



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

Н.А. Бахольская

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ
И УПРАВЛЕНИЕ ИМИ**

*Утверждено Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного пособия*

Магнитогорск
2021

УДК 37.013.46
ББК 74.00

Рецензенты:

кандидат педагогических наук,
учитель МОУ «Средняя общеобразовательная школа №5
с углубленным изучением математики» г. Магнитогорск
Э.В. Витушкина

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного и специального образования,
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова»
Е.А. Овсянникова

Бахольская Н.А.

Воспитательные системы и управление ими [Электронный ресурс] : учебное пособие / Наталья Александровна Бахольская ; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (1,40 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2021. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования : IBM PC, любой, более 1 GHz ; 512 Мб RAM ; 10 Мб HDD ; MS Windows XP и выше ; Adobe Reader 8.0 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод ; мышь. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-9967-2286-0

Учебное пособие составлено в соответствии с программами дисциплин «Управление воспитательными системами» и «Педагогика». Представляет собой краткое изложение теорий воспитания и управления воспитательными системами, содержит проверочные тесты по каждому разделу и практические задания.

Пособие предназначено для магистрантов очной и заочной форм обучения, обучающихся по направлению 44.04.01 – Педагогическое образование.

УДК 37.013.46
ББК 74.00

ISBN 978-5-9967-2286-0

© Бахольская Н.А., 2021

© ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова», 2021

Содержание

РАЗДЕЛ 1. ВОСПИТАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ	4
1.1. Сущность воспитания, его цели	4
1.2. Воспитание как специально организованный и сознательно осуществляемый педагогический процесс	15
1.3. Закономерности воспитания, их классификация	17
1.4. Принципы воспитания	27
1.5. Методы воспитания, их классификация и связь с самовоспитанием	29
1.6. Формы воспитания	37
1.7. Проблема возрастных и индивидуальных особенностей развития и воспитания личности в педагогике	39
Проверочный тест к разделу 1	51
РАЗДЕЛ 2. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	55
2.1. Воспитательная система, ее понятие и признаки	55
2.2. Основные аспекты управления воспитательной системой	60
Проверочный тест к разделу 2	63
РАЗДЕЛ 3. СОВРЕМЕННЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ	66
3.1. Технократическая и гуманистическая педагогика, их сравнительный анализ	66
3.2. Зарубежные и отечественные воспитательные системы в 20 веке	71
Проверочный тест к разделу 3	91
РАЗДЕЛ 4. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ШКОЛЫ КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ	94
4.1. Социокультурные основы развития воспитательной системы образовательного учреждения	94
4.2. Структура воспитательной системы школы	102
4.3. Управление развитием воспитательной системы	104
4.4. Методика создания воспитательной системы образовательного учреждения	117
Проверочный тест к разделу 4	124
ИТОГОВЫЙ ПРОВЕРОЧНЫЙ ТЕСТ	127
ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ	133
ГЛОССАРИЙ	135
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	153

РАЗДЕЛ 1. ВОСПИТАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

1.1. Сущность воспитания, его цели

Понятие воспитание в русской педагогике стало выделяться со второй половины XVIII в. В этом специфическом значении, в частности, оно употреблялось в таких документах, как «Генеральный план московского воспитательного дома» (1763), «Устав народных училищ в Российской империи» (1786). В 1806 г. слово «воспитание» как особое педагогическое понятие было включено в словарь Российской академии. Однако вплоть до середины XIX в. оно ассоциировалось с понятием «образование» и фактически являлось его синонимом. С развитием же педагогической теории и практики оно приобрело самостоятельное значение.

А.С. Макаренко в лекции «Проблемы школьного советского воспитания» (1938) писал: «У нас среди педагогических мыслителей нашего времени и отдельных организаторов нашей педагогической работы есть убеждение, что никакой особенной, отдельной методики воспитательной работы не нужно, что методика преподавания, методика учебного предмета должна заключать в себе и всю воспитательную мысль. Я с этим не согласен. Я считаю, что воспитательная область - область чистого воспитания - есть в некоторых случаях отдельная область, отличная от методики преподавания... Я остаюсь при убеждении, что методика воспитательной работы имеет свою логику, сравнительно независимую от логики работы образовательной. И то и другое - методика воспитания и методика образования, - по моему мнению, составляют два отдела, более или менее самостоятельных отдела педагогической науки. Разумеется, эти отделы органически должны быть связаны. Разумеется, всякая работа в классе есть всегда работа воспитательная, но сводить воспитательную работу к образованию я считаю невозможным».

Довольно четко разграничивала воспитание и обучение Н.К. Крупская. Она отмечала, что обучение направляется главным образом на приобретение знаний и умение применять их на практике, и в этом смысле оно обеспечивает обученность школьников. Воспитание же она связывала с формированием личностных черт и качеств, которые характеризуют воспитанность человека. На эту специфику воспитания указывал также профессор А.Ф. Протопопов. «Существенным признаком развития, формирования личности, отраженным в понятии «воспитание», - писал он, - является выработка разнообразных качеств и свойств личности, ее поведения»

Можно не только мысленно представить, но и наблюдать в жизни, когда у иного человека есть определенная обученность (знания, умения), но не хватает воспитанности (низкая культура отношений с людьми, не выработаны гражданские мотивы поведения и т.д.). Учащийся может хорошо решать задачи по математике, успешно овладевать знаниями по физике, химии и другим предметам, но проявлять эгоистические наклонности, не соблюдать правил опрятности и личной гигиены. Бывает и так, что человек как будто (вежлив, обходителен с товарищами и т.д.), но в то же время проявляет стяжательство,

отличается лицемерием и т.п. Как видим, обученность и воспитанность это далеко не одно и то же.

А.С. Макаренко отмечал, что даже при самой высокой обученности и умелости личность может быть неполноценной, если у нее не сформированы здоровые социальные и духовные отношения. Вот почему развитие таких отношений он считал едва ли не главной задачей воспитания.

В статье «О взрыве» он писал о том, что в педагогической работе «мы имеем дело всегда с отношением... Именно отношение составляет истинный объект нашей педагогической работы». Поскольку же, как показано выше, отношения не всегда определяются обученностью человека, это обуславливает необходимость проведения специальной воспитательной работы по их формированию, требует разработки и знания ее теоретических и методических основ.

На сегодняшний день воспитание является одной из основных категорий педагогики, но при этом все-таки не имеет общепринятого определения.

Воспитание как явление, определяющее развитие личности, можно рассматривать с различных точек зрения.

- Воспитание – это целенаправленная профессиональная деятельность педагога, направленное на максимальное развитие личности ребенка, через вхождение в его контекст современной собственной жизни на основе определения мотивов и ценностей.

- Воспитание- это целостный, сознательно организованный педагогический процесс формирования и образования личности в учебно-образовательных учреждениях специально подготовленными специалистами.

- Воспитание - это целенаправленная, управляемая и открытая система взаимодействия детей и взрослых, направленная на развитие и саморазвитие человека в определенных культурных и социально- экономических условиях.

В ходе исторического развития общества и педагогики определились различные подходы к объяснению данной педагогической категории.

Прежде всего различают воспитание в широком и в узком смысле.

Воспитание в широком смысле рассматривается как общественное явление, как воздействие общества на личность. В данном случае воспитание практически отождествляется с социализацией.

В узком, педагогическом смысле воспитание - это процесс специально организованного взаимодействия педагогов и воспитанников по реализации воспитательных целей и задач, отражающих основные требования общества. . Деятельность педагогов в этом случае называется воспитательной работой.

Воспитание является важной сферой человеческой деятельности. Необходимость специально организованного воспитания человека обусловлена тем, что в воспитательном процессе происходит формирование нравственных качеств личности, приобщение к культурному наследию человечества, воспитание жизненной позиции, соответствующей требованиям общества, развитие склонностей, способностей личности, нужных и полезных обществу, развитие коммуникативной функции и социализация личности.

Воспитание позволяет организовать лично и общественно ценную деятельность школьника, сформировать у него опыт достижения личного и коллективного успеха.

В современном обществе воспитание выполняет три основных функции:

1. Культурно-созидательную функцию (сохранение, передача новому поколению и воспроизведение культурного наследия человечества);

2. Гуманистическую или человекообразующую функцию (развитие потенциала личности ребёнка);

3. Функцию социализации и социальной адаптации (подготовка воспитанника к вхождению в систему общественных отношений).

