как отмечал Л.В. Занков, нельзя силой заставить впитывать знания, овладевать культурой. Первопричиной активности человека являются те внутренние противоречия между достигнутым и необходимым уровнем развития, которые он переживает в различных жизненных обстоятельствах и которые побуждают его к деятельности и к работе над собой.

**Искусство воспитания в этом случае состоит в том, чтобы учитель умел создавать педагогические ситуации для возбуждения у учащихся подобных внутренних противоречий и таким образом стимулировал их активность в различных видах деятельности.** На основе переживания этих внутренних противоречий у личности формируются потребности, мотивы и установки как стимулы ее активной деятельности.

Только развивая потребностно-мотивационную сферу личности и создавая необходимые условия для формирования у нее здоровых потребностей, интересов и мотивов деятельности (поведения), представляется возможным

стимулировать ее активность и добиваться надлежащего воспитательного эффекта.

**6. В процессе воспитания необходимо проявлять гуманность и уважение к личности в сочетании с высокой требовательностью.** Психологической основой этой закономерности является то, что характер отношений педагога и воспитуемой личности вызывает у последней определенные внутренние (эмоционально-чувственные) переживания и непосредственно сказывается на ее деятельности и развитии. Если эти отношения проникнуты взаимным уважением, доверием, доброжелательностью и демократизмом, носят гуманный характер, то воспитательное влияние педагога, как правило, будет вызывать у учащихся положительную реакцию и стимулировать их деятельность.

В тех же случаях, когда отношения между педагогом и воспитанником несут на себе печать негативности, авторитарности, воспитательное влияние педагога вызывает у последнего отрицательные переживания и не дает положительного воспитательного эффекта. В воспитательной работе уважительное и заботливое отношение к детям должно сочетаться с высокой требовательностью, поддержанием необходимого порядка в работе и поведении.

**7. В процессе воспитания необходимо открывать перед учащимися перспективы их роста, помогать им добиваться радости успехов.** Если эти цели и намерения реализуются, личность переживает внутреннее удовлетворение, радость от достигнутых успехов. В тех же случаях, когда намеченные цели не реализуются, она испытывает внутреннее беспокойство, чувство неудовлетворенности и психического напряжения. Нетрудно понять, что повторение подобных неудач парализует деятельность личности, и она перестает работать над собой, теряет всякую активность. Например, школьник, отставший в учебе, совсем перестает учиться.

**8. В процессе воспитания необходимо выявлять положительные качества учащихся и опираться на них.** П.П. Блонский писал: «Нужно бороться не с учеником, у которого есть недостатки в учебе, а совместно с учеником бороться против этих недостатков». Но тогда чаще всего нужны не критика и осуждение, а проявление душевной чуткости к ученику и оказание ему реальной помощи в преодолении встречающихся трудностей. Глубоко прав был А.С. Макаренко, когда утверждал, что каким бы плохим в нашем представлении ни был воспитанник, к нему всегда надо подходить с оптимистической гипотезой, проектировать в нем всегда хорошее, помогать развиваться его лучшим задаткам и способностям и, опираясь на них, создавать условия для преодоления его недостатков.

**9. В воспитании необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся.**

**10. Воспитание должно осуществляться в коллективе и через коллектив.**

Важной целью школьного воспитания является формирование личности в духе коллективизма, развития у нее товарищеских черт и качеств. Указанная

цель может быть достигнута только при условии, что личность будет воспитываться в хорошо организованном и здоровом в социальном и духовном отношениях коллективе.

**11. В процессе воспитания необходимо добиваться единства и согласованности педагогических усилий учителей, семьи и общественных организаций.**

**12. В процессе воспитания необходимо побудить ребенка к осуществлению самовоспитания.**

Рассмотренные выше закономерности воспитания выступают как основополагающие требования, на основе которых необходимо осуществлять учебно-воспитательную работу.

## **2. Отличие понятий «воспитание», «становление», «формирование», «социализация», «самовоспитание», «перевоспитание»**

Понятие «воспитание» связано и в то же время отличается от понятий «становление», «формирование», «социализация». Социализация — процесс формирования личности в определенных социальных условиях, в ходе которого человек усваивает социальный опыт, избирательно вводит в свою систему поведения такие нормы и правила поведения, которые приняты в данном обществе или социальной группе. Становление — термин, отражающий достижение ребенком такого уровня развития, когда он становится способным самостоятельно жить в обществе, самостоятельно выстраивать свое поведение, осознавать свои отношения с миром и производить относительно устойчивый ценностный выбор. Сказать о том, что личность окончательно состоялась, так же невозможно, как невозможно представить застывший процесс. Вся динамика жизни и ход событий будет влиять на человека до самой смерти. И, значит, существует надобность в другом понятии, более широком и гибком, которое бы отразило бесконечность изменения личности человека под воздействием всей суммы жизненных и социальных факторов. Таким понятием является «формирование». **Формирование личности** — процесс изменения личности в ходе взаимодействия ее с реальной действительностью, появления физических и социально-психологических новообразований в структуре личности.

**Воспитание** — целенаправленный процесс формирования личности с помощью специально организованных педагогических воздействий в соответствии с определенным социально-педагогическим идеалом. Воспитание как педагогическое понятие включает три существенных признака:

- 1) целенаправленность, наличие какого-то образца, социально-культурного ориентира, идеала;
- 2) соответствие хода процесса воспитания социально-культурным ценностям как достижениям исторического развития человечества;
- 3) наличие определенной системы организуемых воспитательных воздействий и влияний.



Хорошо организованное воспитание приводит к формированию способности человека к самовоспитанию — когда ребенок освобождается от влияния воспитывающих его взрослых и свое «Я» превращает в объект собственного восприятия и самостоятельного продуманного воздействия на самого себя в целях самосовершенствования, саморазвития. **В процессе воспитания необходимо побудить ребенка к осуществлению самовоспитания.**

Сам ребенок активен уже с рождения, он рождается со способностью к развитию. Он не сосуд, куда «сливается» опыт человечества, он сам способен этот опыт приобретать и творить что-то новое. Поэтому основными душевными факторами развития человека являются самовоспитание, самообразование, самообучение, самосовершенствование.

**Самовоспитание** — это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие. Воспитание, если оно не насилие, без самовоспитания невозможно. Их следует рассматривать как две стороны одного и того же процесса. Осуществляя самовоспитание, человек может самообразовываться.

**Самообразование** — это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие. Самообучение — это процесс непосредственного получения человеком опыта поколений благодаря собственным устремлениям и выбранным средствам.

В понятиях «самовоспитание», «самообразование», «самообучение» педагогика описывает внутренний духовный мир человека, его способность самостоятельно развиваться. Внешние факторы — воспитание, образование, обучение — лишь условия, средства их пробуждения, приведения в действие. Вот почему философы, педагоги, психологи утверждают, что именно в душе человека заложены движущие силы его развития.

**Самовоспитание** — деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями. Самовоспитание предполагает определенный уровень развития личности, ее самосознания, способности к ее анализу при сознательном сопоставлении своих поступков с поступками других людей. Отношение человека к своим потенциальным возможностям, правильность самооценки, умение видеть свои недостатки характеризуют зрелость человека и являются предпосылками организации самовоспитания.

Самовоспитание предполагает использование таких приемов как самообязательство (добровольное задание самому себе осознанных целей и задач самосовершенствования, решение сформировать у себя те или иные качества); самоотчет (ретроспективный взгляд на пройденный за определенное время путь); осмысление собственной деятельности и поведения (выявление причин успехов и неудач); самоконтроль (систематическая фиксация своего состояния и поведения с целью предотвращения нежелательных последствий).

**Самовоспитание осуществляется в процессе самоуправления,** которое

строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля за выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции.

Самоопределение представляет собой сознательный выбор человеком своего жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, профессии, условий жизни.

К методам самовоспитания относятся: **самопознание, самообладание, самостимулирование.**

Самопознание включает: самонаблюдение, самоанализ, самооценку, самосравнение.

Самообладание опирается на самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение.

Самостимулирование предполагает: самоутверждение, самоободрение, самопоощрение, самонаказание, самоограничение.

Самоанализ, самооценка, самоконтроль, саморегуляция, самоубеждение являются основными приемами самовоспитания.

Скрытый, невидимый характер протекающих в личности процессов и длительность их завершающего формирования ставят как педагога, так и самого воспитанника, перед фактом появления неожиданных несоответствий личности общепринятым нормам и неразвитости некоторых качеств, нужных для современной жизни. Стремление исправить, скорректировать, добавить, ликвидировать какие-либо качества и привычки характеризуют процесс «перевоспитания». **К понятию «перевоспитание» обращаются, когда речь заходит о социально неодобряемом поведении, о качествах личности, противоречащих человеческому общежитию, в том числе о противоправных деяниях.**

Ранее предполагалось, что отрицательные качества нужно «удалять, уничтожать, вытравливать», а положительные — вкладывать на место вытравленных, но ведь ребенок — это не магнитофон, в который педагог может вставить нужную кассету, а плохую кассету, с непристойными записями, — удалить.

Перевоспитание, понимаемое как вытравливание недостатков уходит в прошлое. Еще К. Д. Ушинский указывал, что лучше всего дурные привычки искореняются формированием добрых привычек, которые станут заменой дурным. Макаренко доказал, что любого ребенка можно воспитать, если поместить его в нормальные человеческие условия. Современная педагогическая мысль и гуманистическая психология утверждают принцип принятия ребенка как данности, уважения его индивидуальности, учета истории его становления, развития, принцип опоры на положительные качества ребенка.

### III. Психологические характеристики закономерностей воспитания

Педагогические закономерности воспитания — это адекватное отражение объективной действительности воспитательного процесса, обладающего общими устойчивыми свойствами при любых конкретных обстоятельствах.

Можно выделить следующие закономерности.

♦ **Воспитание ребенка** как формирование в структуре его личности социально-психологических новообразований совершается только путем активности самого ребенка. Мера его усилий должна соответствовать мере его возможностей. Любая воспитательная задача решается через активные действия: физическое развитие — через физические упражнения, нравственное — через постоянную ориентацию на самочувствие другого человека, интеллектуальное — через мыслительную активность, решение интеллектуальных задач.

♦ **Содержание деятельности** детей в процессе их воспитания определяется на каждый данный момент развития актуальными потребностями ребенка. Опережая актуальные потребности, педагог рискует встретить сопротивление и пассивность детей. Если не учитывать возрастных изменений потребностей ребенка, то процесс воспитания затрудняется и нарушается.

♦ **Соблюдение пропорционального соотношения усилий ребенка и усилий педагога в совместной деятельности:** на начальном этапе доля активности педагога превышает активность ребенка, затем активность ребенка возрастает, и на заключительном этапе ребенок все делает сам под контролем педагога. Совместно-разделенная деятельность помогает ребенку ощутить себя субъектом деятельности, а это чрезвычайно важно для свободного творческого развития личности. Хороший педагог чувствует границы меры собственного участия в деятельности детей, умеет отойти в тень и признать полное право детей на творчество и свободный выбор.

Только в условиях любви и защищенности ребенок свободно и вольно выражает свои отношения, полноценно развивается. Поэтому воспитание включает в свое содержание демонстрацию любви в адрес ребенка, умение понять, помочь ребенку, простить его оплошности, защитить.

Организуемая деятельность должна сопровождаться или венчаться ситуацией успеха, которую должен пережить каждый ребенок. Ситуация успеха — это субъективное переживание достижений, внутренняя удовлетворенность ребенка самим участием в деятельности, собственными действиями и полученным результатом. Положительное подкрепление — самое общее условие создания ситуации успеха.

Воспитание должно носить скрытый характер, дети не должны чувствовать себя объектом приложения педагогических нравоучений, не должны постоянно осознавать свою подверженность продуманным педагогическим влияниям. Скрытая позиция педагога обеспечивается совместной деятельностью, интересом педагога к внутреннему миру ребенка,

предоставлением ему личностной свободы, уважительным и демократичным стилем общения.

## 1. Принципы воспитания

Принципы — общие руководящие положения, требующие последовательности действий при различных условиях и обстоятельствах.

♦ **Первый принцип воспитания**, вытекающий из цели воспитания и учитывающий природу воспитательного процесса — ориентация на ценностные отношения — постоянство профессионального внимания педагога на формирующиеся отношения воспитанника к социально-культурным ценностям (человеку, природе, обществу, труду, познанию) и ценностным основам жизни — добру, истине, красоте. Условием реализации принципа ориентации на ценностные отношения выступают философская и психологическая подготовка педагога.

♦ **Второй принцип воспитания** — принцип субъектности: педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других людей и своей судьбы, производить осмысленный выбор жизненных решений. Принцип субъектности исключает жесткий приказ в адрес детей, а предполагает совместное с ребенком принятие решения, чтобы ребенок сам осмыслил: «Если ты сделаешь то-то, будет тебе..., будет другим.... Ты этого хочешь? Это будет правильно?»

♦ **Третий принцип воспитания** вытекает из попытки согласовать социальные нормы, правила жизни и автономность неповторимой личности каждого ребенка. Этот принцип гласит: принятие ребенка как данность, признание за ребенком права на существование его таким, каков он есть, уважение его истории жизни, которая сформировала его на данный момент именно таким, каков он есть, признание ценности его личности, сохранение по отношению к каждому ребенку, вне зависимости от его успехов, развития, положения, способностей, уважения к его личности. Границы принятия данности существуют: они отражены в двух «нельзя» — «нельзя посягать на другого человека» и «нельзя не работать, не развивать себя»; эти запреты безусловны и категоричны для человека современной культуры.

Союз трех принципов воспитания придает ему гармонически сочетающиеся характеристики: философическую, диалогическую, этическую. Они не могут существовать одна без другой, точно так же, как реализация одного из названных принципов современного воспитания в оторванности от других невозможна.

## 2. Основные идеи зарубежных концепций воспитания, технократической педагогики

В Европе, Америке, Японии имеется значительное разнообразие теорий и подходов к воспитанию. Первую группу составляют концепции, в которых воспитание рассматривается как более или менее жесткое руководство учащимися, формирование заданных обществом свойств личности. Это можно назвать авторитарной, технократической педагогией. Воспитательным концепциям второй группы можно дать обобщенное название — гуманистическая школа. В общем, воспитательные системы Запада базируются свои теории на философии прагматизма, позитивизма, экзистенциализма. Психоанализ и бихевиоризм являются психологической основой большинства воспитательных концепций Запада.

Разработчики **технократической авторитарной педагогики** исходят из того, что задачей воспитательной системы школы и общества является формирование «функционального» человека — исполнителя, адаптированного к жизни в данной общественной системе, подготовленного к выполнению соответствующих социальных ролей. Так, в США такими ролями были: гражданин, работник, семьянин, потребитель. Воспитание следует строить на рациональной научной основе, программируя поведение людей и управляя его формированием. (Скиннер, создатель технократической педагогики.) Советская педагогика пыталась строить воспитание именно как управляемый и контролируемый процесс, стремясь определить точные цели, задачи, содержание, методы и формы работы. Представители технократического подхода на Западе также стоят на позиции, что процесс формирования и воспитания личности должен быть строго направленным и приводить к проектируемым результатам. Однако в этом подходе таится угроза манипулирования личностью, опасность получить в итоге человека-функционера, бездумного исполнителя. Воспитание понимается как модификация поведения, как выработка «правильных» поведенческих навыков. В основе технократической педагогики лежит принцип модификации поведения учащихся в нужном направлении.

Формирование навыков поведения необходимо, но нельзя пренебрегать собственной волей личности, ее сознанием, свободой выбора, целями и ценностями, что и детерминирует собственно человеческое поведение.

Модификационная методика предполагает выработку желаемого поведения в различных социальных ситуациях с помощью «подкрепителей»: одобрения или порицания в разных формах. В модификационной методике нет ничего плохого, если имеется в виду воздействие на сознание, поведение, эмоции человека с целью его развития. Но если модификация поведения приводит к манипуляции личностью, пренебрегает ее интересами, служит внешней адаптации, не апеллируя к собственной воле и свободе, то это носит антигуманный характер.

### 3. Основные идеи гуманистической педагогики

Модель воспитания, в основе которой лежит направление гуманистической психологии, развивали в 50-60 годах в США такие ученые как Маслоу, Франк, Роджерс, Колли, Комбс и другие.