Культурно-созидательная функция воспитания является звеном, связывающим две другие функции на основе усвоения воспитанниками норм индивидуальной (гуманистическая функция) и социальной (функция социализации) культурной жизни.

Тесная связь воспитания с общественной жизнью предполагает обусловленность воспитания особенностями культуры и исторической памяти каждого народа, сложившимися в обществе национальными обычаями и традициями, национальным менталитетом.

Цель воспитания

Общество предъявляет системе образования определённые требования, связанные с подготовкой ребёнка к взрослой жизни. Систему этих требований принято называть социальным заказом. В самых общих чертах социальный заказ можно определить как воспитание человека, нужного и полезного обществу. Таким образом, социальный заказ выражает общественный идеал исторической эпохи. Однако в разные эпохи понятие «человек, нужный и полезный обществу» наполняется конкретно-историческим смыслом.

В силу этого воспитание всегда имеет ярко выраженный конкретно-исторический характер, т. е. его нужно соотносить с уровнем развития производительных сил и характером производственных отношений, свойственных данному социально-экономическому строю.

Приведем примеры общественно-экономических формаций. На основе дошедших до нас археологических данных, уже в первобытном обществе мы можем выделить такие формы воспитания, как уход за детьми, обучение их приемам и способам добывания продуктов питания, изготовления предметов одежды, строительства жилища, которое осуществлялось на основе подражания старшим в процессе самой жизни, самого труда, обеспечивающего существование людей. Воспитание было коллективным и усложнялось по мере усложнения видов труда, связанного в первую очередь с развитием начатков земледелия и животноводства.

После выделения в родовой общине семьи дети, получая начала воспитания в семье, более общую подготовку к жизни, борьбе за существование стали получать в общении с членами своего рода, племени.

Позже, когда начался активный процесс классового расслоения общества и усилилась власть вождей, старейшин, жрецов, воспитание стало несколько видоизменяться — уже не всех детей готовили добывать средства к существованию. Некоторых из них стали готовить к выполнению особых функций, связанных с ритуалами, обрядами, управлением. Можно предположить, что первые начатки организованных занятий относятся к тому периоду, когда в родовой общине стали выделяться люди, которые специализировались в передаче своего опыта в каком-либо определенном виде деятельности. Например, наиболее ловкие и удачливые охотники обучали молодежь приемам охоты. Небольшие группы стали собираться вокруг старейшин и жрецов, обучавших определенную часть молодежи приемам совершения обрядов.

В следующей общественно-исторической формации — рабовладельческом обществе, первом обществе, разделенном на антагонистические классы — рабовладельцев и рабов, с резко различившимися условиями жизни, положением в обществе, воспитание стало функцией государства.

В странах древнейшей цивилизации — Греции, Египте, Индии, Китае и др. для осуществления воспитания стали создаваться специальные учебно-воспитательные учреждения.

Например, определенная система воспитания за несколько веков до нашей эры сложилась в Древней Греции, в Спарте и в Афинах. Так, в Спарте в воспитании детей рабовладельцев, готовящихся к ведению захватнических войн и защите своих завоеваний, много внимания уделялось военному делу, физическому воспитанию, военно-спортивным играм.

В Афинах была разработана система умственного и эстетического воспитания. Последняя включала обучение игре на музыкальных инструментах, пению и т. д.

Детей рабовладельцев готовили к роли господ, приобщающихся к наукам, наслаждающихся искусством, умелых и волевых правителей и военачальников, им не прививали никаких трудовых навыков, у них воспитывали презрение к физическому труду.

Воспитание же детей рабов было направлено на подготовку их к выполнению различных видов обслуживающего и физического труда и осуществлялось в процессе самого труда. Их приучали к покорности и смирению. Никаких специальных учебных заведений для их воспитания и подготовки к труду в то время не было.

Таким образом, мы видим, что в классовом обществе воспитание стало классовым, появились разные системы воспитания, строящиеся в соответствии с различными целями подготовки к жизни детей — представителей разных классов. Воспитание стало особой функцией государства, руководство им осуществлялось правящим классом, и поэтому оно было направлено на укрепление позиций господствующей верхушки.

В феодальном обществе выделяются два класса: феодалы и крепостные крестьяне. Внутри класса феодалов выделяются сословия: духовенство, светские феодалы, дворяне, принадлежность к которым была наследственной.

В эпоху феодализма получила дальнейшее развитие система учебно-воспитательных учреждений, обслуживающих привилегированные слои общества, дававшие, например, духовное воспитание детям духовенства, рыцарское воспитание детям феодалов.

В России сложилась своя система учебных заведений для детей дворян. Характерной чертой всех этих систем воспитания была сословность, которая проявлялась в том, что каждая из этих систем была предназначена для детей, принадлежащих к определенному сословию — духовенству, феодальной знати, дворянству.

Уровень развития производства раннего периода феодализма не требовал от крестьян специальной образовательной подготовки, поэтому крепостные крестьяне в подавляющем большинстве в то время в школах не учились. Они обучались трудовым умениям и навыкам в процессе самого труда. Традиции в воспитании передавались из семьи в семью, проявлялись в народных обрядах, соблюдении обычаев.

Характерным для эпохи феодализма, особенно его раннего периода, являлась ведущая и направляющая роль церкви и духовенства в осуществлении всех основных форм воспитания.

В связи с развитием и ростом городов стала выделяться и формироваться новая социальная прослойка — ремесленники, мелкие торговцы, которые формально были свободны.

В процессе развития ремесел и выделения ремесленного производства появилась потребность в начатках практического образования — письме, грамоте, счете, необходимых для ведения учета, обмена, развития торговли. Дети свободных ремесленников и мелких торговцев стали обучаться в церковных, а позже в церковных и гильдейских школах. Эти школы обслуживали детей ремесленников определенного вида ремесел, объединявшихся в цеха, и торговцев, организованных в гильдии.

Расширение торговли и торгово-экономических связей между государствами, рост городов, развитие ремесел и мануфактуры вызвали появление и укрепление буржуазии, которая не могла мириться с сословным характером учебных заведений, предназначенных для детей духовенства и феодальной знати. Ее не устраивал ограниченный запас знаний, которыми обладали выпускники различных церковноприходских, цеховых, гильдейских и разного рода других городских школ, открывавшихся городскими властями. Развивающемуся промышленному производству нужны были грамотные рабочие. Организованное и целенаправленное воспитание детей трудящихся стало общественно необходимым.

Приход буржуазии к власти, установление и развитие производственных отношений, свойственных капиталистическому обществу, привели к новой расстановке политических сил в стране, иной структуре классов.

В сельских местностях начальное образование продолжали давать церковноприходские и деревенские школы разного типа, открываемые сельскими властями, однако охват крестьянских детей обучением был весьма незначительным. Положение стало меняться лишь с началом технического

переоснащения сельского хозяйства, потребовавшего более сознательных и грамотных работников.

Одновременно с этим буржуазия стремится дать хорошее общее образование своим детям, для того чтобы они были в состоянии осуществлять управление государством, развивать его экономику, укреплять вооруженные силы. Этим целям стала служить прежде всего система дорогостоящих частных школ, существующих параллельно с системой государственных школ. Далеко не всех своих привилегий лишилась и феодальная знать, продолжая оставаться сильным эксплуататорским классом. Сохраняется в известной мере и сословный характер некоторых типов учебных заведений, продолжающих принимать преимущественно детей, принадлежащих к определенным сословиям.

В современной педагогике в качестве доминирующей цели выступает формирование цивилизованной личности, сочетающей разностороннее развитие со способностью к социальной адаптации.

По словам Н.Е. Щурковой, «школьное воспитание, определив целью "личность, способную строить жизнь, достойную Человека", должно подготавливать детей к выбору жизненной дороги в границах культуры, а не на уровне дикаря конструировать индивидуальный вариант жизни». Таким образом, в процессе воспитания развитие индивидуальности воспитанника неразрывно с социализацией личности, а основная, общая для всех школ и педагогов цель воспитания, определяемая социальным заказом – формирование личности, полезной обществу и способной добиться успеха.

Исходя из вышесказанного, наиболее общей целью воспитания сегодня является нужный и полезный для общества, способный к личному успеху человек, личность которого, развивается и самореализуется в гармонии с собой, природой и обществом.

В современной общеобразовательной школе цель воспитания звучит следующим образом: способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать гуманистические отношения, обеспечивать разнообразные условия для расцвета индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей.