Главными понятиями гуманистической педагогики являются «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь». Каждый человек представляет собой цельное образование, неповторимую личность. Поведение личности определяется не подкреплением, поступающим из внешней среды, как учит бихевиоризм, а врожденным стремлением человека к актуализации — развитию своих природных способностей, поиску своего смысла и жизненного пути. Личность понимается как сложная автономная система, отличающаяся направленностью, волей к положительной деятельности и сотрудничеству. Самоактуализация — это реализация себя в деятельности, в отношениях с людьми, в полноценной «хорошей» жизни на выбранном и изменяющемся жизненном пути. Это состояние означено у К. Роджерса понятием «полноценно функционирующий человек». В психотерапии и педагогике Роджерса психотерапевт и педагог должны возбудить собственные силы человека для решения его проблем, не решать за него. Не навязывать ему готового решения, а стимулировать его собственную работу по личностному изменению и росту, которые не имеют пределов. Целью обучения и воспитания должно быть не приобретение знаний как набора фактов, теорий и пр., а изменение личности учащегося в результате самостоятельного учения. **Задача школы и воспитания — дать возможность развития, саморазвития личности, способствовать поиску своей индивидуальности, идти к самоактуализации.**

Учение, в котором заинтересован ученик, где имеет место не просто накопление фактов, а изменение ученика, его поведения, его «Я-концепции», Роджерс назвал «значимым для человека учением» и считал, что только таким оно и может быть. Он определял следующие условия, при которых оно может состояться.

1. Ученики решают в процессе учения проблемы, интересующие их и значимые для них.

2. Педагог чувствует себя по отношению к ученикам конгруэнтно, то есть проявляет себя таким человеком, как он есть, выражая себя свободно.

3. Педагог проявляет безусловное положительное отношение к ученику, принимает его таким, каков тот есть.

4. Педагог проявляет эмпатию к ученику — способность проникать в его внутренний мир, понимать его, смотреть его глазами, оставаясь при этом самим собой.

5. Педагог обеспечивает учащихся средствами учения (книги, учебники, инструменты, материалы). Педагог играет роль фасилитатора, помощника и стимулятора значимого учения, должен создать психологический комфорт и свободу ученику, т.е. учение должно быть центрировано на ученике, а не

учебном предмете.

## **IV. Классификация методов и форм воспитания**

**Методы воспитательного воздействия** — это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение воспитанников для решения педагогических задач в совместной деятельности, общении воспитанников с педагогом-воспитателем.

Выбор и осуществление методов осуществляется в соответствии с педагогическими целями (оперативными, тактическими, стратегическими), которые ставятся с учетом специфики общественно-воспитательной среды, возраста, индивидуально-типологических особенностей учащихся, уровнем воспитанности конкретных коллективов. Методы воспитания следует отличать от средств воспитания, с которыми они связаны. Средствами воспитания являются прежде всего предметы материальной и духовной культуры, которые используются для решения педагогических задач. Метод воспитания реализуется через деятельность педагога-воспитателя, средство же (книга, кинофильм и пр.) может влиять и вне деятельности педагога, без него.

Для практической работы педагога больше всего подходит следующая классификация методов воспитания:

- ◆ методы убеждений, с помощью которых формируются взгляды, представления, понятия воспитуемых, происходит оперативный обмен информацией (внушение, повествование, диалог, доказательство, призывы, убеждение);

- ◆ методы упражнений (приручении), с помощью которых организуется деятельность воспитуемых и стимулируются ее позитивные мотивы (различные виды заданий на индивидуальную и групповую деятельность в виде поручений, требований, состязания, показа образцов и примера, создание ситуаций успеха);

- ◆ методы оценки и самооценки, с помощью которых производится оценивание поступков, стимулирование деятельности, оказывается помощь воспитуемым в саморегуляции их поведения (критика, поощрение, замечания, наказания, ситуации доверия, контроля, самоконтроля, самокритики).

**Формы воспитания** — способы организации воспитательного процесса, способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся. Используют и термины «воспитательное мероприятие», организационные формы воспитания». Мероприятие — организованное действие коллектива, направленное на достижение каких-либо воспитательных целей.

В процессе коллективного планирования, подготовки и проведения мероприятий создается обстановка сотворчества, что способствует развитию личности, коллектива, развитию внутриколлективных отношений. Мероприятие реализуется как целенаправленное взаимодействие педагога-воспитателя с каждым учащимся, учебным коллективом в целом, направленное

на решение определенных воспитательных задач.

В педагогической литературе единого подхода к классификации форм воспитательной работы нет. Наиболее распространенной является классификация организационных форм воспитания в зависимости от того, как организованы учащиеся: массовые формы (участие всего класса), кружковая — групповая, индивидуальная. Заслуживает внимание подход к определению форм воспитательной работы, связанный с направлениями воспитательной деятельности, например, для организации познавательно-развивающей деятельности учащихся более подходят такие формы как викторина, аукцион знаний, конкурс знатоков «Что? Где? Когда?», конкурс проектов, деловые игры, научные конференции учащихся, конкурс изобретателей и фантазеров и т.п.) При осуществлении задач нравственного воспитания могут применяться такие формы как диспут, круглый стол, беседа на этические темы, телемост, акция милосердия, литературно-музыкальная композиция и т.п. Выбор форм воспитательной работы определяется на основе научных принципов воспитания. Для каждого детского коллектива следует выбирать наиболее подходящие формы. Чем разнообразнее и богаче по содержанию формы организации воспитательного процесса, тем он эффективнее. В основе выбора форм воспитательной работы должна находиться педагогическая целесообразность.

Практика показывает, что часто применяемые одни и те же формы организации воспитательной работы теряют свою новизну, становятся трафаретными и в силу этого не дают ожидаемого эффекта. **Опытные педагоги стремятся использовать многообразие форм воспитания.**

## 1. Направления воспитательной работы

В комплексном воспитательном процессе можно выделить следующие направления: физическое, умственное, нравственное, эстетическое, трудовое и профессиональное воспитание. Кратко раскроем основные направления воспитательной работы.

### **Содержание физического воспитания:**

- ◆ совершенствование организма человека (известно, что от физического состояния зависит успешность учебной, профессиональной деятельности, счастье всей жизни человека); совершенствование организма предполагает развитие двигательной и костно-мышечной систем, нервной системы, мускулатуры для сохранения и укрепления здоровья человека;

- ◆ просвещение учащихся в вопросах физической культуры и личной гигиены;

- ◆ формирование механизма физического самовоспитания, стимулирование самовоспитания воли, выносливости, настойчивости, самодисциплины;

- ◆ разностороннее развитие конкретных спортивных умений и мастерства;

- ◆ развитие профессионально значимых физических качеств, обеспечивающих повышение работоспособности, устойчивости нервной



системы, появление хорошего самочувствия;

- ◆ индивидуальная работа с физически одаренными ребятами с учетом их интересов и склонностей.

#### **Содержание умственного (интеллектуального) воспитания:**

- ◆ развитие интеллекта посредством развития всех познавательных функций человека — психических процессов ощущения, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи;

- ◆ просвещение учащихся в области наук, деятельности, общения;

- ◆ формирование механизма самоорганизации умственной деятельности;

- ◆ развитие индивидуальных интеллектуальных способностей и познавательных возможностей учащихся;

- ◆ развитие сознания и самосознания учащихся, их творческого потенциала;

- ◆ формирование профессионального мышления. Умственное воспитание осуществляется, прежде всего через образование и обучение.

#### **Содержание нравственного воспитания:**

- ◆ моральное воспитание — формирование сознания, нравственных чувств и навыков нравственного поведения;

- ◆ этическое воспитание — формирование правил хорошего тона, культуры поведения и отношений;

- ◆ патриотическое воспитание — формирование чувства любви и ответственности за свою Родину, формирование готовности прийти на защиту Родины и своего народа;

- ◆ национальное и интернациональное воспитание — формирование чувства национального достоинства и уважения к другим нациям и народам;

- ◆ политическое воспитание — формирование политического сознания.

В свою очередь, каждое из этих направлений включает:

- ◆ формирование духовных начал человека, его стремления к познанию себя и своего места на земле, в космосе;

- ◆ нравственное просвещение в вопросах морали, этики, политики (мораль представляет собой совокупность правил, норм поведения людей, их обязанности по отношению к себе, к другим людям, к обществу, критерии различия зла и добра, хорошего и плохого, достойного и позорного);

- ◆ развитие механизмов нравственного самовоспитания, саморегуляции поведения;

- ◆ воспитание чувства личной ответственности за свои поступки и деятельность;

- ◆ формирование не только взглядов и отношений, но и убеждений человека. Убеждения — это глубокая вера человека в идеи, взгляды, отношения, требующая реализации в поведении и поступках человека.

#### **Содержание трудового и профессионального воспитания:**

- ◆ формирование потребности в труде, воспитание человека-труженика, способного к созданию материальных и духовных ценностей для себя и общества;

- ◆ формирование общетрудовых знаний, умений и навыков,

положительного, сознательного и творческого отношения к труду;

- ◆ профессиональное просвещение в области труда и производственной деятельности, экономики и права;
- ◆ развитие механизма самообучения в сфере труда и профессиональной деятельности;
- ◆ профессиональная ориентация — подготовка молодежи к выбору профессии, формирование интереса к ней;
- ◆ профессиональное образование на основе профессионально-производственного труда учащихся;
- ◆ профессионально-правовое воспитание — передача учащимся сведений о законах и нормах, имеющих юридическую силу в области трудовых и производственных отношений.

#### **Содержание эстетического воспитания:**

- ◆ развитие эстетического восприятия окружающего мира и способностей ценить и создавать прекрасное;
- ◆ развитие эстетических чувств и эмоций, развитие воображения;
- ◆ эстетическое просвещение учащихся в области искусства, культуры, объектов природы;
- ◆ индивидуальное эстетическое воспитание, направленное на развитие художественных задатков, способностей и склонностей учащихся;
- ◆ формирование механизма эстетического самообразования;
- ◆ формирование эстетических отношений, восприятия, чувств, вкуса и идеала.

## **2. Принципы и содержание семейного воспитания**

Начальной структурной единицей общества, закладывающей основы личности, является семья. Она связана кровными и родственными отношениями и объединяет супругов, детей и родителей. Брак двух людей — еще не семья, она появляется с рождением детей. В воспроизводстве человеческого рода, в деторождении и воспитании детей заключены основные функции семьи.

**Семья — это социально-педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в самосохранении (продолжении рода) и самоутверждении (самоуважении) каждого ее члена.** Семья создает у человека понятие дома не как помещения, где он живет, а как чувства, ощущения места, где ждут, любят, понимают, защищают. Семья — это такое образование, которое «охватывает» человека целиком во всех его проявлениях. В семье могут формироваться все личностные качества. Судьбоносная значимость семьи в развитии личности растущего человека общеизвестна.

**Семейное воспитание — это система воспитания и образования, складывающаяся в условиях конкретной семьи силами родителей и родственников.**

Семейное воспитание — сложная система. На него влияют наследственность и биологическое (природное) здоровье детей и родителей, материально-экономическая обеспеченность, социальное положение, уклад жизни, количество членов семьи, место проживания семьи (место дома), отношение к ребенку. Все это органично переплетается и в каждом конкретном случае проявляется по-разному.

**Каковы задачи семьи?** В общем, они состоят в том, чтобы:

- ◆ создать максимальные условия для роста и развития ребенка;
- ◆ обеспечить социально-экономическую и психологическую защиту ребенка;
- ◆ передать опыт создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и отношения к старшим;
- ◆ научить детей полезным прикладным навыкам и умениям, направленным на самообслуживание и помощь близким;
- ◆ воспитать чувство собственного достоинства, ценности собственного «я».

**Семейное воспитание имеет и свои принципы.** Наиболее общие из них:

- ◆ гуманность и милосердие к растущему человеку;
- ◆ вовлечение детей в жизнедеятельность семьи как ее равноправных участников;
- ◆ открытость и доверительность отношений с детьми;
- ◆ оптимистичность взаимоотношений в семье;
- ◆ последовательность в своих требованиях (не требовать невозможного);
- ◆ оказание посильной помощи своему ребенку, готовность отвечать на его вопросы.

Кроме этих принципов, есть ряд частных, но не менее значимых для семейного воспитания правил: запрещение физических наказаний, запрещение читать чужие письма и дневники, не морализировать, не говорить слишком много, не требовать немедленного повиновения, не потакать и др. Все принципы, однако, сводятся к одной мысли: детям рады в семье не потому, что дети хорошие, с ними легко, а дети хорошие и с ними легко оттого, что им рады.

Содержание семейного воспитания охватывает все направления. **В семье осуществляется физическое, эстетическое, трудовое, умственное и нравственное воспитание детей, видоизменяясь от возраста к возрасту.** По мере сил родители и близкие в семье дают ребятам знания о природе, обществе, производстве, профессиях, технике, формируют опыт творческой деятельности, вырабатывают некоторые интеллектуальные навыки, наконец, воспитывают отношение к миру, людям, профессии, жизни.

Особое место в семейном воспитании занимает нравственное воспитание. И в первую очередь воспитание таких качеств как доброжелательность, доброта, внимание и милосердие к старшим, младшим и слабым, честность, открытость, трудолюбие. Иногда сюда относят послушание, но не все считают его добродетелью.

В ближайшие годы во многие семьи придет **религиозное** воспитание с его

культом человеческой жизни и смерти, с почтением к общечеловеческим ценностям, со множеством таинств и традиционных обрядов.

**Целью семейного воспитания** является формирование таких качеств личности, которые помогут достойно преодолеть трудности и преграды, встречающиеся на жизненном пути. Развитие интеллекта и творческих способностей, первичного опыта трудовой деятельности, нравственное и эстетическое формирование, эмоциональная культура и физическое здоровье детей, их счастье — все это зависит от семьи, от родителей, и все это составляет задачи семейного воспитания. Именно родители — первые воспитатели — имеют самое сильное влияние на детей. Еще Ж.-Ж. Руссо утверждал, что каждый последующий воспитатель оказывает на ребенка меньшее влияние, чем предыдущий.

**Семейному воспитанию присущи свои методы, а вернее, приоритетное использование некоторых из них. Это личный пример, обсуждение, доверие, показ, проявление любви, соперничество, возвышение личности, контроль, юмор, поручение, традиции, похвала, сочувствие и т.д.** Отбор идет сугубо индивидуально с учетом конкретных ситуативных условий.

### **3. Основные типы неправильного воспитания в семье**

Семейное воспитание начинается прежде всего с любви к ребенку. Педагогически целесообразная родительская любовь — это любовь к ребенку во имя его будущего, в отличие от любви во имя удовлетворения собственных сиюминутных родительских чувств, желания родителей «купить» детскую любовь «сюсюжанием», задариванием, щедрым субсидированием всех материальных желаний ребенка. Слепая, неразумная родительская любовь порождает у детей потребительство, пренебрежение к труду, притупляет чувство благодарности и любви к родителям.

**Выделяют несколько типов неправильного воспитания.**

**Безнадзорность, бесконтрольность** встречается, когда родители излишне заняты своими делами и не уделяют должного внимания детям. В итоге дети предоставлены самим себе и проводят время в поиске увеселений, попадают под влияние «уличных» компаний.

Гиперопека — жизнь ребенка находится под бдительным и неустанным надзором, он слышит все время строгие приказания, многочисленные запреты. В результате становится нерешительным, безынициативным, боязливым, неуверенным в своих силах, не умеет постоять за себя, за свои интересы. Постепенно нарастает обида за то, что другим «все дозволено». У подростков все это может вылиться в бунт против родительского «насилия»: они принципиально нарушают запреты, убегают из дома. Другая разновидность гиперопеки — **воспитание по типу «кумира» семьи**. Ребенок привыкает быть в центре внимания, его желания, просьбы беспрекословно выполняются, им восхищаются, а в результате, повзрослев, он не в состоянии правильно оценить

свои возможности, преодолеть свой эгоцентризм. В коллективе его не понимают. Глубоко переживая это, он обвиняет всех, только не себя, возникает истероидная акцентуация характера, приносящая человеку множество переживаний на протяжении дальнейшей жизни.

**Воспитание по типу «Золушки»,** т.е. в обстановке эмоциональной отверженности, безразличия, холодности. Ребенок чувствует, что отец или мать его не любят, тяготятся им, хотя посторонним может казаться, что родители достаточно внимательны и добры к нему.

**«Жесткое» воспитание** — за малейшую провинность ребенка сурово наказывают, и он растет в постоянном страхе. К.Д. Ушинский указывал, что страх — самый обильный источник пороков (жестокость, озлобленность, приспособленчество, угодничество возникают на основе страха).

**Воспитание в условиях повышенной моральной ответственности:** с малых лет ребенку внушается мысль, что он обязательно должен оправдать многочисленные честолюбивые надежды родителей или же на него возлагаются недетские непосильные заботы. В итоге у таких детей появляются навязчивые страхи, постоянная тревога за благополучие свое и близких. Неправильное воспитание уродует характер ребенка, обрекает его на невротические срывы, на трудные взаимоотношения с окружающими.

Одним из самых недопустимых методов воспитания, используемых в семье, является метод физического наказания, когда на детей действуют с помощью страха. **Физическое наказание вызывает физические, психические, нравственные травмы, которые в конечном итоге ведут к изменению поведения ребят. Так, у каждого второго наказываемого подростка возникают сложности в адаптации, приспособлении его к коллективу, почти у всех этих детей пропадает интерес к учебе.**

Ученые выделили это явление в особый феномен и назвали его **СООСД (синдром опасного обращения с детьми)**. В разных странах в законодательствах есть пункты об ответственности лиц, знавших, но не сообщивших о СООСД.

Чаще всего физическому наказанию подвергаются мальчики. Впоследствии они сами нередко становятся жестокими. Им начинает нравиться унижать других, бить, издеваться.

Причины СООСД кроются в социально-экономическом статусе семьи и характере межличностных отношений. К физическим наказаниям чаще прибегают в семьях с низким статусом отца, со старыми «ременными» традициями, ущемленными матерями, с низкими заработками.

Наиболее благоприятный вариант взаимоотношений родителей с детьми, когда они испытывают устойчивую потребность во взаимном общении, проявляют откровенность, взаимное доверие, равенство во взаимоотношениях, когда родители умеют понять мир ребенка, его возрастные запросы. Поменьше приказов, команд, угроз, чтения морали, а побольше умения слушать и слышать друг друга, стремления к поиску совместных решений, доводов, наблюдений.

Распространен такой вариант отношений, когда родители хотят вникнуть в интересы и заботы детей, но дети этого не принимают, «замыкаются в себе»,

потому что родители не умеют входить в детский мир без нажима, навязывания своих взглядов, критических замечаний «из-за желания добра», без нервозности и предубеждений. И вот парадоксальное следствие неудачных родительских усилий: «Дорогие родители, если вы будете меня воспитывать, я убегу из дома!»

Не редкость и следующий вариант отношений между родителями и детьми: родители чрезмерно заняты собой, работой, увлечениями или размолвками между собой, и в результате им «не до душевного общения с детьми», что порождает у детей чувство обиды и одиночества.

Часто жизненные стремления детей могут вызвать в семье конфликты, и справедливые огорчения родителей вызывают односторонние увлечения детей во вред учебе, появление вредных склонностей к курению, алкоголю, наркотикам. И хотя родители правы, но дети обычно убеждены, что правы не родители, а они сами лучше знают, как им жить. Родителям важно разобраться в мотивах стремлений детей, проявляя достаточно уважения к их доводам и аргументам, убедительно раскрывая и свои аргументы.

Конфликты между родителями и детьми могут быть и по причинам обоюдной неправоты. Педагогическая несостоятельность родителей, жестокие, варварские методы воспитания либо чрезмерная избалованность детей могут приводить к полному взаимному отчуждению, враждебности между детьми и родителями.

#### **4. Формы зависимого поведения ребенка, которые могут сформировать родители**

Исследования Сирса показали, что поведение и воспитательный стиль родителей влияют на формирование различных форм зависимого поведения ребенка. Сирс выделяет пять форм зависимого поведения.

♦ **«Поиск негативного, отрицательного внимания»:** ребенок привлекает внимание с помощью ссор, неподчинения указаниям родителей и требованиям, проявляет агрессивность. Эта форма поведения ребенка возникает, если имеет место прекращение внимания к ребенку со стороны матери («занятая мать» в отличие от «внимательной матери»); при слабости ограничительных требований; при сильном участии в воспитании отца, поскольку он не доверяет матери; такое поведение может проявляться у «папиных дочек», которые привязаны к отцу, и разлука с ним вызывает у них проявления зависимости агрессивного типа. Снисходительность родителей и слабое расположение отца к сыну, пренебрежение к сыну обуславливают агрессивно-зависимое поведение мальчиков.

♦ **«Поиск постоянного подтверждения»:** извинения, просьбы обещаний, поиск защиты, утешения, помощи или руководства со стороны родителей. Эта форма зависимого поведения связана с высокими требованиями достижений со стороны обоих родителей. Если отец для девочки более значимая фигура, чем мать, если девочка чувствует ревность к матери и сталкивается с высокими

требованиями матери и с высокими стандартами достижений, предъявляемыми отцом, то иждивенчески-зависимое поведение ярко проявляется у девочек. У мальчика подобный стиль поведения возникает, если мать холодна, выдвигает ограничительные требования, не поощряет самостоятельность и независимость ребенка.

♦ **«Поиск позитивного внимания»** — поиск похвалы — включает усилия, направленные на получение одобрения от окружающих людей. Указанная форма зависимого поведения формируется, если мать проявляет терпимость по отношению к поведению дочери, поощряет зависимость дочери и считает, что она на нее похожа, если мать мало участвует в уходе за дочерью, но показывает строгость к проявлениям агрессивности и сексуальности дочери. Такое поведение у мальчиков является следствием длительной фрустрации. А самостоятельность у мальчиков формируется при отсутствии условий для зависимости, вследствие терпимости родителей, редких наказаний.

♦ **«Пребывание поблизости»** — постоянное присутствие ребенка возле другого ребенка или группы детей либо взрослых. У девочек эта форма поведения возникает при отсутствии ограничительных требований и низком ожидании родителями зрелого поведения; если мать оценивает сына как менее зрелого, проявляет низкие требования в отношении чистоплотности, строго следит за проявлением агрессивности у сына, невысоко оценивает мужа, не доверяет ему потому, что он действует в противоположном направлении, то это приводит к инфантилизации мальчика из-за неопределенности, какое именно поведение заслуживает поощрения.

♦ **«Прикосновение и удержание»** — обнимание, прикосновение, удерживание других ребенком; такая форма зависимого поведения проявляется, если мать и отец лишены тревожности и требовательности и наблюдается атмосфера инфантилизации.

Успех каждого метода воспитания, подчеркивает Сирс, зависит от умения родителей найти «средний путь». Правилom должно стать: ни слишком сильная, ни слишком слабая зависимость, ни слишком сильная, ни слишком слабая идентификация. В школьные годы зависимость ребенка от семьи уменьшается, а от учителя и группы сверстников возрастает, но эти изменения определяются прежним опытом ребенка, сформировавшимися формами зависимого поведения. В целом ребенок ведет себя так, как он был воспитан своими родителями. По Сирсу, детское развитие — зеркало практики воспитания ребенка.

## **5. Какие показатели родительского поведения можно выделить?**

Выделяют следующие показатели родительского поведения (Эйдемиллер).

1. Уровень протекции в процессе воспитания. Речь идет о том, сколько сил, внимания, времени родители уделяют воспитанию подростка. Наблюдаются два отклонения уровня протекции: чрезмерная (гиперпротекция)

и недостаточная (гипопротекция). О гиперпротекции говорим тогда, когда родители уделяют подростку слишком много сил, времени, внимания, когда его воспитание стало центральным делом в жизни родителей, основным, чему посвящена жизнь. Гипопротекция — случай крайне пониженного уровня протекции. Подросток при этом оказывается на периферии внимания родителей, до него «руки не доходят», родителям «не до него». За него берутся лишь время от времени, когда случается что-то серьезное.

2. Степень удовлетворения потребностей подростка: в какой мере деятельность родителей настроена на удовлетворение потребностей подростка — как материально-бытовых (в питании, одежде, предметах развлечения), так и духовных (и прежде всего — в его общении с родителями и их любви и внимании). Так называемое «спартанское воспитание» — пример высокого уровня протекции (родитель много занимается воспитанием, уделяет ему большое внимание) и низкого удовлетворения потребностей подростка. В степени удовлетворения потребности также возможны два отклонения.

А. О потворстве говорят в том случае, когда родители стремятся к максимальному удовлетворению любых потребностей подростка. Они «балуют» его. Любое его желание для них — закон. Объясняя необходимость такого воспитания, родители приводят аргументы, являющиеся типичной рационализацией: «слабость» ребенка, его исключительность, желание дать ему то, чего в свое время был лишен сам родитель, то, что подросток растет один, без отца и т.п.

Б. Игнорирование потребностей подростка: данный стиль воспитания характеризуется недостаточным стремлением родителя к удовлетворению потребностей подростка. Чаще страдают при этом духовные потребности, особенно потребность в эмоциональном контакте, общении с родителями, в их любви.

3. Количество требований к подростку в семье. Требования к подростку — неотъемлемая часть воспитательного процесса. Это и «обязанности» подростка, т.е. задания, которые подросток выполняет (учеба, уход за собой, участие в организации быта, помощь другим членам семьи). Во-вторых, это — требования-запреты (то, чего подросток не должен делать). Невыполнение требования подростком предусматривает санкции (от мягкого осуждения до сурового наказания). Формы нарушения системы требований к подростку различны. Рассмотрим нарушения в системе обязанностей подростка — в количестве этих обязанностей.

◆ **Чрезмерность требований (обязанностей).**

◆ **Повышенная моральная ответственность.** Требования к подростку в этом случае очень велики, непомерны, не соответствуют его возможностям, не только не содействуют развитию личности, а напротив, ставят его под угрозу. Особенно важны два случая чрезмерности обязанностей. В одном на подростка перекладывается более или менее значительная часть обязанностей родителей (ведение хозяйства, уход за малолетними детьми). Такие родители, как правило, осознают, что подросток очень загружен, но не видят чрезмерности нагрузки. Они уверены к тому же, что этого требуют обстоятельства, в которых семья



находится в данный момент. В другом случае от подростка ожидают значительных и не соответствующих его способностям успехов в учебе или других престижных занятиях (художественная самодеятельность, спорт и т.п.).

♦ **Недостаточность обязанностей подростка.** В этом случае подросток имеет минимальное количество обязанностей в семье, трудно привлечь подростка к какому-нибудь делу по дому.

4. Количество требований-запретов. Требования-запреты, т.е. указания на то, чего подростку делать нельзя, определяют, прежде всего, степень самостоятельности подростка, возможность самому выбирать способ поведения. И здесь возможны два отклонения: чрезмерность и недостаточность требований-запретов.

**Чрезмерность требований-запретов (доминирование).** В этом случае подростку «все нельзя». Перед ним ставится огромное количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность. Такое положение стимулирует у астеничных подростков развитие реакции эмансипации (протеста против родителей и любого авторитета), у менее стеничных провоцирует развитие черт сензитивной и психастенической акцентуаций. Родители стремятся подавить даже самостоятельность мысли подростка.

**Недостаточность требований-запретов к подростку.** В этом случае подростку «все можно». Даже если и существуют какие-то запреты, подросток легко нарушает их. Он сам определяет время возвращения вечером домой, круг друзей, вопрос о курении и употреблении спиртных напитков. Он ни за что не отчитывается перед родителями. Родители при этом не хотят или не могут установить какие-либо рамки в его поведении. Данное воспитание стимулирует развитие подростка по гипертимному и особенно неустойчивому типам.

5. Санкции. Чрезмерность санкций — также жестокий стиль воспитания. Для родителей характерна приверженность таким строгим наказаниям, чрезмерная реакция даже на незначительные нарушения. Минимальность санкций — родители склонны обходиться без наказаний или применяют их редко. Они уповают на поощрения, сомневаются в результате любых наказаний.

6. Неустойчивость стиля воспитания. Резкая смена стиля воспитания (смена воспитательных приемов) — переход от очень строгого к либеральному и наоборот, переход от значительного внимания к эмоциональному отвержению — относительно часто встречается в семьях подростков с отклонениями характера. Такой стиль, по наблюдению немецкого психиатра К. Леонгарда, содействует формированию таких черт как упрямство, склонность противостоять любому авторитету. Родители таких подростков, как правило, признают значительные колебания в воспитании подростка, однако недооценивают размах и частоту этих колебаний.

Негативные особенности родительского поведения являются причиной формирования отклоняющегося поведения и невротичного состояния детей. Например, потворствующая гиперпротекция (потворство + повышенная протекция): подросток в центре внимания семьи, и семья стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. Этот тип воспитания

содействует развитию истероидных и гипертимных черт характера у подростка. Доминирующая гиперпротекция (доминирование + гиперпротекция): подросток в центре внимания родителей, которые отдают ему массу сил и времени, в то же время лишая его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты. У гипертимных подростков такое воспитание усиливает реакцию эмансипации. При психастенической, сензитивной, астено-невротической акцентуации характера оно усиливает астенические черты.

Эмоциональное отвержение образуется сочетанием пониженной протекции, игнорированием, потребностей ребенка и нередко проявляется в жестоком обращении с подростком. В крайнем варианте — это воспитание по типу «Золушки». При таком типе воспитания усиливаются черты эпилептоидной акцентуации характера, а у подростков с эмоционально-лабильной, сензитивной и астено-невротической акцентуациями характера могут формироваться процессы декомпенсации и невротические расстройства.

Повышенная моральная ответственность образуется сочетанием высоких требований к подростку с пониженным вниманием к нему родителей, меньшей заботой о нем. Этот тип воспитания стимулирует развитие черт психастенической акцентуации характера.

## **6. Причины неправильного родительского воспитания**

Причины неправильного воспитания весьма различны. Порой это определенные обстоятельства в жизни семьи, чаще — низкая педагогическая культура родителей. В этих случаях может помочь разъяснительная работа и разумная терапия. Нередко основную роль играют нарушения личности самих родителей. При этом особый интерес для специалиста представляют две группы причин (Э.Г. Эйдемиллер).

**1. Отклонения характера самих родителей.** Отклонения характера и психопатии нередко приводят к определенным нарушениям в воспитании. При неустойчивой акцентуации характера родитель чаще склонен проводить воспитание, характеризующееся пониженным уровнем требований к ребенку. Эпилептоидная акцентуация родителей чаще других обуславливает жестокий стиль воспитания, доминирование. Стиль доминирования может обуславливаться либо сензитивным, либо конформным характером родителей. Истероидная акцентуация у родителя обуславливает противоречивый стиль воспитания: демонстративная забота и любовь к ребенку при зрителях и эмоциональное отвержение в их отсутствии. В этих случаях необходимо выявить отклонение характера родителей, убедиться, что именно оно играет решающую роль в возникновении нарушений в воспитании. На осознание родителями взаимосвязи между особенностями своего характера, стилем воспитания и нарушениями в поведении подростка направляется в этом случае основное внимание психотерапевта, школьного психолога и педагога.

**2. Личностные проблемы родителей, решаемые за счет подростка.** В этом случае в основе нарушений воспитания лежит какая-то, чаще всего

неосознаваемая, потребность. Ее-то родитель и пытается удовлетворить за счет воспитания подростка. В этом случае объяснение родителю неправильности его поведения и уговоры изменить стиль воспитания оказываются безрезультатными. Перед психотерапевтом встает нелегкая задача выявить личную проблему родителя, помочь ему осознать ее, снять действие защитных механизмов, препятствующих такому осознанию. Именно эти случаи, как показывает практика, представляют особую трудность при диагностике и коррекции.

**Расширение сферы родительских чувств.** Обусловливаемое нарушение: повышенная протекция (потворствующая или доминирующая). Данный источник нарушения воспитания возникает чаще всего тогда, когда в силу каких-либо причин супружеские отношения между родителями оказываются нарушенными: либо супруга нет (умер, в разводе), либо отношения с ним не удовлетворяют родителя, играющего основную роль в воспитании (эмоциональная холодность, несоответствие характеров). Нередко при этом мать (реже отец), сами того не осознавая, хотят, чтобы ребенок, а позднее подросток, стал для них чем-то большим, нежели просто ребенком. Они хотят, чтобы он удовлетворял хотя бы часть потребностей, которые в обычной семье должны быть удовлетворены в ходе супружеских отношений (взаимная исключительная привязанность, частично эротические потребности). Отношения с ребенком, а позднее подростком, становятся исключительными, важными для родителя. Мать нередко отказывается от повторного замужества. Появляется стремление отдать сыну «все чувства», «всю любовь». В детстве стимулируются эротические отношения к матери (ревность, детская влюбленность). В подростковом возрасте у родителя возникает страх перед нарастающей самостоятельностью подростка. Появляется стремление удержать его с помощью потворствующей или доминирующей гиперпротекции.