Данная цель реализуется в конкретных задачах воспитания. Так, в области умственного воспитания школьников на первый план выходят такие задачи, как: формирование научного мировоззрения, развитие умственных сил и способностей учащихся, развитие познавательных интересов и формирование познавательной активности, формирование готовности к постоянному самообразованию. Эти задачи решаются в нравственном, трудовом, эстетическом, физическом воспитании.

Воспитание как процесс интериоризации общечеловеческих ценностей и развития личности

Общественные нормы, требования, идеалы, ценности культуры присваиваются личностью индивидуально и избирательно. При этом общественные ценности только тогда становятся стимулами к действию, если

они осознаются и принимаются человеком, становясь его личностными ценностями, убеждениями, идеалами, целями.

В этом случае воспитание должно рассматриваться как специально организованный процесс интериоризации общечеловеческих ценностей. Интериоризация (перевод общечеловеческих ценностей во внутренний план личности, их присвоение) осуществляется в процессе осознания личностью той или иной ценности (например, правила поведения или деятельности), понимания ее смысла, эмоционального отношения к этой ценности и использования ее в своей деятельности. В этом единстве рационального, эмоционального и практического заключается механизм воспитания.

Нарушение любой из составляющих этого целостного механизма приводит к издержкам в воспитании, таким как, например, формальное усвоение правил поведения. И наоборот, единство всех сторон механизма интериоризации характеризует высокий уровень воспитанности личности, что позволяет ей избирательно относиться к окружающим явлениям и предметам, ориентироваться в мире материальной и духовной культуры.

В науке выделяют два способа организации воспитания. Первый предполагает стимулирование социально одобряемой деятельности и поведения воспитанников за счет изменения внешних условий воспитания. Так, создавая соответствующую образовательную среду, можно стимулировать интерес детей к занятиям искусством или к чтению и пр.

Второй способ организации воспитания состоит в передаче воспитаннику в «готовом виде» побуждений, целей, идеалов воспитателя, которые должны превратиться во внутренние убеждения, ценности ученика. Это требует организации специальной работы по переосмыслению отношения воспитанника к действительности, по содержательно-смысловой переработке действующей у него системы мотивов.

Полноценная организация воспитания требует использования этих двух способов во взаимосвязи, так как каждый из них в отдельности имеет только достоинства, но и существенные недостатки. Так, воспитание, ограниченное предъявлением только формальных требований, не учитывает, что их выполнение может оказаться чисто внешним и не затрагивать истинных мотивов ребенка. Главной же целью воспитания должно стать формирование внутренних устремлений воспитанника, из которых вытекает его нравственное поведение и желание заниматься самовоспитанием.

Объектный и субъектный подходы к воспитанию

В современной теории воспитания к определению «воспитания» существует два подхода:

1-объектный

2-субъектный

Объектный подход рассматривает ребенка как объект педагогического процесса. В этом случае главной направляющей силой развития и формирования ребенка является внешнее воздействие.

Субъектный подход ориентирует взгляд на ребенка как на субъект воспитания. «Воспитание - это непрерывное становление к целостности» (Г. С. Батищев). «Воспитание - это способ связи требований и правил жизни с законами Вечности» (Я. А. Коменский). Такие взгляды предполагают признание ребенка как главной, высшей ценности в педагогическом процессе, осознание и признания его права на самоопределение, признание приоритетности объект - субъектных отношений в области образования и воспитания.

Большое влияние на теорию воспитания оказали идеи гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), педагогические взгляды и учения педагогов прошлого (Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, Я. Корчак и др.) призывавшие строить педагогическую деятельность с учетом индивидуально - психологических, возрастных особенностей личности ребенка, помогать развитию и совершенствованию его природных задатков.

Гуманистические идеи воспитания легли в основу следующих подходов в воспитании:

- Культурологический подход
- Личностный подход
- Личностно- деятельностный подход
- Личностно- ориентированный подход
- Системно-деятельностный подход
- Средовый подход
- Субъектно-деятельностный подход
- Технологический подход
- Философско-антропологический подход
- Ценностный подход

Предмет исследования теории и методики воспитания

Рассмотрим, какие специфические проблемы являются предметом исследования теории и методики воспитания как специального раздела педагогики.

К этим проблемам относятся следующие:

- раскрытие сущности и значения воспитания в развитии и формировании личности, раскрытие специфики воспитания как педагогического процесса;
- определение содержания воспитательной работы;
- разработка методов воспитания;
- исследование системы воспитательной работы по формированию личностных качеств учащихся.

Связь обучения и воспитания

Указывая на специфическую сущность воспитания и его отличие от обучения, следует еще раз подчеркнуть, что эти процессы не отграничены, не изолированы друг от друга.

Наоборот, в системе формирования отношений они теснейшим образом связаны между собой и выступают в органическом единстве. Эта взаимосвязь и

единство имеют множество тончайших переходов и педагогических оттенков. Укажем на важнейшие из них.

Прежде всего нужно отметить, что несмотря на свою специфичность воспитание так или иначе включает в себя элементы обучения, или научения. На это, в частности, указывал психолог Б.Г. Ананьев: «Понятие научения относится как к сфере обучения, так и к сфере воспитания, поскольку оно содержит в себе существенные признаки образования индивидуального опыта в определенных условиях управления поведением... Ни один из первоначальных этапов воспитания - умственного, нравственного и эстетического - не осуществляется помимо научения соответствующим актам поведения и регулирования действию»

Например, чтобы воспитывать добросовестное отношение к труду или патриотизм, нужно помочь учащимся уяснить, в чем состоит сущность этих отношений, научить их трудовым умениям и навыкам, а также патриотическому поведению, т.е. использовать приемы обучения.

Существенной стороной единства обучения и воспитания является то, что содержание обучения включает в себе большой воспитательный материал, в частности, он содержит мировоззренческие и нравственные идеи, примеры высокого патриотического служения родине, высоконравственных отношении между людьми и т.д. Кроме того, в системе учебной работы важное место занимает труд, предметы эстетического цикла, занятия физкультурой и спортом, что, естественно, способствует трудовому, эстетическому и физическому воспитанию.

Нужно также иметь в виду, что обучение представляет собой важную форму совместной деятельности учащихся и их общения как с педагогом, так и друг с другом. В процессе этой деятельности и общения, если они умело организуются, учителя имеют возможность оказывать воспитательное влияние на школьников, учат сообразовывать свои действия и поступки с требованиями морали, закалять волевые качества.

Наконец, роднит обучение и воспитание общность многих методов, с помощью которых они осуществляются. Как в системе учебной, так и в системе воспитательной работы широко используются методы разъяснения (убеждения), упражнения (приучения), контроля и т.д.

Приведенные положения позволяют уяснить не только специфику и единство обучения и воспитания, но и методическую логику формирования отношений. Этот процесс, как правило, начинается в системе учебных занятия (обучения) и продолжается во внеурочное время с помощью проведения разнообразной внеклассной воспитательной работы. Это положение следует хорошо осмыслить, ибо в такой логике в последующих главах будет раскрываться процесс формирования у учащихся различных отношений.

Содержание отношений, которые необходимо формировать в системе всестороннего развития личности

В процессе развития общества сложилось и развивается большое разнообразие отношений, которые определяют умонастроение, деятельность и

поведение личности и выступают в качестве важнейших компонентов ее всестороннего формирования.

Эти отношения можно расчленить на следующие группы.

1. Первую группу составляют социальные отношения, определяющие мировоззрение личности и общественную направленность ее поведения.

2. Вторую группу составляют нравственные отношения. Они включают в себя:

- отношение к родине (патриотизм), к другим странам и народам (культура межнациональных отношений);

- отношение к труду (трудолюбие);

- отношение к общественному достоянию, охрана природы и материальных ценностей общества (бережливость и т.д.);

- отношение к выполнению служебных обязанностей (дисциплинированность);

- отношение к другим людям и к самому себе (коллективизм, честность, правдивость, скромность, товарищество, чувство собственного достоинства).

3. Третью группу составляют эстетические отношения (понимание различных видов искусства, стремление к творчеству в области искусства и т.д.).

4. Четвертую группу составляют отношения, связанные с физической культурой личности.

Все это позволяет сделать вывод, что содержание воспитательной работы в любых образовательно-воспитательных учреждениях включает в себя:

а) формирование научного мировоззрения, социализацию личности;

б) нравственное развитие учащихся, составными частями которого являются формирование патриотизма и культуры межнациональных отношений, добросовестного отношения к труду, сознательной дисциплины, культуры поведения и т.д.;

в) эстетическое формирование учащихся;

г) физическое развитие.

Говоря о необходимости воспитания у учащихся разнообразных отношений к различным сторонам действительности, к другим людям и к самим себе, следует уяснить сущность этих отношений как предмета воспитания и педагогические подходы к их формированию.

Отношение можно трактовать как выражение определенных связей, которые устанавливаются между личностью и другими людьми, а также различными сторонами окружающего мира и которые, затрагивая сферу ее потребностей, знания, убеждения, поступков и волевых проявлениях, так или иначе сказываются на ее поведении и развитии.

Например, каждый человек обязан трудиться, но трудиться можно по-разному - добросовестно, старательно и, как говорят, спустя рукава. По-разному можно относиться к родине, к тому месту, где человек родился и вырос. По-разному относятся люди и друг к другу.

Одни проявляют гуманность, чуткость, вежливость, скромность, другие же допускают грубость и черствость и т.д. Все это, естественно, характеризует не только поведение, но и сказывается на личностном развитии человека.

Однако степень сформированности и прочности отношений может быть различной. Например, иной школьник понимает, что нужно быть вежливым, но в одних случаях он так и поступает, в других же бывает резким, грубым. Если же вежливость закрепляется и определяет характер поведения человека, она превращается в личностное качество. В этом смысле под личностным качеством следует понимать закрепившееся и ставшее привычным отношение, которое определяет устойчивость поведения человека в любых изменяющихся условиях. Скажем, если вежливость стала привычной, личность будет проявлять ее не только в условиях нормального общения, но и тогда, когда будет встречаться с грубостью и некорректностью со стороны других людей.

Но чтобы формировать личностные качества, необходимо знать их психологическую структуру. Как уже отмечено, с психологической точки зрения, отношения как личностный феномен являются очень сложным образованием и включают в себя сферу потребностей, знаний, чувств, убеждений, поступков и волевых проявлений. Если, например, обратиться к той же вежливости, о которой шла речь выше, то в ее структуре можно обнаружить: а) потребность личности быть всегда вежливой и укреплять у себя это качество, б) знание правил и норм вежливости, в) внутреннее стремление (чувство) и убеждение в необходимости соблюдения этих норм и правил, г) владение умениями и навыками проявлять вежливость, д) способность к проявлению волевых усилий и стремлений оставаться вежливым даже в условиях, когда личность сталкивается с грубостью, непочтительностью и т.д.

Указанные структурные компоненты присущи и таким личностным качествам, как патриотизм, трудолюбие, сознательная дисциплина, коллективизм, и др.

Все это позволяет заключить, что процесс воспитания личностных качеств включает в себя:

- формирование у учащихся потребности в выработке того или иного качества;
- включение их в активную познавательную деятельность по овладению знаниями о сущности формируемого качества, способах его проявления и выработке соответствующих чувств, взглядов и убеждений;
- практическое формирование умений, навыков и привычек поведения, связанных с вырабатываемыми качествами;
- развитие способностей к проявлению волевых усилий, позволяющих преодолевать встречающиеся трудности и препятствия, связанные с соблюдением тех или иных норм поведения.

1.2. Воспитание как специально организованный и сознательно осуществляемый педагогический процесс

Движущие силы и логика воспитательного процесса

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

Внешними являются противоречия между требованиями среды к человеку и его возможностями удовлетворить эти требования (противоречия между «надо» и «могу»). К ним относятся противоречия между:

- Противоречия между ожиданием общества в отношении подрастающего поколения и собственными потребностями детей и молодёжи.
 - школой и семьей, выражающиеся в противодействии со стороны семьи некоторым требованиям педагогов;
 - содержанием информации (духовно-нравственной, культурологической, исторической, литературной, политической), дезориентирующей воспитанника, взгляды и пристрастия которого еще не сформировались;
 - словом и делом, выражающиеся в том, что взрослые не всегда сами поступают так, как требуют того от воспитанников;
 - требованием педагога совершить какую-либо деятельность и нежеланием ребенка выполнять ее, вызванное отсутствием интереса к ней;
 - требованием педагога к личности и несформированностью у ребенка потребностей выполнять данное требование, совершенствуя себя;
 - требованием педагога к личности и отсутствием у ребенка необходимым навыков для самовоспитания и саморазвития;

Внутренними являются противоречия между имеющимся (наличным, актуальным на данный момент) уровнем развития личности и новыми, более высокими, требованиями к ней (противоречие между «могу» и «хочу»). К ним относятся противоречия между:

- потребностями личности и возможностями их удовлетворения средствами, имеющимися у нее на данный момент;
- внутренним потенциалом личности и возможностью оптимальной его реализации в наличных условиях воспитательного процесса;
- целями, которые ставит перед собой личность, и способами их достижения.
 - Противоречия между активно-деятельной природой ребёнка и социально педагогическими условиями его жизни.
 - Противоречия между внешними требованиями и внутренними стремлениями и возможностями детей.
 - Противоречия, возникшие из-за несоответствия возможностей учащихся тем требованиям, которые к ним предъявляют общество, школа и родители.

- Противоречия, обусловленные тем, что потребности и цели школьников только частично совпадают с ожиданиями и целями педагогов.

Любое противоречие может стать движущей силой воспитательного процесса при следующих основных условиях:

- противоречие должно осмысливаться как нечто важное, а его преодоления – как жизненная необходимость;

- преодоления противоречия должно быть посильным для тех участников воспитательного процесса, которые с ним столкнулись;

- противоречия должны преодолеваются постепенно, шаг за шагом, с опорой на предыдущий опыт.

Воспитание – сложный динамический процесс, поэтому эффективное его осуществление предполагает наличие определенной логики, основанной на четкой этапности действий, постепенном восхождении от внешнего (среды) к внутреннему (индивидуально-личностному).

Наличие у воспитательного процесса определённой логики позволяет выделить в нём некоторые системы, имеющие такую структуру, которая соответствует данной логике. Иначе говоря, логика воспитательного процесса отражается в тех или иных его системах и структурах.

Особенности воспитательного процесса:

1. Воспитание - процесс целенаправленного формирования личности.

2. процесс воспитания – это именно эффективное взаимодействие (сотрудничество) воспитанников и воспитателей, направленное на достижение заданной цели.

3. Процесс воспитания – многофакторный. В нём проявляются многочисленные объективные и субъективные факторы – выражающие внутренние потребности личности.

4. Воспитание это длительный процесс. Он длится всю жизнь.

5. Ещё одна особенность воспитательного процесса – его непрерывность. Процесс школьного воспитания – это процесс непрерывного, систематического взаимодействия воспитателей и воспитанников.

6. Процесс воспитания – это процесс комплексный (единство целей, задач, содержания форм и методов воспитательного процесса, подчинённых идее целостного формирования личности).

7. Воспитательному процессу присуща – вариативность и неопределённость.

8. Процесс воспитания имеет двусторонний характер. Он идёт в двух направлениях:

a. От воспитателя к воспитаннику (прямая связь),

b. От воспитанника воспитателю (обратная связь).

2. т.к. управление процесса строится на обратных связях, т. е на той информации, которая поступает от воспитанников. Чем больше её в распоряжении воспитателя, тем целесообразнее воспитательное воздействие.

Функции воспитательного процесса:

1. Аналитическая – изучение личности и социально педагогической ситуации её развития.
2. Диагностическая – выявление уровня развития человека, установление причинно-следственных связей, формирование его личности.
3. Прогностическая – целеположение – формулирование ожидаемого результата и условий его достижения.
4. Проектировочная – разработка программы и плана, выбор деятельности, направленный на достижение цели.
5. Организаторская – формирование мотивации развития личности, просвещение, организация деятельности и общения.
6. Контрольно-оценочная – выявление и оценка результата воспитания, эффективность форм и способов организации воспитательного взаимодействия.

1.3. Закономерности воспитания, их классификация

Закономерности воспитания – это объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между отдельными сторонами и явлениями воспитательного процесса.

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. В других же работах слово воздействие опускается и воспитание трактуется как руководство или управление развитием личности.

Однако как первое, так и второе определения отражают только внешнюю сторону воспитательного процесса, только деятельность воспитателя, педагога. Между тем, 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.

Проблема закономерностей в педагогике до настоящего времени не получила глубокой теоретической разработки. Между тем еще К.Д. Ушинский указывал на необходимость познания научных законов воспитания. В первом томе «Педагогической антропологии» он предупреждал, что простое заучивание педагогических правил не приносит никакой пользы. Нужно изучать научные основы, из которых эти правила вытекают. Он советовал познавать законы тех психических явлений, которыми следует управлять, и

поступать, сообразуясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их применять.