Стремление к расширению именно супружеских отношений, как правило, не осознается самой матерью (оно строго табуировано). Это желание проявляется косвенно, в частности, в высказываниях о том, что ей никто не нужен, кроме сына, в характерном противопоставлении идеализированных отношений с сыном и не удовлетворяющих отношений с мужем. Иногда такие матери осознают свою ревность к подругам сына, хотя чаще они рационализируют ее в виде многочисленных придирок к ним.

**Предпочтение в подростке детских качеств.** Обусловливаемые нарушения в воспитании: потворствующая гиперпротекция. В этом случае у родителей наблюдается стремление игнорировать повзросление детей, стимулировать у них детские качества (детскую импульсивность, непосредственность, игривость). Для таких родителей подросток все еще «маленький». Нередко они открыто признают, что маленькие им вообще нравятся больше, что с большими уже не так интересно.

Рассматривая подростка как «еще маленького», родители снижают уровень требований к нему, создавая потворствующую гиперпротекцию, стимулируя развитие психического инфантилизма.

**Воспитательная неуверенность родителей.** Обусловливаемое нарушение

в воспитании: потворствующая гиперпротекция либо пониженный уровень требований. В этом случае из-за каких-то психологических особенностей родителей происходит перераспределение власти в семье между родителем и подростком. Родитель идет «на поводу» у подростка, уступает даже в вопросах, в которых, по собственному мнению, уступать нельзя. Это происходит потому, что ребенок сумел найти к этому родителю подход, нащупать его «слабое место» и использует это, чтобы добиться ситуации «минимум требований — максимум прав». Типичная комбинация в этом случае: бойкий, уверенный в себе подросток, смело выдвигающий требования, и нерешительный, винящий себя во всех неудачах с подростком, родитель. Один из вариантов «слабого места» связан с психастеническими особенностями родителя. Определенную роль в формировании этой особенности могли сыграть отношения родителя с его собственными родителями. В определенных условиях дети, воспитанные требовательными и эгоцентрическими родителями, став взрослыми, видят в своих детях таких же требовательных эгоцентрических существ, испытывают по отношению к ним то же чувство «неоплатного долга», какое испытывали ранее по отношению к собственным родителям. Характерная черта высказываний таких родителей — признание массы ошибок, совершенных в воспитании. Такие родители боятся упрямства, сопротивления своих детей и находят довольно много поводов уступить им.

**Фобия утраты ребенка.** Обусловливаемое нарушение: гиперпротекция (потворствующая или доминирующая). «Слабое место» — повышенная неуверенность родителей, боязнь ошибиться, преувеличение представлений о хрупкости «ребенка», его болезненности — все это могло развиваться в связи с историей рождения ребенка (его долго ждали, обращения к врачам ничего не давали, родился хрупким и болезненным, с большим трудом удалось выходить и т.п.). Другой источник — перенесенные тяжелые заболевания ребенка, особенно если они были длительными. Отношения родителей к подростку в этом случае формируются под воздействием накопленного страха утраты ребенка. Этот страх заставляет одних родителей тревожно прислушиваться к каждому пожеланию подростка и спешить с его выполнением (потворствующая гиперпротекция), других — докучно опекать его (доминирующая гиперпротекция).

**Неразвитость родительских чувств.** Обусловливаемые нарушения воспитания: гипопротекция, эмоциональное отвержение, «повышенная моральная ответственность», жестокое обращение. Воспитание становится адекватным лишь тогда, когда родителями движут какие-либо достаточно сильные мотивы: чувство долга, симпатия, любовь к ребенку, потребность «реализовать себя» в детях, «продолжить себя». Слабость, неразвитость родительских чувств нередко встречается у родителей подростков с отклонениями характера. В то же время это явление очень редко осознается, а еще реже признается такими родителями. Внешне оно проявляется в нежелании иметь дело с подростком, в плохой переносимости его общества, в поверхностном интересе к его делам. Причиной неразвитости родительских чувств может быть отвержение самого родителя в детстве его родителями, то,

что он сам в свое время не получал родительского тепла. Другой причиной могут быть особенности характера родителя, например, шизоидность. Родительские чувства нередко значительно слабее у очень молодых родителей, усиливаясь с возрастом (любящие бабушка и дедушка). При трудных, напряженных условиях жизни на подростка либо перекладывается значительная часть родительских обязанностей («повышенная моральная ответственность»), либо к нему возникает раздражительно-враждебное отношение. Типичные высказывания таких родителей содержат жалобы на утомительность родительских обязанностей, сожаление, что эти обязанности отрывают от чего-то более важного и интересного. Для женщин с неразвитым родительским чувством довольно характерны эмансипационные устремления.

**Проекция на подростка собственных нежелательных качеств.** Обусловливаемое нарушение воспитания: эмоциональное отвержение, жестокое воспитание. Причиной такого воспитания подростка нередко является то, что и в подростке родитель видит черты, которые чувствует, но не признает в самом себе. Это может быть агрессивность, склонность к лени, тяга к алкоголю, те или иные сексуальные склонности, чрезмерная тяга к сопротивлению, протесту, несдержанность. Ведя борьбу с такими же истинными или мнимыми качествами у подростка, родитель (чаще отец) извлекает из этого эмоциональную выгоду для себя. Борьба с нежелательным качеством в ком-то другом помогает ему верить, что у него самого этого качества нет. Эти родители много и охотно говорят о своей непримиримости и постоянной борьбе с отрицательными чертами и слабостями подростка, о мерах и наказаниях, которые они в связи с этим применяют. В высказываниях родителей сквозит неверие в сына, нередки инквизиторские интонации с характерным стремлением в любом поступке выявить «истинную», т.е. плохую причину. Этой причиной чаще всего бывает качество, с которым родитель неосознаваемо борется.

Внесение конфликта между супругами в сферу воспитания. Обусловливаемые нарушения воспитания: противоречивый стиль воспитания — соединение потворствующей гиперпротекции одного родителя с отвержением либо доминирующей гиперпротекцией другого. Конфликтность во взаимоотношениях между супругами — нередкое явление даже в относительно стабильных семьях. Нередко воспитание превращается в «поле битвы» конфликтующих родителей. Здесь они получают возможность наиболее открыто выражать недовольство друг другом, руководствуясь «заботой о благе ребенка». При этом разница во мнениях родителей чаще бывает диаметральной: один настаивает на весьма строгом воспитании (по типу доминирующей гиперпротекции), другой же родитель склонен «жалеть» подростка. Он тяготеет к стилю воспитания по типу потворствующей гиперпротекции. Характерное проявление — выражение недовольства воспитательными методами другого супруга. При этом легко обнаруживается, что каждого интересует не столько то, как воспитывать подростка, сколько то, кто прав в воспитательных спорах.

**Сдвиг в установках родителя по отношению к подростку в зависимости от пола подростка.** Обусловливаемое нарушение воспитания —

гиперпротекция, эмоциональное отвержение. Нередко отношение родителя к подростку обуславливается не действительными особенностями подростка, а теми чертами, которые родитель приписывает его полу, т.е. «вообще мужчинам» или «вообще женщинам». Так, при наличии предпочтения женских качеств наблюдается неосознаваемое неприятие подростка мужского пола. В этих случаях типичны стереотипные отрицательные суждения о мужчинах вообще: «Мужчины в основном грубы, неопрятны. Они легко поддаются животным побуждениям, они агрессивны и чрезмерно сексуальны, склонны к алкоголизму. Человек же — и мужчина и женщина — должен стремиться к противоположным качествам: быть нежным, деликатным, опрятным, сдержанным в чувствах». Пример проявления — отец, видящий массу недостатков у сына и считающий, что таковы все его сверстники. В то же время этот отец «без ума» от младшей сестры подростка, видит в ней одни достоинства.

В данном случае в отношении подростка мужского пола формируется стиль эмоционального отвержения. Возможен и противоположный перекоп — с выраженной антифеминистской установкой, пренебрежением к матери подростка, его сестрам. В этих условиях по отношению к самому подростку формируется стиль потворствующей гиперпротекции.

## 7. Пути преодоления конфликта между родителями и подростком

Порой родители подавляют желания подростка, и он вынужден отступить, подчиниться, затаив обиду на взрослых, порой родители уступают подростку, испытывая чувства возмущения, бессилия и обиды. Оба эти метода не лучшие, хотя бы потому, что кто-то неизбежно оказывается в проигрыше. Но возможен и беспроигрышный вариант, который воплощает поиск решения, удовлетворяющего потребности обеих сторон — и родителей, и ребенка. Поиск решения достигается при помощи особой методики — «Шесть шагов».

**Первый шаг** — определение проблемы. Здесь необходимо выяснить причины неприемлемого поведения ребенка или взрослого. С этой целью полезнее всего внимательно его выслушать, а затем сообщить ему о своих потребностях и переживаниях, используя «Я-высказывания». Первый шаг надо завершить определением или формулировкой проблемы (например: «Как можно пообщаться с друзьями, не побеспокоив маму?»).

**Второй шаг** — поиск возможных вариантов решения. Искать их надо вместе. Сначала полезно перебрать все приходящие в голову варианты, даже если они, на первый взгляд, кажутся непригодными. Это может быть своеобразный «мозговой штурм», когда предлагается любая идея и ни одна из них не критикуется.

**Третий шаг** — обсуждение и оценка предложенных вариантов решения. Исходный принцип здесь один: должны быть удовлетворены потребности обеих сторон — и ребенка, и взрослого.

**Четвертый шаг** — выбор лучшего решения. При этом нужно задавать друг другу вопросы: «Если мы используем эту идею, что получится? Будет ли каждый доволен? В чем ошибка этого варианта решения?» Принятое решение можно зафиксировать письменно, пусть обе стороны подпишут «контракт». Так надежнее, хотя, на первый взгляд, кажется, что это ни к чему.

**Пятый шаг** — определить, как выполнить это решение: что надо сделать, кто будет нести ответственность за тот или иной пункт «контракта».

**Шестой шаг** — оценка, насколько хорошо намеченный способ действия разрешает проблему. При этом полезно спросить друг друга: «Исчезла ли проблема? Вы довольны тем, что мы сделали?»

## **8. Методы педагогического и психологического воздействия на личность, применяемые в воспитательных целях**

Методы воздействия на личность в педагогически-воспитательных целях разнообразны. Для должного функционирования педагогического процесса нужно как минимум 6 групп методов воздействий на личность:

- 1) убеждение;
- 2) внушение и заражение, «личный пример» и подражание;
- 3) упражнения и приучение;
- 4) обучение;
- 5) стимулирование (методы поощрения и наказания, соревнование);
- 6) контроль и оценка.

**Прием воздействия** — совокупность средств и алгоритм их использования. Методы воздействия — совокупность приемов, реализующих воздействие на потребности, интересы, склонности, т.е. источники мотивации активности, поведения человека; на установки, групповые нормы, самооценки людей, т.е. на те факторы, которые регулируют активность; на состояния, в которых человек находится (тревога, возбужденность или депрессивность и т.п.) и которые изменяют его поведение.

Например, беседа по душам, диспут, разъяснение, лекция — это примеры приемов убеждения.

Одобрение, похвала, благодарность — приемы поощрения.

Убеждение — это воздействие на разум, логику человека, предполагает систему доказательств, на основе жизненных примеров, логических выводов и обобщений.

Но чаще всего педагог обращается одновременно к разуму и чувствам воспитанника, сочетая убеждение и внушение, заражая воспитанника своей убежденностью и верой в успех. Но наиболее весомо можно убедить, когда воздействуют слово, чувство, дело и личный пример педагога. Эффективность методов убеждения зависит от соблюдения следующих педагогических требований.

1. Высокий авторитет педагога у воспитанников. (Логически грамотные убеждающие речи неуважаемого человека вызывают лишь раздражение слушателей и желание поступать наоборот, но, с другой стороны, и авторитет не поможет, если в речи наблюдаются логические неточности, противоречия в рассуждениях, подтасованные примеры.)

2. Опора на жизненный опыт воспитанников.

3. Искренность, логическая четкость, конкретность и доступность убеждения.

4. Сочетание убеждения и практического приучения.

5. Учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

## 8.1. Упражнение, приучение и методы стимулирования

**Упражнение** — это планомерно организованное выполнение воспитанниками различных действий, практических дел с целью формирования и развития их личности. **Приучение** — это организация планомерного и регулярного выполнения воспитанниками определенных действий в целях формирования хороших привычек.

Привычки, как отмечал К.Д. Ушинский, укореняются путем повторения какого-либо действия до тех пор, пока «не установится склонность к этому действию». «Нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество — все равно в чем, — в сдержанности, в прямом открытом слове, в не котором лишении, в терпеливости, в смелости». (А.С. Макаренко) В практике воспитательной работы применяются в основном три типа упражнений:

- ◆ упражнения в полезной деятельности;
- ◆ режимные упражнения;
- ◆ специальные упражнения.

Упражнения в разнообразной полезной деятельности имеют целью выработать привычки в труде, в общении. Главное, чтобы польза этих упражнений осознавалась воспитанниками. Режимные упражнения — это эффект воздействия оптимального режима организации жизнедеятельности воспитанников в семье или учебном заведении, когда происходит синхронизация психофизиологических реакций организма с внешними требованиями, что благотворно сказывается на здоровье, физических и интеллектуальных возможностях воспитанника, на результатах его деятельности. Специальные упражнения — это упражнения тренировочного характера, имеющие цель выработать и закрепить умения и навыки (например, приучение к выполнению правил поведения, к формированию каких-то качеств либо преодолению недостатков: нарушителя дисциплины назначают ответственным за порядок, неопрятному поручают обязанности санитара).

**Методы стимулирования.** Стимулировать — значит побуждать, давать импульс, толчок мысли, чувству и действию. Метод соревнования побуждает людей достигать лучших результатов. Главная задача педагога — не дать



соревнованию вырождаться в жесткую конкуренцию и в стремление к первенству любой ценой. Соревнование должно быть проникнуто духом товарищеской взаимопомощи и доброжелательности.

**Поощрение за правильное действие** вызывает чувство удовлетворения у воспитанника, вызывает подъем энергии, уверенность в своих силах, сопровождается высокой старательностью и результативностью, желанием и впредь действовать правильно. Но поощрение не должно быть слишком частым и одинаковым, чтобы не привести к обесцениванию, ожиданию награды за малейший успех. Важнейшее условие педагогической эффективности поощрения — принципиальность, объективность, понятность для всех, поддержка общественным мнением, учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

**Наказание** — одно из старейших методов воспитания, но жесткие методы наказания калечат психику и судьбу человека, принося вред, а не пользу. Лишь разумная система взысканий корректирует поведение человека, направлена на устранение неправильных форм поведения. Но наказание не должно причинять человеку морального унижения или физического страдания. Педагогические требования к применению мер наказания следующие: нельзя наказывать за неумышленные поступки; нельзя наказывать наспех, без достаточных оснований, по подозрению; важно, чтобы человек понял, за что и почему его наказывают, т.е. наказание должно сочетаться с убеждением и другими методами воспитания; необходимо соблюдать педагогический такт, не оскорбляя личности учащегося; следует учитывать возрастные и индивидуальные особенности воспитанника; по возможности не применять наказание при посторонних свидетелях, учитывать общественное мнение при оценке того или иного поступка.

Анализируя роль наказания и поощрения в семейном воспитании, следует вспомнить выводы бихевиористов: Скиннер отмечал, что дети будут охотнее вести себя правильно, если их хорошее поведение будет замечаться и одобряться родителями, т.е. положительное подкрепление оказывает длительное позитивное влияние на ребенка. А вот наказание не имеет устойчивого эффекта: суровое наказание может прекратить нежелательное поведение, но оно снова возобновится, когда наказание будет отсрочено, отдалено. Наказание может дать быстрый, но непродолжительный эффект. Поэтому наказание быстро входит в привычку того, кто наказывает, но не имеет длительного влияния на провинившегося.

Что же может заменить наказание в воспитании? Игнорирование нежелательного поведения, ведущее к его угасанию: нежелательные действия не нужно подкреплять. Но процесс угасания длится долго, требует большого терпения и может способствовать развитию агрессивного поведения. Поэтому, не обращая внимания на плохое поведение, Скиннер советовал акцентировать внимание на хорошем и тем самым закреплять его. Но другие ученые сомневаются, что социализация ребенка возможна без наказания, часть представителей авторитарной педагогики стремится доказать, что наказание — один из лучших приемов воспитания, который приводит к послушанию и

исправлению плохого поведения.

## 9. Почему коллектив оказывает воспитывающее влияние?

Мощное социализирующее и воспитательное воздействие на личность учащегося оказывает сама ученическая (студенческая) среда, особенности учебной группы, в которую входит человек, особенности других референтных групп. Как известно, поведение людей в группе имеет свою специфику по сравнению с индивидуальным поведением, происходит как унификация, рост схожести поведения членов группы в результате формирования и подчинения групповым нормам и ценностям на основе механизма внушаемости, конформизма, подчинения власти, так и рост возможностей оказывать свое ответное влияние на группу. В учебной группе происходят динамичные процессы структурирования, формирования и изменения межличностных (эмоциональных и деловых) взаимоотношений, распределения групповых ролей и выдвижения лидеров и т.п. Все эти групповые процессы оказывают сильное влияние на личность учащегося, на успешность его учебной деятельности и профессионального становления, на его поведение. Преподаватель-куратор должен знать и понимать закономерности групповых процессов, оказывать благотворное воздействие на их течение.

Такие индивидуальные особенности преподавателя, как его психосоциотип, характер, стиль руководства могут существенно влиять на характер взаимоотношений куратора со студенческой группой и на само функционирование ученического (студенческого) коллектива, способствуя или препятствуя росту его сплоченности.

Такая особенность студенческой группы как однородность возрастного состава (разница в возрасте обычно не более пяти лет) обуславливает возрастное сходство интересов, целей, психологических особенностей, способствует сплочению группы. Основной вид деятельности студенческой группы — учение, а факторы учебного сплочения слабее, чем производственные, поэтому порой сплоченный коллектив не складывается: каждый сам по себе. Студенческие группы функционируют как на основе самоуправления через систему формальных и неформальных лидеров, так и подвергаются определенным управляющим воздействиям со стороны преподавателя-куратора. В студенческой группе проявляются такие социально-психологические явления как «коллективные переживания и настроения» (эмоциональная реакция коллектива на события в нем, в окружающем мире; коллективное настроение может стимулировать или угнетать деятельность коллектива, приводя к конфликтам, может возникать настроение оптимистическое, безразличное или неудовлетворенности), «коллективные мнения» (сходство суждений, взглядов по вопросам коллективной жизни, одобрение или порицание тех или иных событий, поступков членов группы), явления подражания, внушаемости или конформизма, явления соревнования (форма взаимодействия людей, которые ревностно относятся к результатам

своей деятельности, стремятся добиться успеха). Студенческая группа может либо развиваться от типа «ассоциации» к уровню «коллектив», либо изменяться к типу «корпорация».

Ассоциация — группа, в которой взаимоотношения опосредуются только лично значимыми целями (группа друзей, приятелей).

Корпорация — группа, отличающаяся реально действующей организационной структурой, межличностные отношения носят деловой характер, подчиненный достижению требуемого результата в выполнении конкретной задачи в определенном виде деятельности.

Коллектив — устойчивая во времени организационная группа взаимодействия людей со специфическими органами управления, объединенная целями совместной общественно полезной деятельности и сложной динамикой формальных (деловых) и неформальных взаимоотношений между членами группы.

## 9.1. Этапы формирования учебного коллектива

Учебный коллектив имеет двойственную структуру: во-первых, он является объектом и результатом сознательных и целенаправленных воздействий педагогов, кураторов, которые определяют многие его особенности (виды и характер деятельности, число членов, организационную структуру и т.д); во-вторых, учебный коллектив — это относительно самостоятельное развивающееся явление, которое подчиняется особым социально-психологическим закономерностям. Учебный коллектив — это, образно говоря, социально-психологический организм, требующий индивидуального подхода. То, что «срабатывает» по отношению к одной учебной группе, оказывается совершенно неприемлемым к другой. Опытные педагоги хорошо знают это «таинственное явление»: две или несколько параллельных учебных групп постепенно как бы индивидуализируются, приобретают свое лицо, в результате появляется довольно резкое отличие между ними. В качестве причины этих различий педагоги указывают, что «погоду» в учебной группе делают определенные студенты, которые едва ли являются официальными руководителями учебного самоуправления. Очень важно руководителю, педагогу, куратору ясно видеть структуру межличностных взаимоотношений в коллективе, чтобы уметь найти индивидуальный подход к членам коллектива и влиять на формирование и развитие сплоченного коллектива. Настоящий сплоченный коллектив не возникает сразу, а формируется постепенно, проходя ряд этапов.

**На первом, организационном, этапе** группа учащихся вуза не представляет собой коллектив в полном смысле слова, поскольку она создана из поступивших в вуз учащихся различного жизненного опыта, взглядов, отношения к коллективной жизни. Организатором жизни и деятельности учебной группы на этом этапе является педагог, он предъявляет требования к поведению и режиму деятельности учащихся. Для педагога важно четко

выделить 2-3 наиболее значимых и принципиальных требования к деятельности и дисциплинированности студентов, не допуская выдвижения обилия второстепенных требований, указаний, запретов. На организационном этапе руководитель должен внимательно изучать каждого члена группы, его характер, особенности личности, выявляя на основе наблюдения и психологического тестирования «индивидуально-психологическую карту» личности учащегося, постепенно выделяя тех, кто более чутко воспринимает интересы коллектива, является действенным активом. В целом первый этап характеризуется социально-психологической адаптацией, т.е. активным приспособлением к учебному процессу и вхождением в новый коллектив, усвоением требований, норм, традиций жизни учебного заведения.

**Второй этап** развития коллектива наступает, когда выявлен действенный, а не формальный актив коллектива, т.е. выявлены организаторы коллективной деятельности, пользующиеся авторитетом у большинства членов коллектива. Теперь требования к коллективу выдвигает не только педагог, но и актив коллектива. Руководитель на втором этапе развития коллектива должен объективно изучать, анализировать межличностные взаимоотношения членов коллектива методами социометрии, референтометрии, своевременно принимать меры воздействия для коррекции положения членов группы с высоким и низким социометрическим статусом. Воспитание актива группы — важнейшая задача руководителя, направленная на развитие организаторских способностей актива и устранение негативных явлений — зазнайства, тщеславия, «командирского тона» в поведении актива.

Знание структуры неформальных взаимоотношений, того, на чем они основываются, облегчает понимание внутригрупповой атмосферы и позволяет находить наиболее рациональные пути воздействия на эффективность групповой работы. В этой связи большое значение приобретают специальные методы исследования, позволяющие выявлять структуру межличностных взаимоотношений в группе, выделять ее лидеров.

Позиция педагога-куратора в студенческой группе специфична: с одной стороны, он проводит с ребятами достаточно много времени и как бы является членом их коллектива, их руководителем, но, с другой стороны, студенческая группа в значительной степени существует и развивается независимо от педагога, выдвигая своих лидеров и «заводил». Педагогу мешают стать полноправным членом студенческого коллектива разница в возрасте, различия в социальном статусе, жизненный опыт, наконец. Педагог не может быть полностью равным студенту. Но, вероятно, к этому и не надо стремиться — студенты чутко реагируют на фальшь заявлений о «полном равенстве». Такое положение педагога затрудняет его оценку ситуации внутри группы, поэтому куратору нелегко быть экспертом в вопросах взаимоотношений студентов его группы.

Вовлечение членов коллектива в разнообразные виды совместной деятельности (труд, учебу, спорт, отдых, путешествия и т.п.), постановка перед коллективом интересных и усложняющихся целей, задач, привлекательных для многих участников, установление дружеских и требовательных отношений,

ответственной зависимости между людьми — вот это способствует укреплению и развитию коллектива на втором этапе.

Однако на втором этапе развития коллектив еще не является в полном смысле сплоченной группой единомышленников, т.к. наблюдается значительная неоднородность взглядов. Свободный обмен мнениями, дискуссии, внимание педагога-руководителя к настроению и мнениям членов коллектива, демократический коллегиальный способ принятия решений и управления создает основу для создания сплоченного коллектива.

**На третьем этапе** развития коллектив достигает высокого уровня сплоченности, сознательности, организованности, ответственности членов коллектива, что позволяет коллективу самостоятельно решать разнообразные задачи, перейти на уровень самоуправления. Далеко не каждый коллектив достигает высшего уровня развития.

## **V. Почему обучение и воспитание в вузе называются этапом социализации?**

**Период обучения в вузе** — это важнейший период социализации человека. Социализация — это процесс формирования личности в определенных социальных условиях, процесс усвоения человеком социального опыта, в ходе которого человек преобразует его в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в данной группе и обществе. Процесс социализации включает освоение культуры человеческих отношений и общественного опыта, социальных норм, социальных ролей, новых видов деятельности и форм общения. В студенческом возрасте задействованы все механизмы социализации: это и освоение социальной роли студента, и подготовка к овладению социальной ролью «специалиста-профессионала», и механизмы подражания, и механизмы социального влияния со стороны преподавателей и студенческой группы. Явления внушаемости и конформизма также выражены в студенческой среде.

Понятие социализации более широкое, чем понятие «воспитание». Социализация не равна воспитанию, ибо воспитание — это намеренное формирование личности в соответствии с принятым идеалом под влиянием различных сознательно направляемых воздействий (внушение, убеждение, эмоциональное заражение, личный пример, вовлечение в определенные виды деятельности и другие приемы психолого-педагогического воздействия) со стороны педагогов, родителей (порой эти воздействия являются неадекватными, или неэффективными, или даже пагубными для личности воспитуемого, а индивид при этом может играть пассивную роль).

При социализации индивид играет активную роль, сам выбирает определенный идеал и следует ему, а круг людей, которые оказывают социализирующее воздействие, — широк и очерчивается неопределенно. Студенческий возраст, как отмечалось, характеризуется именно стремлением

самостоятельно и активно выбирать тот или иной жизненный стиль и идеал. Таким образом, вузовское обучение является мощным фактором социализации личности студента, и этот процесс социализации идет в ходе самой жизнедеятельности студентов и преподавателей. Но встает вопрос, требуются ли целенаправленные воспитательные воздействия на студентов со стороны преподавателей и эффективны ли они?

Нет, пожалуй, более спорной проблемы в педагогике и психологии высшей школы, чем проблема воспитания студентов: «Надо ли воспитывать взрослых людей?» Ответ на этот вопрос зависит от того, как понимать воспитание. «Если его понимать как воздействие на личность с целью формирования нужных воспитателю, вузу, обществу качеств, то ответ может быть только отрицательным. Если как создание условий для саморазвития личности в ходе вузовского обучения, то ответ должен быть однозначно положительным» (С.Д. Смирнов).

**Традиционный подход** к воспитанию базируется на том, что воспитание студентов — это воздействие на их психику и деятельность с целью формирования личностных свойств и качеств — направленности, способностей, сознательности, чувства долга, дисциплинированности, умения работать с людьми, самокритичности и др.

**Свойства и качества** — это целостное выражение личности, включающее познавательные, мотивационные, эмоциональные и волевые компоненты в своеобразном сочетании их как по содержанию, так и по форме проявления.

Так, например, самостоятельность складывается из понимания, соответствующей оценки ситуации и выбора способа поведения.

Зная природу и психологическую структуру того или иного качества, можно более успешно использовать воспитательные возможности различных предметов и условий вуза в целом. Началом формирования качества является понимание факта, явления, события. Далее идет усвоение и выработка положительного отношения к усвоенному, уверенности в его истинности. Затем происходит синтез интеллектуальных, эмоциональных, волевых и мотивационных процессов, превращение в устойчивое образование — качество. Например, в высшей школе воспитание интереса и любви к избранной профессии достигается путем выработки у студентов правильного представления об общественном значении и содержании работы в выбранной области деятельности, о закономерностях ее развития:

- ◆ формирование у каждого студента убеждения в своей профессиональной пригодности, а также ясного понимания необходимости овладения всеми дисциплинами, видами подготовки, предусмотренными учебным планом данного вуза;

- ◆ умение направлять все самовоспитание на пользу работе, постоянно пополняя свои знания.

В этой связи надо подчеркнуть, что было бы неправильным сводить формирование того или иного качества только к овладению знаниями, навыками, умениями. Это необходимо, но недостаточно. Нужны еще мобилизация мотивов, воздействие на отношение к действительности, создание

необходимых психических состояний, учет противоречий в развитии личности студента. Например, нельзя не считаться с тем, что первокурснику присущи обостренное чувство собственного достоинства, максимализм, категоричность и однозначность нравственных требований, оценок фактов, событий, своего поведения. Этому возрасту свойствен рационализм, нежелание брать все на веру, что создает излишнее недоверие к старшим, в том числе к преподавателям вуза. Однозначность оценок, иногда необдуманный нигилизм как своеобразная форма утверждения, требуют гибкости в подходе к воспитанию молодежи, умения использовать и развивать лучшие стороны ее психики, направлять по нужному руслу ее поведение, помогать сохранить юношеское горение, стремление к высоким нравственным идеалам, поступкам.

Конечный результат воспитания студентов достигается путем решения частных, повседневных, постоянно изменяющихся и приобретающих самое различное выражение воспитательных задач, встающих перед преподавателями. Причем всегда важно определить ближайшие и более отдаленные задачи в развитии у каждого студента его профессионально важных качеств. Общеизвестно, что формирование личности человека происходит на протяжении всей жизни, но именно в вузе закладываются основы тех качеств специалиста, с которыми он затем вступит в новую для него атмосферу деятельности и в которой произойдет дальнейшее его развитие как личности.

Чтобы воспитуемые имели поведение, соответствующее общественным идеалам, необходимо, чтобы воспитуемые вступали в приемлемые для этого межличностные отношения, складывающиеся целенаправленными усилиями воспитателя (воспитания) посредством организации определенной деятельности, т.е. самодеятельности с уяснением ее идейной и нравственной сути.

Эту формулу можно назвать важнейшим алгоритмом всего воспитательного процесса, социализации личности. Как известно, достоянием человека становится то, что он сам совершил и в процессе деятельности чувственно-эмоционально и рационально пережил.

Изменения личности, в свою очередь, происходят не только в процессе извне организованной деятельности. Но, во-первых, личность может самоизменяться, порождая новые качества, а во-вторых, и внешние влияния не сводятся только к тем, которые являются результатом деятельности. Не меньшее, чем деятельность, влияние на формирование личности оказывает общение.

Общение и складывающиеся межличностные отношения на основе привязанностей, желания общения и совместной деятельности в процессе практического разрешения острейших проблем коллективной жизнедеятельности являются действенным средством воспитания и развития личности студента. Поэтому студенческое самоуправление может выступать как мощный фактор воспитательного процесса.

Следует придерживаться принципа, что службы вуза и педагоги ни в коем случае не должны навязывать свое мнение органам студенческого самоуправления по тем вопросам, которые решением ректора были отнесены к

ведению самоуправления.

В ходе работы органа самоуправления полезно придерживаться совета А.С. Макаренко не допускать «присвоения» кем-либо или группой определенных руководящих функций, периодически перебрасывая их с одного вида деятельности на другой. Помимо прочего, это дает возможность приобщать активистов к разнообразной деятельности.

Другое принципиальное требование к организации процесса воспитания (как в качестве составляющей любого обучения, так и в форме простого общения, совместной деятельности или специальных «воспитательных мероприятий») состоит в **неизменно уважительном отношении к личности воспитуемого как к полноценному и равноправному партнеру в любой совместной деятельности**. Идея равенства, партнерства и взаимного уважения друг к другу лежит в основе так называемой педагогики сотрудничества, принципы которой совершенно неоспоримы в вузовском обучении. Как утверждают многие крупные ученые и педагоги, основатели больших научных школ, наибольший учебный и воспитательный эффект достигается в таких ситуациях, когда учитель и ученик вместе решают задачу, ответ на которую не знает ни тот, ни другой.

**Самый главный прием воспитания** — это принятие человека таким, каков он есть, без прямых оценок и наставлений. Только в этом случае у воспитателя будет сохраняться контакт с воспитуемым, что является единственным условием плодотворного взаимодействия обоих участников воспитательного процесса.