Что же 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. Знание закономерностей воспитания создает условия для прогнозирования воспитательной работы, придает ей глубокую содержательную и методическую осмысленность.

Общие закономерности воспитания и их психолого-педагогические основы

Необходимо рассмотреть те закономерности и их психологические основы, которые определяют педагогическую инструментальность (организацию, строение) воспитательного процесса и дают более или менее конкретное представление о том, как оно должно осуществляться на практике. К этим закономерностям относятся следующие:

1. Воспитание личности происходит только в процессе включения ее в деятельность. Эта закономерность обуславливается тем, что, как уже отмечено выше, личностное развитие человека происходит только благодаря «присвоению» им общественного опыта в самых различных его проявлениях. Но это овладение требует от него соответствующей деятельности. Например, чтобы человек овладевал знаниями, ему необходимо осуществлять познавательную деятельность. Нельзя воспитать у него трудолюбия, коллективизма, не вовлекая его в трудовую деятельность, в межличностные отношения и решение коллективных дел. 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 значительно расширят данное понятие и определят воспитание как содержательную организацию жизни и деятельности воспитанников.

Поскольку, однако, целью воспитания является всестороннее и гармоничное развитие личности, то в процессе его осуществления необходимо включать учащихся в разнообразные виды деятельности. К ним, в частности, относятся:

- учебно-познавательная и технически-творческая деятельность, в процессе которой решаются задачи умственного и технического развития;
- гражданско-общественная и патриотическая деятельность, связанная с гражданским и патриотическим воспитанием;
- общественно полезный, производительный труд, формирующий стремление к созидательной деятельности и цементирующий развитие всех других сторон развития личности;
- морально-познавательная и нравственно-практическая деятельность (защита слабых, взаимопомощь в учебе, шефство над стариками, инвалидами и т.д.);

- художественно-эстетическая деятельность, способствующая эстетическому развитию;
- физкультурно-оздоровительная, и спортивно-массовая работа, обеспечивающая физическое развитие.

Если тот или иной школьник не принимает участия во всех этих видах деятельности, например в спорте, техническом творчестве или общественно полезном труде, он и не будет развиваться в этих направлениях.

Необходимость взаимосвязанной организации всех названных видов деятельности как предпосылки всестороннего развития личности является существенной закономерностью воспитания.

2. 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. Примеров тому множество. Школьники или студенты успешно овладевают знаниями и развивают свои умственные способности, лишь проявляя прилежание и старательность в учебно-познавательной деятельности. Равным образом собственная активность личности определяет ее развитие в области физкультурно-оздоровительной, моральнопознавательной, нравственно-практической и художественно-эстетической деятельности. Если же человек участвует в организуемой деятельности без охоты, или, как говорят, спустя рукава, эта деятельность практически не развивает его. Вот почему правильно говорится: можно силой привести лошадь к воде, но нельзя силой заставить ее пить. И человека, как отмечал Л.В. Занков, нельзя силой заставить впитывать знания, овладевать культурой.

Идея об определяющей роли активности самой личности в собственном развитии и необходимости стимулирования этой активности в процессе воспитания стала общепризнанной. П.П. Блонский писал: «Бесчисленное количество фактов из области воспитания убеждает нас в том, что самое действенное воспитание и плодотворное воспитание - такое, которое обращается к собственным силам воспитываемой личности и действует на последнюю не посредством внешнего воздействия, но, так сказать, изнутри... Настоящий воспитатель только тот, кто будит дремлющий в ребенке дух и дает ему силы для настоящего органического развития» .

Несколько по-иному эту же мысль высказывал известный психолог С.Л. Рубинштейн. Он отмечал, что все в развитии формирующейся личности так или иначе внешне обусловлено, но ничто в ее развитии не выводимо непосредственно из внешних условий. Внешнее формирует личность, только проходя через ее внутреннюю сферу, только опосредствуясь ее активностью и реализуясь в ней.

Подобные идеи мы находим также у философов. «...Человека, - писал Г.С. Батищев, - нельзя «сделать», «произвести», «вылепить», как вещь, как продукт, как пассивный результат воздействия извне, но можно только обусловить его включение в деятельность, вызвать его собственную активность и

исключительно через механизмы этой его собственной - совместно с другими людьми - деятельности он формируется в то, чем делает его эта (общественная в своей сущности, коллективная) деятельность (труд) и т.д.

Но что такое активность личности? Активность обычно определяется как деятельное состояние субъекта, т.е. действующего лица. В этой связи иногда говорят, что применительно к деятельности понятие активности не имеет смысла, поскольку сама деятельность есть не что иное, как проявление активности личности. Действительно, если школьник участвует в той или иной работе с желанием, старанием, в этом случае деятельность и активность выступают в единстве. Но разве мало встречается фактов, когда работа выполняется не в силу внутреннего влечения, а только благодаря внешнему понуждению, т.е. человек работает не потому, что ему хочется работать, а в силу того, что его заставляют выполнять эту работу? Работа же по принуждению не может оказывать положительного воспитательного влияния.

Каковы же те механизмы, используя которые и опираясь на которые, педагог может стимулировать активность личности в организуемой деятельности? С психологической точки зрения 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.

Например, учащийся, попадая в более культурную языковую среду, замечает и эмоционально переживает недостатки своей речи, что может побудить его к ее совершенствованию. То же самое происходит, когда при выполнении той или иной работы он сталкивается с отсутствием соответствующих умений, внутренне переживает этот недостаток и стремится овладеть новыми приемами работы.

Активная познавательная деятельность школьников также стимулируется переживанием внутренних противоречий между знанием и незнанием, между наличным уровнем подготовки и теми новыми познавательными задачами, которые возникают в процессе обучения. 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.

Потребность как понятие означает психологическое переживание человеком нужды в том, чего ему недостает. Нехватка воды или питательных веществ в организме порождает у человека потребность в питье и еде. Недостаток знаний или опыта для решения возникшей проблемы в той или иной сфере практической деятельности вызывает у развивающейся личности стремление (потребность) в учении, выработке необходимых умений и навыков. Вот почему если мы хотим развивать и формировать учащихся в процессе учебной, трудовой или культурно-массовой деятельности, то нам необходимо возбуждать у них потребность в овладении знаниями, в труде и т.д.

Большой движущей силой активности и развития человека является интерес. Интерес это окрашенная положительными эмоциями и прошедшая стадию мотивации потребность, придающая человеческой деятельности увлекательный характер. Стимулирующая роль интереса с психологической точки зрения заключается в том, что основанная на нем деятельность и достигаемые при этом результаты вызывают у субъекта чувство радости, эмоциональный подъем и удовлетворение, что и побуждает его к проявлению активности.

Наряду с интересом важной побудительной силой активности человека являются мотивы деятельности и поведения. Мотив как понятие обозначает такое субъективное отношение личности к деятельности, в основе которого лежит сознательно поставленная и определенным образом обоснованная цель. К примеру, общая потребность в учении осознается школьником как условие для своего приобщения к производственной и духовной деятельности в обществе. Конкретные же мотивы учения могут связываться с получением необходимого образования, овладением той или иной профессией или достижением определенного статуса в обществе и т.д.

Рассмотренные положения показывают, что, 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.

3. 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 к 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, тогда 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 будет вызывать у последнего отрицательные переживания и лишаться положительного воспитательного эффекта. Это, однако, не означает, что педагогу следует «подделываться» под учащихся, заигрывать с ними и потакать их прихотям. В воспитательной работе уважительное и заботливое отношение к детям должно сочетаться с высокой требовательностью, поддержанием необходимого порядка в работе и поведении.

Существенной особенностью воспитания в этом случае является то, что педагог должен заботиться об укреплении благожелательных отношений с учащимися, проявлять к ним искреннее уважение, педагогический такт, создавая условия для их благоприятного самочувствия, психологического комфорта и укрепления личного достоинства. В то же время необходимо

предъявлять к учащимся высокие требования, побуждать к улучшению своего поведения.

В известном смысле можно сказать, что воспитание - это эффект благожелательного сотрудничества, взаимного доверия и уважения, которые устанавливаются между педагогом и воспитанниками. НА. Добролюбов отмечал, что доверие учащихся к учителю представляет собой одно из лучших средств воспитания:

«...Это идеальное юношеское верование облегчает действие учителя и делает его пример благотворным... Но горе учителю, который неосторожным своим поведением, проявлением своих страстей перед учениками разрушил то обаяние, которым был окружен в их глазах... Как только нравственное доверие потеряно или поколебалось хоть несколько, тотчас же и слово учителя теряет свою силу...»