Означает ли это, что воспитатель должен занимать пассивную позицию в отношении тех принципиальных решений, которые принимает его воспитанник? Разумеется, нет. Главная задача воспитателя — раскрыть перед воспитуемым широкое поле выбора, которое часто не открывается самим ребенком, подростком, юношей из-за его ограниченного жизненного опыта, недостатка знаний и неосвоенности всего богатства культуры. Раскрывая такое поле выбора, воспитатель не должен, да и не может скрыть своего оценочного отношения к тому или иному выбору. Следует только избегать слишком однозначных и директивных способов выражения этих оценок, всегда сохраняя за воспитанником право на самостоятельное принятие решения. В противном случае ответственность за любые последствия принятых решений он с себя снимет и переложит на воспитателя.

## **VI. Деятельность как фактор развития. Основные виды деятельности детей**

Влияние на развитие наследственности, среды и воспитания дополняется еще одним чрезвычайно важным фактором — деятельностью личности. Под этим понимается все многообразие занятий человека, все то, что он делает. Из глубины веков дошли до нас мудрые наблюдения: «Скажите мне, что и как делает ребенок, и я скажу вам, каким он вырастет»; «Ни один бездельник еще



ничего не достиг»; «Сколько пота — столько успеха»; «Человек сам кузнец своего счастья»; «Кто рано встает, тому Бог дает»; «По труду и честь»; «Творение указывает на творца» и т.п. Словом, очевидна прямая связь между результатами развития и интенсивностью деятельности. Это еще одна общая закономерность развития, которую можно сформулировать так: чем больше работает человек в определенной области, тем выше уровень его развития в этой области. Разумеется, пределы действия этой закономерности не безграничны, а определяются «сдерживающими» факторами — способностями, возрастом, интенсивностью и организацией самой деятельности и др.

В процессе деятельности происходит всестороннее и целостное развитие личности человека, формируется его отношение к окружающему миру. Чтобы деятельность привела к формированию запроецированного образа личности, ее нужно организовать и разумно направить. В этом самая большая сложность практического воспитания. К сожалению, во многих случаях оно не может предоставить возможностей для развития; воспитанники порой лишены самого необходимого — активного участия в общественной, трудовой, познавательной деятельности, обречены на ее пассивное созерцание и затверждение готовых истин.

**Основные виды деятельности детей и подростков** — игра, учение, труд. По направленности выделяется познавательная, общественная, спортивная, художественная, техническая, ремесленная, гедоническая (направленная на получение удовольствия) деятельность. Особый вид деятельности — общение.

**Деятельность может быть активной и пассивной.** Даже самый маленький ребенок уже проявляет себя как активное существо. Он предъявляет требования к взрослым, сверстникам, выражает свое отношение к людям, предметам. В дальнейшем под влиянием среды и воспитания активность может как повышаться, так и снижаться. Можно привести сколько угодно примеров, когда человек занят, много работает, но действует без желания, без настроения, как говорится, спустя рукава. Разумеется, такая деятельность к высоким результатам не ведет. Хорошее развитие обеспечивается только активной, эмоционально окрашенной деятельностью, в которую человек вкладывает всю душу, в которой полностью реализует свои возможности, выражает себя как личность. Такая деятельность приносит удовлетворение, становится источником энергии и вдохновения. Вот почему важна не столько деятельность сама по себе, сколько активность личности, в этой деятельности проявляющаяся.

Активность в обучении позволяет школьнику быстрее и успешнее осваивать социальный опыт, развивает коммуникативные способности, формирует отношение к окружающей действительности. Познавательная активность обеспечивает интеллектуальное развитие ребенка. Для нее характерна не только потребность решать познавательные задачи, но и необходимость применять полученные знания на практике. Трудовая активность стимулирует быстрое и успешное формирование духовного и нравственного мира личности, определяет готовность много и успешно

трудиться.

Все проявления активности имеют один и тот же постоянный источник — потребности. Многообразие человеческих потребностей порождает и многообразие видов деятельности для их удовлетворения. Показать растущему человеку полезные, максимально ослабить ложные направления активности — постоянная и одновременно очень сложная задача воспитания. Сложность в том, что потребности и мотивы деятельности в период интенсивного становления человека очень подвижны и переменчивы. На различных возрастных ступенях должны оперативно меняться виды и характер деятельности. Массовое школьное воспитание не всегда успевает за этими переменами, а должно успевать, чтобы не допускать необратимых последствий.

Активность самого человека — неперенное условие развития его способностей и дарований, достижения успеха. Какие бы прекрасные воспитатели ни опекали ребенка, без собственного труда он мало чего достигнет. К.Д. Ушинский отмечал, что ученик должен учиться сам, а педагог дает ему материал для учения, руководит учебным процессом. Следовательно, при правильном воспитании школьник не столько объект педагогического воздействия, сколько субъект, т.е. активный участник собственного воспитания.

Активность личности, как и деятельность, имеет избирательный характер. Развитие личности происходит под воздействием не любых, не всяких влияний, а главным образом тех из них, которые выражают потребности самого человека, обращены к его личности, опираются на его собственное отношение к действительности. «Главное дело воспитания как раз в том и заключается, — писал С.Л. Рубинштейн, — чтобы тысячами нитей связать человека с жизнью — так, чтобы со всех сторон перед ним вставали задачи, для него значимые для него притягательные, которые он считает своими, решение которых он включается. Это важнее всего потому, что главный источник всех нравственных неполадок, всех вывихов в поведении — это та душевная пустота, которая образуется у людей, когда они становятся безучастными к окружающей их жизни, отходят в сторону, чувствуют себя в ней посторонними наблюдателями, готовыми на все махнуть рукой, — тогда им все становится нипочем».

Активность личности не только предпосылка, но и результат развития. Воспитание достигает цели, когда ему удастся сформировать общественно активную, инициативную, творческую личность, приносящую радость себе и людям. Разумная, педагогически выверенная организация деятельности школьника обеспечивает активность во всех ее проявлениях. Ставить подрастающего человека в позицию активного деятеля, вооружать его такими способами деятельности, которые дают возможность активного приложения сил, изучать его личностное своеобразие, всемерно раскрывать его потенциальные возможности — таковы функции воспитателя, разумно направляющего процесс развития личности.

### **Игровая деятельность**

Игра наряду с трудом и ученьем — один из основных видов деятельности

человека, удивительный феномен нашего существования.

По определению, **игра — это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.**

В человеческой практике игровая деятельность выполняет такие **функции:**

◆ развлекательную (это основная функция игры — развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес);

308

Деятельность как фактор развития. Основные виды деятельности детей

◆ коммуникативную: освоение диалектики общения;

◆ самореализации в игре как полигоне человеческой практики;

◆ игротерапевтическую: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности;

◆ диагностическую: выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры;

◆ функцию коррекции: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей;

◆ межнациональной коммуникации: усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей;

◆ социализации: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития.

Структура детской игры включает следующие компоненты: 1) роль взрослого человека, которую ребенок берет на себя; 2) мнимая ситуация, создаваемая для воплощения ребенком своей роли в жизнь; содержание этой ситуации составляет замещение предметов (игрушки); 3) игровые действия; так как ребенок имеет дело не с теми предметами, которые использует взрослый, то с ними нельзя работать так, как работает взрослый. Таким образом, игра сенситивна к сфере человеческих отношений и общественных функций. В игре воссоздается общий смысл человеческой деятельности и система тех отношений, в которые вступают взрослые люди в их реальной жизни. Игра имеет громадное значение для развития личности ребенка.

Развитие игры на протяжении дошкольного возраста идет по нескольким линиям.

1. *Сюжеты игр бесконечно многообразны, и у разных народов преимущество отдается своим сюжетам.* Однако можно выявить общую линию их развития: от игр с бытовыми сюжетами к играм с «производственными» сюжетами (труд, обслуживание), а далее — с общественно-политическими сюжетами. Это дает детям возможность воспроизводить самые различные свойства человеческой деятельности и, кроме того, позволяет вовлекать в игру любое количество детей, т.е. воспроизводить более широкую систему отношений. Через игру ребенок может, однако, воспринять любую мораль — и хорошую, и плохую, ибо он играет в реальную жизнь.

2. *Отношение между воображаемой ситуацией и правилом.* Вначале правило игры скрыто за ролью. Л.С. Выготский полагал, что все игры с

правилами возникли в мнимой ситуации. Когда воображаемая ситуация свертывается, то правило разворачивается.

3. *Изменяется характер переноса значений с одного предмета на другой.* Сначала требуется какое-то внешнее сходство игрушки с реальным предметом. Позднее сходство постепенно теряет свою важность.

4. *Сами действия ребенка становятся все более и более сокращенными, превращаясь в символические.* К. Оталора выявила наиболее характерные виды игр:

◆ **игра-развлечение** — ее цель развеселить участников (например, догнать друг друга и пощекотать);

◆ **игра-упражнение** — отсутствует сюжет, преобладают физические действия, которые несколько раз повторяются (ползать по бревну, бороться друг с другом и т.п.)

◆ **сюжетная игра** есть воображаемая ситуация и игровые действия;

◆ **процессуально-подражательная игра** — воспроизведение действий или ситуаций, которые ребенок наблюдает в реальной жизни;

◆ традиционная игра — та, которая передается из поколения в поколение, имеет правила. Детская игра имеет историческую и социальную природу, а не биологическую. В разных культурах и обществах детские игры меняют свое содержание и формы.

*В игре существуют два плана отношений детей:*

1) игровые (отношения детей друг к другу как к ролям);

2) реальные (отношения детей между собой). На первых этапах ведущими выступают реальные отношения — они сохраняются и в распределении ролей в игре. По мере развития игр реальные отношения начинают подчиняться игровым. Игра развивается не только вокруг мотивационной смысловой деятельности людей. Этому содействует сведение до минимума операциональной и увеличение символической стороны деятельности в игре. Значение символики заключается не только в том, что она создает для ребенка поле значений, но и позволяет ему воспроизводить в игре систему отношений взрослых, систему моральных отношений, абстрагируясь от вещной и операциональной сторон.

*Перенос значений в игре* — путь к символическому мышлению. Подчинение правилам в игре — школа произвольного поведения. Но эти два аспекта психики могут развиваться у ребенка не только в игре, а, например, и в процессе рисования, конструирования и т.д.

Есть одна функция интеллекта, в которой роль игры еще не оценена должным образом. Детское мышление имеет свои характерные черты. Одна из них — феномен центрации; ребенок видит окружающий мир только с той позиции, в которой он стоит. В игре же ребенок все время «вращается», меняет свою позицию. Одни и те же предметы открываются перед ним с разных сторон. **Иными словами, игра служит децентрации детей, что способствует становлению у них логического мышления.**

**Большинству игр присущи четыре главные черты (по С.А. Шмакову):**

◆ *свободная развивающая деятельность*, предпринимаемая лишь по

желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);

- ◆ *творческий, в значительной мере импровизационный*, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);

- ◆ *эмоциональная приподнятость деятельности*, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);

- ◆ *наличие прямых или косвенных правил*, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

В структуру игры как деятельности органично входит целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации.

В структуру игры как процесса входят: а) роли, взятые на себя играющими; б) игровые действия как средство реализации этих ролей; в) игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными; г) реальные отношения между играющими; д) сюжет (ее содержание) — область действительности, условно воспроизводимая в игре.

**Значение игры** невозможно исчерпать и оценить развлекательно рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде.

**Критерии эффективности** воспитательных систем и диагностики воспитанности учащихся

**Для оценки эффективности воспитательной системы**, ее жизнеспособности необходимо учитывать качественные изменения, происходящие как в характеристиках отдельных субъектов воспитательной системы, так и в образе просветительного учреждения в целом. А.М. Рябченко и В.П. Добышева предлагают сопоставлять следующий перечень количественных показателей воспитательной системы:

- ◆ число детей, участвующих в работе различных кружков, студий, секций, клубов как в школе, так и внешкольных учреждениях дополнительного образования;

- ◆ социальная активность, проявляющаяся в количестве участников и числе акций общественно полезных дел, милосердия, экологического движения;

- ◆ степень участия родителей учащихся в общешкольных воспитательных и общественно полезных акциях и делах;

- ◆ количество преступлений и правонарушений, совершенных учащимися;

- ◆ число детей, поставленных на административный учет за факты асоциального поведения.

Однако **несовершенство** этого перечня видно уже из того, что в нем отсутствуют характеристики педагогического коллектива — равноправного и не менее активного субъекта воспитательной системы. **Слабость методики**

состоит и в том, что отдельные показатели (например, количество совершаемых учащимися правонарушений или число участников различных общественных акций и движений) легко подтасовывается в зависимости от конъюнктуры

Для сбора и фиксации информации, характеризующей динамику воспитательной системы, рекомендуется каждому классному руководителю вести социально-педагогический паспорт класса и дневник педагогических наблюдений, отражающий итоги анкетных опросов, тестирования, бесед и других методов исследования. Главный же критерий развития гуманистической воспитательной системы — развитие личности ребенка. Отсюда возникает необходимость в определении сущности развития.

П.П. Блонский считает, что развитие — способность индивида к движению от абстрактного к конкретному и обратно, дисциплинированность мышления.

Д.Н. Богоявленский и Н.А. Менчинская под развитием понимают обучаемость, т.е. способность достигать в более короткий срок высокого уровня усвоения.

Ю.А. Самарин определил развитие как сочетание системности и динамичности знаний, умение применять их в различных условиях.

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов определяют развитие как формирование теоретического мышления, в том числе способность к «внутреннему плану действий».

Л.В. Занков под развитием понимает чувственный опыт, познание сущности явления, решение практических задач, связанных с материальным воздействием на окружающее.

И.Я. Лернер: «Развитие... мы обозначим как столкновение готовности человека к самостоятельной организации своей деятельности в соответствии с возникающими задачами разного уровня сложности, в том числе выходящими за рамки ранее усвоенных».

А.В. Мудрик определяет развитие как становление индивида субъектом социальной жизнедеятельности в процессе активного включения в систему социальных связей и усвоение им системы социальных отношений.

Обобщая эти определения, можно утверждать, что развитие — процесс становления готовности к деятельности. Высшая форма развития — готовность к творческой деятельности, выходящей за рамки ранее усвоенного.

Развитие, таким образом, определяется:

- ◆ фондом знания;
- ◆ разнообразием способов деятельности;
- ◆ степенью сложности решаемых проблем. Развитый человек должен:
- ◆ продуктивно мыслить;
- ◆ быстро обучаться;
- ◆ уметь применять знания в разных условиях;
- ◆ переносить усвоенные приемы в новые условия;
- ◆ корректировать знания и способы деятельности;
- ◆ находить новые способы деятельности;
- ◆ иметь физические возможности формировать новые знания и виды деятельности.

## VII. Педагогическая наука и практика воспитания в современной школе

*Великие, возьмите в подмастерья. Я  
согласюсь таить в себе годами Свои  
нетерпеливые слова, Чтобы увидеть  
жадными глазами Таинственную  
сущность мастерства.*

*Учительница В. Творогова*

### 1. Педагогика: наука или искусство?

Издавна, как только появились первые трактаты о воспитании, в которых предпринималась попытка осмыслить педагогический опыт, и по мере развития педагогической науки, ведутся неразрешимые споры: педагогика — наука или искусство? Что важнее для педагога-практика — освоение науки или осмысление собственного опыта? К.Д. Ушинский доказал: педагогика — и наука, и искусство. Она — наука, так как имеет свой предмет изучения (воспитание человека), свои специфические методы исследования, свои законы и закономерности, содержание, методiku и свои технологии. Она — искусство, так как идет от души человека (педагога и воспитанника), многое в ней построено на эмоциях, на интуиции.

О пользе взаимодействия *науки и практики* в развитии педагогического мастерства воспитания размышлял Я. Корчак: «Благодаря теории я знаю, а благодаря практике — я чувствую. Теория обогащает интеллект, практика расцветивает чувство, тренирует волю. «Я знаю» не значит «действую» сообразно тому, что я знаю». Чужие взгляды незнакомых людей должны преломиться в моем живом «я». Из теоретических посылок я исхожу не без разбора. Отклоняю — забываю — обхожу — усиливаю — пренебрегаю. В результате я, сознательно или бессознательно, получаю собственную теорию, которая управляет поступками. И это много, если что-нибудь, частица теории, во мне приживется, сохранит право на существование, в какой-то мере повлияет, отчасти воздействует. Отрекаюсь по многу раз от теории, а от себя редко».

**Практика** — это мое прошлое, моя жизнь, сумма объективных переживаний, память былых неудач, разочарований, поражений, побед и триумфов, отрицательных и положительных эмоций. Практика недоверчиво проверяет ошибку. Быть может, у него, быть может, там, быть может, в его условиях так выходило, а у меня, в моей работе всегда по-другому. Рутинная или поиск?»