4. В процессе воспитания необходимо открывать перед учащимися перспективы их роста, помогать им добиваться радости успехов. В основе этой закономерности лежит психологическая идея о роли опережающего отражения в сознании человека тех действий, которые он стремится совершить, и тех результатов, которых он хочет достичь в своем развитии (П.К. Анохин).

Сущность этой идеи состоит в том, что всякая деятельность человека, ее цели, способы и результаты заранее программируются в его сознании и таким образом направляют и стимулируют ее. 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.

Подтверждением тому являются факты, когда тот или иной школьник, отставший в учебе, совсем перестает учиться. Вот почему, включая учащихся в разнообразные виды деятельности и стимулируя их активность, необходимо обеспечить надлежащие условия и проявлять заботу о том, чтобы каждый из них добивался успехов в этой деятельности, чтобы она вызывала у них положительные эмоциональные переживания и в порядке обратного воздействия стимулировала их активность и личностное развитие. Это относится не только к учению, но и к другим видам деятельности - труду, спортивным занятиям и т.д. Только открывая перед учащимися перспективы их роста и личностного совершенствования, можно добиться необходимых успехов в их воспитании.

5. В процессе воспитания необходимо выявлять и опираться на положительные качества учащихся. Психологической основой этой закономерности является то, что, открывая перед учащимися перспективы их роста и всестороннего развития, нельзя абстрагироваться от тех трудностей, которые испытывают они в процессе своего личностного формирования. Всякая деятельность требует от них большого напряжения физических сил и нервной энергии. Это напряжение усугубляется тем, что им постоянно

приходится овладевать новыми способами деятельности, изменять и совершенствовать усвоенные стереотипы поведения. Не всем это дается легко. В силу физических и психических различий, а также особенностей предшествующего опыта деятельности каждый школьник развивается по-разному. У одних этот процесс происходит более интенсивно, у других - медленнее, у третьих бывают неудачи и срывы. Если эти неудачи и срывы повторяются, приобретают устойчивость, то, как уже отмечено выше, учащийся чувствует, что он отстает в своем развитии, а «ситуация ожидания» радости успехов сменяется для него разочарованием, становится недостижимой, что, как правило, ведет к пассивности, к переживанию чувства изолированности в коллективе и психологического дискомфорта. В результате этого у части таких школьников появляются недостатки и отставание в учебе, снижается дисциплина и общественная активность. Такие учащиеся зачастую оказываются в центре внимания сверстников и учителей, а их недостатки обсуждаются на собраниях, подвергаются критике и т.д.

Однако школьная практика показывает, что эти меры чаще всего не оказывают положительного влияния на учащихся, а иногда и попросту усиливают их негативное поведение. Суть дела в том, что критика и осуждение недостатков в поведении того или иного школьника не только не снимают у него негативных психологических переживаний, но, наоборот, усугубляют их. Вот почему нельзя не усматривать элементов истины в том народном изречении, которое гласит: предположить порок - значит создать его.

Всякое осуждение и упреки в условиях, когда сам школьник не в состоянии преодолеть встретившиеся трудности и имеющиеся недостатки, в определенной мере обладают отрицательным внушающим воздействием. П.П. Блонский считал, что в этих случаях гораздо эффективнее другой подход: нужно бороться не с учеником, который допускает недостатки в учебе, а совместно с учеником бороться против его недостатков. Но тогда чаще всего нужны не проработки и осуждения, а проявление душевной чуткости к ученику и оказание ему реальной помощи в преодолении возникших трудностей. Если, например, школьник не справляется с выполнением домашних заданий, различные упреки и проработки могут только ослабить его усилия в работе. Тут нужна своевременная и конкретная помощь в учении со стороны учителя, благодаря которой ученик мог бы хорошо подготовиться к одному, второму, третьему уроку, получить хорошие оценки, пережить радость в улучшении успеваемости, а его успехи будут замечены и одобрены в коллективе. Вот этот росток хорошего и может послужить могучим стимулом повышения активности школьника в учебной деятельности и укреплении чувства собственного достоинства.

Равным образом это относится и к другим сторонам развития учащихся. Если, скажем, какой-нибудь ученик часто нарушает дисциплину и учитель будет постоянно упрекать его, не замечая в нем ничего хорошего, вряд ли его поведение улучшится. В таких случаях нужно обратить внимание на то положительное, что есть в ученике, и, опираясь на это положительное, возбудить у него стремление (потребность) к улучшению своего поведения.

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. «...Воспитание... человека, - подчеркивал Антон Семенович, - прежде всего базируется на воспитании его способностей, на развитии его сил, его созидательного творческого актива»³². Выдающийся педагог подчеркивал: «Надо уметь работать с верой в человека, с сердцем, с настоящим гуманизмом».

На необходимость опираться в воспитании на положительные свойства и качества личности указывал В.А. Сухомлинский: «Главное - умение подметить в каждом ребенке его самую сильную сторону, добиться того, чтобы «живинка» получила свое претворение и развитие в деятельности, чтобы в ребенке засверкала человеческая индивидуальность. Осознание своего успеха в каком-то одном деле является для ребенка могучим источником нравственного достоинства, источником моральной стойкости и преодоления трудностей в других делах... Ту сферу деятельности, в которой наиболее ярко проявляются интеллектуальные способности ребенка, надо умело использовать для его духовного подъема».

Принцип воспитания через положительное, писал известный теоретик воспитания Н.И. Болдырев, требует, чтобы воспитатель в процессе воспитания ориентировался на то, что нужно делать учащимся, а не на то, чего не следует делать. Дети, которым очень часто напоминают об их недостатках, начинают смотреть на себя как на неисправимых.

6. В воспитании необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся. На поведении и развитии личности так или иначе сказываются ее возрастные и индивидуальные особенности. Например, в младших классах, где самосознание учащихся находится на начальном этапе развития, их личностное формирование происходит главным образом под непосредственным влиянием учителя. В подростковых же классах, где осуществляется интенсивное развитие самосознания учащихся, воспитание носит более опосредованный характер и его эффективность во многом зависит от того, в какой мере оно побуждает учащихся к самовоспитательной работе.

Не меньшее влияние на воспитание оказывают индивидуальные особенности умственного, физического и нравственного развития учащихся, их реакция на внешние воздействия. Один школьник отличается спокойным, уравновешенным характером, чутко реагирует на замечания, в отношениях с педагогами и сверстниками проявляет благожелательность и уважение. Другой же, наоборот, обладает повышенной раздражительностью, проявляет резкость в общении с другими людьми, не умеет поддерживать хороших товарищеских отношений. Все это должно находить соответствующее отражение в воспитании. Учащиеся с уравновешенным характером легче вовлекаются в совместную деятельность, быстрее утверждают свое личное достоинство и более интенсивно развиваются. Школьники же с повышенной

раздражительностью требуют к себе большей чуткости, уважения и деликатности со стороны сверстников и педагогов.

7. Воспитание должно осуществляться в коллективе и через коллектив. Осмысливая важность этой закономерности, следует иметь в виду два следующих положения.

Первое из них состоит в том, что важной целью школьного воспитания является формирование личности в духе коллективизма, развития у нее товарищеских черт и качеств. Естественно, что указанная цель может быть достигнута только при условии, что личность будет воспитываться в хорошо организованном и здоровом в социальном и духовном отношениях коллективе.

Второе положение связано с тем, что воспитание не может быть ограничено лишь личным влиянием педагога на каждого воспитанника. Воспитание по принципу парного воздействия: педагог - воспитанник - А.С. Макаренко считал недостаточным. Оно обязательно должно подкрепляться разносторонним влиянием коллектива, который не только обеспечивает свободу и защищенность личности, но и обогащает ее тем, что выступает как носитель здоровой морали и аккумулирует в себе богатство нравственных и худо- жественно-эстетических отношений. Вот почему в процессе педагогической работы необходимо создавать здоровый и сплоченный воспитательный коллектив и умело использовать его для разностороннего развития учащихся. Без такого коллектива трудно рассчитывать на высокую эффективность воспитания.