С особой уверенностью можно сказать, что веянием нашего времени, основанием для прогрессивного развития школы в современных условиях стали две параллельно идущие *тенденции*: педагоги-практики, испытывая

потребность научного осмысления своего опыта и повышения его продуктивности, обратились к педагогической теории. С другой стороны, ученые-педагоги стали искать более тесное взаимодействие с практикой обучения и воспитания, вплоть до собственной практической педагогической деятельности. Это позволяет повысить и эффективность научно-педагогических исследований, и качество и продуктивность учебно-воспитательного процесса.

## 2. Педагогическая практика

В современной *педагогической практике* выделяют такие **функции**: гностическую (функция познания), конструктивную (функция организации), коммуникативную (функция общения), диагностическую (функция изучения), корректирующую (функция изменения, исправления) и контрольно-оценочную.

Каждый субъект педагогической деятельности выполняет эти функции в зависимости от своего статуса, профессионально-педагогической позиции в определенном *виде деятельности*. В зависимости от цели и задач в современной школьной практике выделяются такие основные виды педагогической деятельности:

- ◆ практическая деятельность по обучению и воспитанию человека (разных возрастов);
- ◆ управленческая деятельность руководителей учебно-воспитательных учреждений;
- ◆ методическая деятельность специалистов и специальных учреждений (институтов усовершенствования учителей, учреждений повышения квалификации педагогических кадров, институтов последиplomного образования...) по осмыслению достижений педагогической науки и практики и внедрению их в учебно-воспитательный и управленческий процесс;
- ◆ научно-исследовательская деятельность ученых-педагогов и специальных педагогических научно-исследовательских институтов;
- ◆ деятельность высших педагогических учебных заведений (институтов, университетов, академий), в функции которых входит как развитие педагогической науки, так и подготовка профессионально-педагогических кадров различного уровня (учителей, воспитателей, директоров и завучей учебно-воспитательных учреждений, научных работников и т.д.).

## 3. Педагогическая наука

Предметом *педагогической науки* является учебно-воспитательный процесс как особая функция общества. Следует отметить, что педагогическая теория развивалась и развивается в настоящее время особенно трудно по сравнению с другими науками, ибо предметом ее исследования является человек. Это подметил еще М. Монтень: «С наибольшими и наиважнейшими трудностями



человеческое познание встречается именно в том разделе науки, который толкует о воспитании и обучении».

Прекрасно охарактеризовал педагогическую науку П.П. Блонский: «...педагогика — не простая техника воспитания, но она и не чисто индивидуальное творчество, она — система логически обоснованных идей о воспитании. Иными словами, педагогика есть теоретическая наука. Педагог, кроме таланта и личного опыта, должен иметь и теоретическое педагогическое образование. И техника, и талант, и теоретический анализ являются одинаково необходимыми для воспитателя, но в то время, как техника приобретает лишь посредством личного опыта, а талант врожден, только теоретическое рассмотрение основных идей педагогического искусства может быть передано в виде предварительной теоретической подготовки. Лишь идея, а не техника и не талант, может быть сообщена одним лицом другому, и потому лишь в виде системы известных идей может существовать педагогика как наука».

#### 4. Грани взаимодействия науки и практики

Современная педагогическая наука представляет собой совокупность знаний, которые положены в основу описания, анализа, организации, проектирования и прогнозирования путей совершенствования учебно-воспитательного процесса, поиска наиболее эффективных воспитательных систем для развития и самоактуализации человека.

В настоящее время важным представляется происходящий процесс сближения, укрепления взаимодействия, даже, можно сказать, сращивания педагогической науки и педагогического опыта, что является мощным фактором повышения их эффективности. Свое выражение в практике воспитания это взаимодействие находит в таких *педагогических явлениях*, которые имеют место в современной практике воспитания:

1. Педагог-практик (учитель, воспитатель, классный руководитель, директор, завуч...) становится **педагогом-исследователем**.

2. Школа, любое учебно-воспитательное учреждение (в том числе и в системе дополнительного образования) работают над исследованием научно-методической проблемы, особо значимой для них, и нередко становятся **экспериментальной площадкой** специального учебно-научного или научно-исследовательского учреждения.

3. Растет число **педагогов-новаторов**, которые, осмысливая собственную практическую педагогическую деятельность, осваивая достижения современной науки в воспитании, находят пути, новые средства и методы, современные технологии для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Новаторские идеи распространяются в массовую педагогическую практику через обмен опытом, через систему повышения квалификации, через широкое освещение педагогических инноваций в педагогической периодике и специальной литературе...

4. Создаются и успешно внедряются в практику воспитания современные **авторские концепции**, технологии, функционируют авторские школы,

представляющие собой **инновационные воспитательные системы**, в которых работают **творческие педагоги-единомышленники** и наиболее продуктивно достигаются современные цели и задачи воспитания подрастающего поколения.

5. В Москве создан и успешно функционирует **институт педагогических инноваций** Российской академии образования, который концентрирует, обобщает и внедряет в практику воспитания оригинальные авторские концепции и технологии. Институт связан с исследователями многих стран мира, укрепляя вхождение нашей страны в *мировое образовательное пространство*. Институт издает **серию сборников** по философии образования и проблемам личностно-ориентированного образования и воспитания в России и за рубежом, исподволь создавая ценную профессиональную библиотеку под названием «Новые ценности образования».

6. В стране издается множество специальных **профессионально-педагогических журналов**, которые освещают современное состояние педагогической науки и обобщают передовой педагогический опыт. Назовем здесь основные из них, которые помогают практике стать педагогом-мастером: «Педагогика», «Психология», «Народное образование», «Развитие личности», «Воспитание школьников», «Школьные технологии», «Семья и школа», «Российское образование», «Вестник образования», «Начальная школа», «Сельская школа», «Вечерняя средняя школа», «Частная школа», «Открытая школа», «Детское творчество», «Домашнее воспитание», «Школа здоровья», «Внешкольник», «Дополнительное образование», «Вожатый века», «Престижное воспитание», «Преподаватель», «Няня», «Наш ребенок», различные методические журналы («Литература в школе», «Математика в школе» и т.д. по всем учебным предметам). Издаются специальные **газеты** («Учительская газета», «Первое сентября», «Моя семья» и другие). В изобилии выходит **специальная литература** по теории и методике воспитания.

7. Веянием времени является возрастание потребности педагогов-практиков в **самоусовершенствовании и самоактуализации**, включения в процесс педагогического творчества. Причем это касается как профессионально-педагогического, так и личностного роста: и в плане разностороннего гармоничного развития личности, и в плане повышения профессионального мастерства, и в плане научного роста (неуклонно растет количество кандидатов и докторов наук из числа школьных педагогов).

## VIII. ИННОВАЦИИ XXI СТОЛЕТИЯ

Мыслящий, творчески работающий воспитатель неизбежно становится педагогом-исследователем: он — в постоянном поиске повышения эффективности, результативности своей деятельности. Благодаря этому в педагогической теории и практике в 1970—1980-х годах появилось понятие **«новаторство»** (от лат. *novatio* — обновление, изменение... что-либо новое,

только что вошедшее в обиход, новшество). В качестве синонима употребляется термин «**инновация**» (нововведение, новшество).

Инновационные процессы в воспитании берут свое начало от так называемых «новых школ» конца XIX — начала XX столетия и развиваются на протяжении всего XX века. Для примера назовем некоторые из них.

«*Свободные школьные общины*» (Германия: Г. Литц, П. Гехееб) — это школы-интернаты, организация жизни которых строилась на принципах свободного развития ребенка и сотрудничестве граждан небольшого общества.

Школа «*свободного воспитания*» (Лейпциг, Л.Н. Толстой в Ясной Поляне) была построена на основе девиза «исходя из ребенка», ориентации обучения и воспитания в ней на интерес и развитие ребенка в процессе свободного, беспрограммного общения со взрослым (педагогом).

«*Трудовая школа*» (в разных странах Европы, в России — колония М. Горького и коммуна Ф.Э. Дзержинского под руководством А.С. Макаренко, Республика «Бодрая жизнь» СТ. Шацкого) ориентировала детей на труд как ценность, давала профессиональную подготовку и общее культурное развитие, опираясь на самостоятельность детей и организацию самоуправления.

«*Школа для жизни, через жизнь*» (Бельгия — автор ее О. Декроли) — обучение и воспитание в тесной связи с природой, опора на деятельность и свободу ребенка, тесный контакт с семьей и обществом.

«*Школа делания*» (США — Д. Дьюи) — обучение и воспитание с опорой на основные импульсы роста ребенка: социальный (стремление общаться), конструктивный (стремление к движению в игре), исследовательский (тяга к узнаванию и пониманию), экспериментальный (стремление к самовыражению).

«*Вальдорфская школа*» (Германия — П. Штайнер) — всестороннее развитие личности ребенка посредством интенсивной духовной деятельности, обучение и воспитание осуществлялись одним учителем с учетом индивидуальных достижений каждого ученика, главное — поиск новых форм эмоционально-эстетического образования и воспитания, пробуждение воображения и фантазии.

«*Открытые школы*» (впервые появились в Великобритании в начале 1970-х годов) — утверждали индивидуальный характер обучения без обязательных учебных планов, программ, расписания и контроля, с гибкой системой обучения и воспитания, основная форма обучения — способ открытий, цель — облегчение процессов постижения ребенком окружающего мира и самовыражение. Такие школы рассматривались как культурно-просветительские центры округа. Варианты их различны: «Город как школа» (Берлин, Санкт-Петербург), «снежные» и «морские классы» во Франции (знакомство с природой в путешествиях), «школа без стен» (использование помещения предприятий, научных лабораторий, театров, музеев, магазинов, кафе и т.д.).

«*Дом свободного ребенка*» (М. Монтессори — центры существуют до сих пор во многих странах мира, в том числе и в России). Основные идеи: общечеловеческие и религиозные ценности как основа нравственного воспитания, приспособление воспитания к внутренним импульсам детской

природы, создание благоприятной среды на основе единения семьи и школы, воспитание средствами искусства и природы, «открытые» двери и свобода, чувственное восприятие и игра — основы обучения...

## 1. Гуманистическая теория воспитания

На основе прогрессивных идей в современных условиях активно разрабатывается в теории и реализуется в практике **гуманистическая теория**, которая рассматривает ребенка (и взрослого) как уникального индивида, целостную личность, стремящуюся к полному самоосуществлению (самореализации). Сторонники гуманистической теории выдвинули следующие положения.

1. Люди — свободно действующие субъекты, способные предопределять свое личностное становление и развитие. Они испытывают влияние на поведение не только со стороны биологически обусловленных побуждений, неосознаваемых мыслей и эмоций или различных событий в окружающей их среде. У людей есть собственные мотивы, побудительные стимулы к развитию их неповторимого внутреннего мира, к его полной реализации.

2. Люди — мыслящие существа и активно «планируют» свое личностное становление и развитие. Мышление позволяет им выбрать те формы поведения, которые им более желательны.

3. Никакого «среднего типа» (усредненной модели) среди людей не существует — каждая личность уникальна.

4. Главным предметом изучения развития человека (наряду с депрессиями, аномалиями развития, болезнями) должны стать такие положительные качества, как здоровье, доброта, нормальное развитие, совершенство.

Сторонников гуманистической теории интересуют прежде всего следующие вопросы: кем способен стать человек? Как могут люди полностью реализовать свой потенциал? Они подходят к человеку как к целостной системе и делают акцент на развитии положительного в человеке, на уникальности каждой личности. Непревзойденными примерами концепций гуманистической теории подхода к ребенку и воспитанию можно считать Я. Корчака, В.А. Сухомлинского и Ш.А. Амонашвили, современных педагогов-новаторов.

## 2. Прогрессивные идеи педагогов-новаторов

**Прогрессивные идеи** всегда проникали в умы и практику творческих педагогов. Вот почему в 1970—1980-х годах в нашей стране появились педагоги, которые в своей личной практике пытались разрешить противоречия, возникшие в рамках единой системы обучения и воспитания. Они создали свои, альтернативные системы, в которых решались насущные проблемы теории и методики воспитания. Их стали называть *педагогами-новаторами*, их идеи быстро распространились на практику массовой школы, нередко встречая сопротивление сторонников командно-административной системы воспитания.

Назовем для примера некоторые идеи и их авторов: коммунарская методика И.П. Иванова, построенная на основе коллективной творческой деятельности и детском самоуправлении; лечебная педагогика А.А. Дубровского; развитие творческой индивидуальности, потенциальных возможностей личности на уроках творчества и во внеурочных занятиях в творческой комнате И.П. Волкова; преподавание литературы как человековедения (т.е. воспитание через приобщение к художественной литературе) Е.Н. Ильина; уроки истории как уроки жизни Т.И. Гончаровой; школы-комплексы для разностороннего гармоничного развития и воспитания детей М.П. Щетинина; «школа радости» В.А. Сухомлинского и его идея духовного развития; модель современной гуманистической воспитательной системы В.А. Караковского; идея развития и воспитания детей через игру (С.А. Шмаков, Б.П. Никитин), «Школа диалога культур» В.С. Библера и др.

Позже результатом объединения учителей-новаторов как единомышленников явилась выработка основных положений *«педагогике сотрудничества»*, которая положена в основу гуманистических преобразований, происходящих в современной школе, в теории и методике воспитания.

1. Отношение с учениками — на основе сотрудничества.
2. Учение без принуждения.
3. Идея трудной цели.
4. Идея опоры.
5. Опорные сигналы В.Ф. Шаталова.
6. Оценка работ (а не отметка; позитивная — предпочтительнее).
7. Идея свободного выбора (дела и ответственности).
8. Идея опережения.
9. Идея крупных блоков.
10. Идея соответствующей формы.
11. Идея самоанализа.
12. Интеллектуальной фон класса (цели, ценности).
13. Коллективное творческое воспитание (КТД И.П. Иванова).
14. Коллективный производительный труд.
15. Творческое самоуправление (не управление без взрослых, а в союзе со взрослыми).
16. Сотрудничество с родителями.
17. Личностный подход (вместо индивидуального).
18. Сотрудничество учителей.

Своеобразным девизом педагогов, исповедующих «педагогике сотрудничества» являются слова: «Будем обновлять свои методы, будем обновлять свои отношения с детьми, будем обновляться сами, будем сотрудничать с детьми и между собой».

### 3. Школа как экспериментальная площадка

В последние два десятилетия сформировалось новое явление, характерное для развития теории и практики воспитательных учреждений как «экспериментальных площадок» научно-исследовательских учреждений и педагогических вузов.

Программно-целевой подход предполагает целенаправленное повышение эффективности и качества воспитательного процесса в школе с помощью специальных программ. Так, в гимназии № 1504 разработаны и успешно реализуются такие целевые программы, как «Культура», «Лидеры нового тысячелетия», «Здоровье», «Качество», и подпрограммы: «Дополнительное образование», «Наш Пушкин», «Я — москвич», «Цивилизация» и др.

Интересен опыт экспериментальной (теоретической и практической) работы многопрофильного творческого объединения детей и взрослых в системе воспитательной работы с детьми по месту жительства — социально-педагогического комплекса «Лужники» в г. Москве.

Постепенно «экспериментальная площадка», как правило, вырабатывает свою собственную *авторскую концепцию* воспитания и становится *авторской школой* передового педагогического опыта.

**Авторская школа** — учебно-воспитательное учреждение, работающее по собственной оригинальной программе, отличной от программ массовых учреждений. Сам термин возник недавно, в 1980-е годы, однако в разных странах было немало школ и детских учреждений по имени их создателей: от Витторино де Фельтре и Я.А. Коменского до С. Френе и В.А. Сухомлинского и наших современников — В.А. Караковского, А.Н. Тубельского, А.А. Дубровского и др.

Во главе такой школы (или любого другого детского воспитательного учреждения) стоит яркий лидер, творческий педагог с группой единомышленников, разделяющих его педагогическую концепцию, которая отличается целостностью, непротиворечивостью и оригинальностью (в современной педагогике — «школа как воспитательная система»). В авторских, инновационных школах культивируется особый тип педагога-исследователя, ибо коллективы этих школ пытаются своими силами решить проблемы и противоречия образовательно-воспитательной системы.