8. В процессе воспитания необходимо добиваться единства и согласованности педагогических усилий учителей, семьи и общественных организаций. Школьники, как правило, находятся под воспитательным влиянием не одного, а нескольких учителей. В их воспитании активное участие принимают детские и юношеские организации, а также семья и общественность. Нетрудно представить себе, что если все эти влияния не будут сгармонизованы и будут действовать в различных или тем более в противоположных направлениях, воспитательная работа не будет давать желаемого эффекта.

Например, нелегко достичь успеха в воспитании сознательной дисциплины, если один учитель добивается от учащихся порядка и организованности в работе, а другой проявляет либерализм и нетребовательность. Бывает и так, что учителя в какой-то период времени концентрируют внимание на усилении контроля за домашней учебной работой учащихся, не опираясь на общественное мнение детского коллектива. Ясно, что в таких условиях действенность воспитательного процесса в значительной мере снижается и теряет свою эффективность.

То же самое относится к воспитательной работе семьи и школы. Если школа будет воспитывать честность, а в отдельных семьях дети будут свидетелями стяжательства и недобросовестности, трудно рассчитывать на положительные результаты педагогической работы. Только единая линия и согласованность совместных усилий всех учителей, детских организаций, а также семьи и общественности придают воспитанию целенаправленность и

действенность. «...Ни один воспитатель, - подчеркивал А.С. Макаренко, - не имеет права действовать в одиночку... Там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса».

Таковы общие закономерности воспитания, если рассматривать его в широком значении и включать в него весь процесс формирования личности, т.е. ее обучение и воспитание в узком смысле. Они потому и называются общими, что относятся как к учебной работе, так и к воспитанию у учащихся личностных качеств.

Переход закономерностей воспитания в принципы воспитательной работы

Рассмотренные закономерности, если взять их в совокупности, дают представление о том, какой должна быть практическая организация и инструментовка воспитательного процесса. Но давно известно, что когда в науке достаточно обстоятельно разработаны теоретические закономерности, они становятся, принципами практической деятельности. Речь идет о том, что установленные в науке закономерности должны обуславливать характер соответствующей практической деятельности, выступать как принципиальные требования к ее организации. Нужно, однако, хорошо осознавать, что определение принципов практической деятельности не есть исходный пункт исследования, а его заключительный результат, поскольку принципы верны лишь тогда, когда они соответствуют сущности этой деятельности.

Однако по давно сложившейся традиции в педагогике основное внимание обращается не на раскрытие закономерностей воспитания, а главным образом на формулирование его принципов. О закономерностях же воспитания во многих пособиях и научных трудах даже не упоминается. В данном же случае рассмотренные выше закономерности воспитания выступают как основополагающие принципы, или требования, на основе которых необходимо осуществлять учебно-воспитательную работу в школе. Это значит, что нужно включать учащихся в разнообразные виды деятельности по овладению общественным опытом, стимулировать их активность в этой деятельности, проявлять к ним уважение и чуткость, помогать добиваться радости успехов и т.д.

В заключение, однако, необходимо подчеркнуть следующее положение. Говорят, что ни одна цепь не может быть прочнее своего самого слабого звена. Если отнести указанное положение к воспитанию, то нужно сказать, что его успех во многом зависит от того, в какой мере удастся реализовать всю совокупность рассмотренных закономерностей и принципов его организации. Сбои и недочеты в каком-то одном звене воспитательного процесса отрицательно сказываются на его результатах в целом.

1.4. Принципы воспитания

Принципы воспитания – это фундаментальные положения, которые отражают общие требования к организации воспитательного процесса.

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

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

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

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

С позиций принципа природосообразности необходимо, чтобы в ходе воспитания формирующаяся личность: а) осознавала себя гражданином

Вселенной; б) отчетливо понимала происходящие планетарные процессы и существующие глобальные проблемы; в) ощущала сопричастность природе и социуму; г) осознавала себя субъектом, творящим ноосферу, разумно и сохранно потребляющим, сберегающим и воспроизводящим ее.

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

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

На современном этапе принцип гуманизации основан на отношении к человеку как к высшей ценности; на признании права ребенка на свободное развитие и проявление своих способностей. Реализация этого принципа требует от педагога: 1) уважения прав и свобод воспитанника; 2) предъявления ему посильных и разумно сформулированных требований; 3) уважения к позиции воспитанника даже тогда, когда он отказывается выполнять предъявляемые требования; 4) уважения права воспитанника быть самим собой; 5) доведения до сознания воспитанника конкретных целей его воспитания; 6) ненасильственного формирования требуемых качеств; 7) отказа от телесных и других наказаний, унижающих честь и достоинство личности; 8) признания права личности на полный отказ от формирования тех качеств, которые по каким-либо причинам противоречат ее убеждениям (гуманитарным, религиозным и др.); 9) оптимистической стратегии в определении воспитательных задач; 10) предупреждения негативных последствий в процессе педагогического воздействия; 11) учета интересов воспитанников, их индивидуальных вкусов, предпочтений, пробуждение новых интересов.

Принцип дифференциации основан на выборе педагогического воздействия в соответствии с характером группы воспитанников, которые существуют в данном детском сообществе. Опора на этот принцип позволяет разрабатывать методы воспитания не для каждого ребенка (что практически

нереально в условиях большой наполняемости класса и загруженности учителя), а для определенной «категории» учащихся, выделяемых по различным основаниям: а) возрастному признаку (младшие школьники, подростки, старшеклассники); б) учебной успеваемости («сильные», «слабые», одаренные учащиеся); в) тендерному признаку (мальчики и девочки); г) уровню общественной активности (активные, пассивные, негативно настроенные); д) характеру взаимоотношений с педагогом (благополучные, трудновоспитуемые, неуправляемые, дезорганизаторы); е) характеру межличностного общения (коммуникабельные, инертные, закрытые для общения) и др.

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

Основными условиями применения принципа дифференциации в воспитательном процессе выступают:

1) изучение межличностных отношений, позволяющее выявить наличие в коллективе отдельных групп учащихся;

2) насыщение жизни коллектива разнообразными видами общественно полезной деятельности, что предоставляет возможность различным группам учащихся максимально реализовать себя;

3) создание в коллективе атмосферы сотрудничества, доброжелательности, творчества, толерантности, способствующей тому, чтобы «проблемные» учащиеся не испытывали психологического дискомфорта;

4) ориентация общественного мнения класса на гуманистические ценности, стимулирующие для каждого члена коллектива потребность в самореализации и самораскрытии.

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

1.5. Методы воспитания, их классификация и связь с самовоспитанием

Метод воспитания (от греческого «методос» - путь) – это способ реализации целей воспитания. Методы воспитания являются главными средствами, обеспечивающими успешность решения задач каждого из компонентов воспитательного процесса. Под методами воспитания мы понимаем способы взаимодействия педагогов и учащихся, в процессе которого происходят изменения в уровне развития качеств личности воспитанников.

Достижение целей воспитания осуществляется, как правило, в процессе реализации совокупности методов. Сочетание этих методов в каждом случае

адекватно поставленной цели и уровню воспитанности детей. Выбор такой совокупности и правильное применение методов воспитания – вершина педагогического мастерства.

Каждый метод реализуется различно в зависимости от опыта педагога и его индивидуального стиля профессиональной деятельности. Задача совершенствования методов является постоянной, и каждый воспитатель в меру своих сил и возможностей решает ее, внося в разработку общих методов свои частные изменения, дополнения, соответствующие конкретным условиям воспитательного процесса.

Методов в педагогической литературе указывается много. Выделим группу методов прямого и косвенного педагогического влияния.

Методы прямого педагогического влияния предполагают немедленную или отсроченную реакцию ученика и его соответствующего действия, направленное на самовоспитание.

Методы косвенного педагогического влияния предполагают создание такой ситуации в организации деятельности, в которой у ребенка формируется соответствующая установка на самосовершенствование, на выработку определенной позиции в системе его отношений с учителями, товарищами, обществом.

По характеру воздействия на учащегося методы воспитания делят на убеждение, упражнение, поощрение и наказание (Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, Ф.Ф. Королев и др.). Т.А. Ильина, И.Т. Огородников классифицируют методы более обобщенно. Это: методы убеждения, организации деятельности, стимулирования поведения школьников.

В классификации И.О. Марьенко названы такие группы: объяснительно – репродуктивные, проблемно-ситуативные, методы приучения и упражнения, стимулирования, торможения, руководства, самовоспитания.