Немаловажен вопрос о состоятельности той или иной авторской школы, о которой правомерно говорить лишь тогда, когда имеются явные, устойчивые, положительные результаты ее деятельности (для оценки необходим полный цикл обучения и хотя бы один-два выпуска). Целиком опыт авторских школ, как правило, непреносим в иные условия. Однако может быть перенесена «идея опыта» (К.Д. Ушинский), либо отдельные методики и технологии, которые могут обогатить практическую деятельность и разработку концепции массовой школы. Например, достоянием многих школ стали такие авторские идеи педагогов-новаторов, как: идея «лично-ориентированной коллективной творческой деятельности как основы воспитания» (И.П. Иванов, С.Д. Поляков), идея «подхода к человеку с оптимистической гипотезой» (А.С. Макаренко), идеи воспитательной технологии «самосовершенствования

школьника» (Г.К. Селевко), идея «гуманно-личностной педагогической технологии» («Школа жизни Ш.А. Амонашвили»), идея «преподавания литературы как искусства и нравственно-эстетического курса» (Е.Н. Ильин), идея «школы адаптирующей педагогики» (Н.П. Капустин, К.А. Ямбург, Б.А. Бройде), Идея воспитания на основе «диалога культур» (В.С. Библер, Н.Б. Крылова), идея «агрошколы» (А.А. Католиков) и многие другие.

#### 4. Повышение профессионально-педагогического мастерства

Даже из этого беглого, поверхностного обзора ясно, что в настоящее время *инновационное движение* переходит в качественно новую стадию: оно становится массовым, повышая эффективность образования и воспитания в стране. Вот почему проблема *повышения профессионально-педагогического мастерства* сегодня одна из актуальных проблем.

Еще Б. Пастернак писал: «Не только музыке надо быть сверхмузыкой, чтобы что-то значить, но и все на свете должно превосходить себя, чтобы быть собою».

Практика показывает, что «мастерство высшего пилотажа» педагога-воспитателя обеспечивается **двумя основными направлениями** в динамике самоусовершенствования: 1) личностным ростом; 2) профессионально-педагогическим ростом.

Специфика личностного и профессионально-педагогического роста учителя-воспитателя заключается в том, что он происходит — прямо или опосредованно — на глазах детей и вместе с детьми: позитивные изменения в личности воспитателя неизменно влекут за собой позитивные изменения в детях, и наоборот. Вот как об этом размышляет выдающийся театральный педагог М.О. Кнебель в своей книге «Поэзия педагогики»: «Молодежь чутка и молниеносно ощущает, когда педагог начинает отставать. Иной раз не хочется идти на какой-нибудь спектакль, но сразу же стрелой пронзает мысль: «Обязательно надо идти, студенты -увидят спектакль, а ты нет!» И идешь — и в театр, и на выставки, и на концерты, читаешь все, что выходит нового...

Иначе педагог, порой незаметно для себя, сдает свои педагогические рубежи. Я не раз наблюдала эту трагическую для человека ситуацию...»

Всякий неординарный, творческий педагог «начинается очень рано, но не только с внешнего желания подражать «самой лучшей в мире учительнице», а с того, что составляет суть педагогической работы: обращенность на других, желание и потребность организовывать себя и других. Передавать другим что-то хорошее (имеется в виду духовное), терпимость, умение прощать, склонность к педагогическому анализу происходящего вокруг, желание изменить к лучшему, умение самозабвенно общаться с малышами, рано возникшая потребность самоусовершенствования...

При обучении в педагогическом учебном заведении — это высокая удовлетворенность процессом обучения и самообразования, искреннее желание делать больше, чем положено программой. В собственной практике профессионально-педагогической деятельности — это целенаправленное

«шагание» по своеобразным «ступеням мастерства». Их можно выделить четыре:

- 1) освоение лучших образцов, их творческий анализ;
- 2) усовершенствование образца, внесение коррективов в него;
- 3) создание собственных технологий, их проверка, изобретение новых форм педагогической деятельности (новаторство);
- 4) вовлечение единомышленников, создание собственной концепции и методики воспитания, утверждение своего стиля работы.

## **5. Педагогический коллектив и творческий рост молодых педагогов**

В творческом, высокого уровня педагогическом коллективе это происходит очень легко, ибо личностному и профессиональному росту молодых педагогов способствует вся система жизни и деятельности. Так, в гимназии № 1504 г. Москвы (директор Н.А. Шарай) сложилась *система развития профессионального мастерства*, основными формами которого являются такие:

- ◆ самообразование по предложенной или самостоятельно выбранной программе с последующим самоотчетом;
- ◆ инструктивно-методические консилиумы, семинары, консультации, педагогические советы, проблемные конференции;
- ◆ обмен опытом;
- ◆ защита воспитательных проектов;
- ◆ деловые игры, тренинги;
- ◆ работа годовых формирований по проблемам воспитания;
- ◆ участие в инновационной деятельности;
- ◆ творческие мастерские;
- ◆ исследовательская научная и научно-методическая работа;
- ◆ курсы переподготовки и повышения квалификации при различных институтах, методических центрах, научных структурах;
- ◆ деятельностные и проектные практикумы на уровне соучастия, стажерства, организации;
- ◆ активная практическая деятельность в качестве руководителя какого-либо объединения, направления под руководством опытных педагогов-практиков, представителей науки;
- ◆ закрепление консультантов и наставников;
- ◆ школа для новичков.

## **6. Приобщение практиков к науке**



Очень важным в личностном и профессионально-педагогическом росте представляется *приобщение учителя-воспитателя к педагогической науке*. Именно не столько желание уйти в науку, сколько постоянно и систематически к ней приобщаться. Что это значит? Это значит: читать психолого-педагогическую и методическую литературу, посещать творческие семинары и лектории, общаться с учеными-педагогами и коллегами, грамотно использовать диагностические методики, приемы анализа и самоанализа, педагогическую рефлексию. Опыт показывает, как утверждают ученые-педагоги Б.З. Вульфова и В.Д. Иванов, что с осмыслением первых, даже небольших, но собственных исследований (анкет, социометрии, тестов даже в масштабах одного класса) начинается внимание к науке, возникает потребность в общении с ней, а затем более глубокий, устойчивый интерес. Таков один из самых надежных путей осуществления и личностного, и профессионального роста: самокритичного осознания времени, развития навыков самоорганизации. Открывается как бы второе дыхание, в привычных буднях школы появляются яркие тона, высвечивается то, что раньше не замечалось, но что оказывается плодотворным.

Значимым профессиональным качеством воспитателя является умение проводить *педагогическую рефлексию* (в последнее время даже появился термин «рефлексивная педагогика»). Рефлексия, по мнению Б.З. Вульфова, — это «состояние внутренних сомнений, обсуждение с самим собой возникающих в жизни (в собственном педагогическом опыте) вопросов, трудностей, поиск вариантов ответов на происходящее или ожидаемое, внутренняя работа соотнесения себя, возможностей своего «Я» с тем, что требуют жизненные обстоятельства, сложившаяся психолого-педагогическая ситуация».

## **7. Программа личностного и профессионального педагогического роста**

В перечень вопросов можно добавить и собственные, которые входят в программу самоусовершенствования.

*Программ личностного и профессионально-педагогического роста* в настоящее время существует великое множество. Их, конечно, можно взять на свое вооружение. Но ценными являются программы, составленные самим педагогом, задавшимя определенной целью и конкретными задачами. Для примера приведем (в кратком изложении) одну из них\* — «План. Организация. Самодисциплина». В ее содержание входит работа педагога по таким направлениям:

1. Точно определите свою цель.
2. Придумайте себе стимулы.
3. Установите твердые сроки.
4. Научитесь быть решительным.
5. Учитесь говорить «нет».
6. Не увязайте в пустых разговорах.
7. Приобретите привычку к записной книжке.

8. Берегитесь шаблонов.
9. Приступайте к делу сразу же.
10. Меняйте занятия.
11. Начинайте раньше.
12. Воспитывайте уважение к времени.
13. Используйте консультации.
14. Ежедневно перед сном спрашивайте себя, что сделано, чему вы научились за день и что предстоит сделать завтра.

Работая с данным методическим пособием, можно составить собственную программу личностного и профессионально-педагогического роста, используя рекомендации данного параграфа, литературу в конце его, а также вопросы для самопроверки и размышления в конце всех параграфов. Очень важно целенаправленно и регулярно работать над ее выполнением, фиксируя результаты в своем личном дневнике.

### Методические материалы

*Маленкова Л.И.* Человековедение. Книга для школьного педагога. М., 2000.

*Милехина Т.Е.* Основы педагогического общения: Учебно-методическое пособие. М., 2001.

*Мурашов А.А.* Речевое мастерство учителя, педагогическая риторика. М., 1999.

*Петрушин В.Н.* Психологические аспекты деятельности учителя и классного руководителя. М., 2001.

Познай себя и других. Популярныe тесты / Сост. И.Г. Леонов. М., 1993.

Практикум по педагогике / Под ред. З.И. Васильевой. М, 1988.

*Прихожан А.М.* Психология неудачника. Тренинг уверенности в себе. М., 1999.

*Прутченков А. С.* Школа жизни: Методические, разработки социально-психологических тренингов. М., 2000.

Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под ред. И.В. Дубровиной. Екатеринбург, 1998.

Психологические тесты для всех / Сост. Т.В. Орлова Киев.—М., 1996.

Психологическая мозаика: наблюдения, эксперименты, тесты / Сост. С.С. Степанов. М., 1996.

Психология личности. Тесты, опросники, методики / Сост. Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова. М., 1995.

*Рейноутер Д.* Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом. М., 1992.

*Самоукина Н.В.* Игры, в которые играют... Дубна, 1996.

*Смирнов В.И.* Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М., 1999.

*Спирин Л.Ф.* Теория и технология решения педагогических задач. М., 1997.

*Стефановская Т.А.* Педагогика: наука и искусство. М., 1998 (после каждой главы).

*Таранов П. С.* Секреты поведения людей. Симферополь, 1997.

*Фопель К.* Как научить детей сотрудничать: В 4 ч. М., 1997—1999.

*Харрис Т. Я* — хороший, ты — хороший. М., 1993.

*Чернышев А.С.* Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. М., 1999.

## ЛИТЕРАТУРА

*Азаров Ю.П.* Искусство воспитывать. М., 1985.

*Андреев В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань. 2000.

*Безрукова В.С.* Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург, 1996.

*Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика. СПб., 2001.

Воспитание детей в школе. Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. М., 1992.

*Вульффов Б.З., Иванов В.Д.* Основы педагогики. М., 2000.

*Вульффов Б.З., Иванов В.Д.* Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учебное пособие. М., 1997.

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

*Гуткина Л.Д., Завельский Ю.В., Пикалова Г.В.* Организация воспитательной работы в школе. М., 1996.

*Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.* Введение в философию образования. М., 2000.

Закон Российской Федерации «Об образовании». М., 1996.

*Зязюн И.А.* Основы педагогического мастерства. М., 1989.

*Капустин Я. П.* Педагогические технологии адаптивной школы. М., 1999.

*Караковский В.А., Новиков Л.И., Селиванова Н.Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! М., 2000.

*Коротов В.М.* Введение в педагогику. М., 1999.

*Костюк Г.С.* Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности. Киев, 1989.

*Крылова Н.Б.* Культурология образования. М., 2000.

*Крысько В.Г.* Психология и педагогика в схемах и таблицах. М., 2000.

*Кульневич СВ.* Педагогика личности: от концепций до технологий. Ростов н/Д., 2001.

*Кульневич СВ., Лакодекина Т.П.* Воспитательная работа в современной школе. Воспитание: от формирования к развитию. М. — Ростов н/Д., 2000.

*Лихачев Б. Т.* Педагогика. Курс лекций. 2-е изд. М., 1997.

*Лихачев Б. Т.* Философия воспитания. М., 1995.

*Лишин О.В.* Педагогическая психология воспитания. М. 1997.

*Маленкова Л.И.* Воспитание в современной школе. М. 1999.

*Маленкова Л.И.* Человековедение. М., 2000.

- Межсериков В.А., Ермоленко М.Н.* Введение в педагогическую деятельность. М., 2001.
- Методика воспитательной работы / Под ред. В.М. Коротова. М., 1990.
- Методика воспитательной работы в школе / Сост. Э.С. Кузнецова, А.М. Бардиан. М., 1967. Гл.1.
- Мудрик А.В.* Общение в процессе воспитания. М., 2001.
- Никандров Н.Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М., 2000.
- Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002.
- Петрушин В. И.* Психологические аспекты деятельности учителя и классного руководителя. М., 2001.
- Подласый И.П.* Педагогика: В 2 кн. М., 2000. Кн. 2 «Процесс воспитания».
- Подласый И.П.* Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов. М.,
- Поляков С.Д.* Психопедагогика воспитания: Опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. М., 1996.
- Рожков М.И., Байбородова Л.В.* Организация воспитательного процесса в школе. М., 1999.
- Сластенин В.А.; Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. М., 2000.
- Смирнов В.И.* Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М., 1999.
- Стефановская Т.А.* Педагогика: наука и искусство. М., 1998.
- Сухомлинский В.А.* О воспитании. М., 1981.
- Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В.А. Караковского и др. М., 1999.
- Фридман Л.М.* Психология воспитания. Книга для всех, кто любит детей. М., 2000.
- Харламов Ц.Ф.* Педагогика. М., 1997.
- Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А.И. Красило, А.П. Новгородцева. М., 1995.
- Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин П.П.* Управление образовательными системами. М., 2001. Гл. 4.
- Шевченко Л.Л.* Практическая педагогическая этика. М., 1997.
- Щуркова Н.Е., Залекер О.П.* Педагогическая студия. М., 1993.
- Щуркова Н.Е.* Новое воспитание. М., 2000.
- Щуркова Н.Е.* Практикум по педагогической технологии. М.,
- Энциклопедия мысли. Собрание афоризмов и изречений от древности до наших дней: В 2 т. СПб., 1997.

## Содержание

<b>I. Воспитание как педагогическое явление .....</b>	<b>3</b>
---	----------

1. Воспитание: сущность, назначение, современные идеи.....	3
2. Ребенок, дети, детство. Школьник в воспитательном процессе .....	9
3. Специфика школьного периода детства .....	16
4. Кризисы школьного детства .....	17
5. Индивидуальные и половые различия.....	19
6. Современные реалии детства .....	21
7. Самовоспитание школьника и педагогическая позиция воспитателя .....	21
<b>II. Проблемы воспитания .....</b>	<b>22</b>
1. Воспитательное воздействие и закономерности воспитания.....	22
2. Отличие понятий «воспитание», «становление», «формирование», «социализация», «самовоспитание» и «перевоспитание».....	25
<b>III. Психолого – педагогическая характеристика     закономерностей воспитания .....</b>	<b>28</b>
1. Принципы воспитания .....	29
2. Основные идеи зарубежных концепций воспитания, технократической педагогики .....	30
3. Основные идеи гуманистической педагогики .....	31
<b>IV. Классификация методов и форм воспитания .....</b>	<b>32</b>
1. Направления воспитательной работы .....	33
2. Принципы и содержание семейного воспитания .....	35
3. Основные типы неправильного воспитания в семье .....	37
4. Формы зависимого поведения, которые могут сформировать родители .....	39
5. Какие показатели родительского поведения можно выделить .....	40
6. Причины неправильного родительского воспитания .....	43
7. Пути преодоления конфликта между родителями и подростком .....	47
8. Методы педагогического и психологического воздействия, применяемые в воспитательных целях .....	48
9. Почему коллектив оказывает воспитательное влияние .....	51
9.1. Этапы формирования учебного коллектива .....	52
9.2. Почему обучение и воспитание в ВУЗе называется этапом социализации .....	54

<b>V. Деятельность как фактор развития. Основные виды деятельности детей</b> .....	57
<b>VI. Педагогическая наука и практика воспитания в современной школе</b> .....	64
1. Педагогика: наука или искусство? .....	64
2. Педагогическая практика .....	64
3. Педагогическая наука .....	65
4. Грани взаимодействия науки и практики .....	66
<b>VII. Инновации XXI столетия</b> .....	68
1. Гуманистическая теория воспитания .....	69
2. Прогрессивные идеи педагогов-новаторов .....	69
3. Школа как экспериментальная площадка .....	71
4. Повышение профессионально-педагогического мастерства .....	72
5. Педагогический коллектив и творческий рост молодых педагогов .....	73
6. Приобщение практиков к науке .....	74
7. Программа личностного профессионального педагогического роста .....	74
Методические материалы .....	75
Литература .....	76
Содержание .....	78