В настоящее время наиболее распространенной является классификация методов воспитания И.Г. Щукиной на основе направленности – интегративной характеристики, включающей в себя в единстве целевую, содержательную и процессуальную стороны методов воспитания. Она выделяет три группы методов:

1. Методы формирования сознания (рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещевание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример);

2. Методы организации деятельности и формирования опыта поведения (упражнение, поручение, воспитывающие ситуации);

3. Методы стимулирования (соревнование, поощрение, наказание).

Все методы оказывают совокупное воздействие на все сущностные сферы человека. Однако каждый метод воспитания и соответствующий ему метод самовоспитания отличаются один от другого только тем, на какую сущностную сферу человека они оказывают доминирующее воздействие.

1. Методы воздействия на интеллектуальную сферу

Для формирования взглядов, понятий, установок используются методы убеждения.

Метод убеждения – используются отрывки из литературных произведений, исторические аналогии, библейские притчи, басни, при проведении дискуссий. Убеждению соответствует самоубеждение, как метод самовоспитания. В основе лежат логические выводы, сделанные самим ребенком.

2. Методы воздействия на мотивационную сферу включают стимулирование – методы, в основе которых лежит формирование у учащихся осознанных побуждений их жизнедеятельности. Это поощрение и наказание.

Поощрением выражается положительная оценка действий воспитанников. Она закрепляет положительные навыки и привычки, вселяет уверенность. Поощрение – это одобрение, похвала, благодарность, предоставление почетных прав, награждение. Поощрение должно быть естественным поступком ученика, а не следствием получить поощрение. Оно должно быть справедливым, согласованным с мнением коллектива, нужно учитывать индивидуальные качества поощряемого.

Наказание – это компонент педагогического стимулирования, применение которого должно предупреждать нежелательные поступки учащихся, тормозить их, вызывать чувство вины перед собой и другими людьми. Виды наказаний: наложение дополнительных обязанностей; лишение или ограничение определенных прав; выражение морального порицания, осуждения. Наказание должно быть справедливым, тщательно продуманным и ни в коем случае не должно унижать достоинство ученика. Ошибку педагога в наказании исправить значительно труднее, чем в любом другом случае, поэтому нельзя торопиться наказывать до тех пор, пока нет полной уверенности в справедливости наказания и его позитивном влиянии на поведение ученика.

Методы стимулирования помогают человеку формировать умение правильно оценивать свое поведение, что способствует осознанию им своих потребностей – пониманию смысла своей жизнедеятельности, выбору мотивов и целей.

3. Методы воздействия на эмоциональную сферу

- предполагают формирование у человека необходимых навыков в управлении своими чувствами, пониманию своих эмоциональных состояний и причин, их порождающих. Эти методы: внушение и связанные с ним приемы аттракции. Внушение может осуществляться как вербальными, так и невербальными средствами. По образному выражению В.М. Бехтерева, внушение входит в сознание человека не с парадного входа, а как бы с заднего крыльца, минуя сторожа – критику. Внушать – это значит воздействовать на чувства, а через них на ум и волю человека. Использование этого метода способствует переживанию детьми своих поступков и связанных с ними эмоциональных состояний. Процесс внушения часто сопровождается процессом самовнушения, когда ребенок пытается сам себе внушить ту или иную эмоциональную оценку своего поведения, как бы задавая вопрос: «Что бы мне сказали в этой ситуации учителя или родители?»

4. Методы воздействия на волевую сферу предполагают: развитие у детей инициативы, уверенности в своих силах; развитие настойчивости, умения

преодолевать трудности для достижения намеченной цели; формирование умения владеть собой (выдержка, самообладание); совершенствование навыков самостоятельного поведения и т.д. доминирующее влияние на формирование волевой сферы могут оказать методы требования и упражнения.

Требования по форме предъявления различаются прямые и косвенные.

- Для прямого требования характерны императивность, определенность, конкретность, точность. Понятные воспитанникам формулировки, не допускающие двух различных толкований. Предъявляется требование в решительном тоне, причем возможна целая гамма оттенков, которые выражаются мимикой, интонацией, силой голоса.

- Косвенное требование (совет, просьба, намек, выражение доверия, одобрение и т.д.) отличается от прямого тем, что стимулом действия становится уже не столько само требование, сколько вызванные им психологические факторы: переживания, интересы, стремления воспитанников. Это:

1. Требование – совет. Совет будет принят, когда воспитанник видит в своем наставнике старшего, более опытного товарища, авторитет которого признан и мнением которого он дорожит.

2. Требование – игра. Игры доставляют детям удовольствие, а вместе с ними незаметно выполняются и требования. Это наиболее гуманная и эффективная форма предъявления требования, предполагающая, однако, высокий уровень профессионального мастерства педагога.

3. Требование – просьба. В хорошо организованном коллективе просьба становится одним из наиболее употребляемых средств воздействия. Она основывается на возникновении товарищеских отношений между воспитанниками и педагогами. Сама просьба – форма проявления сотрудничества, взаимного доверия и уважения.

4. Требование – намек. Оно успешно применяется опытными педагогами в работе со старшеклассниками и в ряде случаев почти всегда превосходит по эффективности прямое требование.

5. Требование – одобрение. Вовремя высказанное педагогом, оно действует как сильный стимул.

Требования вызывают отрицательную или нейтральную (безразличную) реакцию воспитанников. Выделяют позитивные или негативные требования. Прямые приказания большей частью негативны, т.к. почти всегда вызывают отрицательную реакцию воспитанников. К негативным косвенным требованиям относятся осуждения и угрозы. Они обычно рождают лицемерие, двойственную мораль, формируют внешнюю покорность при внутреннем сопротивлении.

По способу предъявления различают непосредственные и опосредованное требование. Требование, с помощью которого воспитатель сам добивается от воспитанника нужного поведения, называется непосредственным. Требования воспитанников друг к другу, «организованные» воспитателем, - опосредованные требования. Они вызывают не простое действие отдельного воспитанника, а цепочку действий – последующие требования к товарищам.

Приучение – это разновидность педагогического требования. Нередко оно вызывает недовольство, его применяют тогда, когда необходимо быстро и на высоком уровне сформировать необходимое качество.

Требование влияет на процесс самовоспитания человека, и следствием его реализации являются

Упражнения – многократные выполнения требуемых действий: доведение их до автоматизма. Результат упражнений – устойчивые качества личности – навыки и привычки. Если бы человек не имел способности к образованию привычки, отмечал К.Д. Ушинский, то он не смог бы продвинуться ни на одну ступень в своем развитии. Чтобы сформировать устойчивые навыки и привычки, надо начинать упражнения как можно раньше, ибо чем моложе организм, тем быстрее укореняются в нем привычки. Выдержка, навыки самоконтроля, организованность, дисциплина. Культура общения – качества, которые основываются на сформированных воспитанием привычек.

6. Методы воздействия на сферу саморегуляции

Направлены на формирование у детей навыков психических и физических саморегуляций, развитие навыков анализа жизненных ситуаций, обучение детей навыкам осознания своего поведения и состояния других людей, формирование навыков честного отношения к самим себе и другим людям. Метод коррекции поведения направлен на то, чтобы создать условия, при которых ребенок внесет изменения в свое поведение, в отношении к людям. Это сопоставление поступка учащегося с общепринятыми нормами, анализа последствий поступка, уточнения целей деятельности и положительный пример – наиболее приемлемый путь к коррекции поведения учащихся.

Но коррекция невозможна без самокоррекции, ребенок часто сам может изменить свое поведение и регулировать свои поступки, опираясь на идеал, сложившиеся положительные нормы, и это можно назвать саморегулированием.

7. Методы воздействия на предметно- практическую сферу

Направлены на развитие у детей качеств, помогающих человеку реализовать себя и как существо сугубо общественное, так и неповторимую индивидуальность. Это методы воспитывающих ситуаций. Это те ситуации, в процессе которых ребенок ставится перед необходимостью решить какую-либо проблему: нравственного выбора, способа организации деятельности, выбора социальной роли и др. Воспитатель умышленно создает лишь условия для возникновения ситуации. Когда в ситуации возникает проблема для ребенка и существуют условия для самостоятельного её решения, создается возможность социальной пробы (испытания) как метода самовоспитания. Социальные пробы охватывают все сферы жизни человека и большинство его связей. В процессе включения в эти ситуации у детей формируется определенная социальная позиция и социальная ответственность, которые и являются основой для их дальнейшего вхождения в социальную среду. Модификацией метода воспитывающих ситуаций является соревнование, которое способствует формированию качеств конкурентоспособной личности. В процессе соревнования ребенок достигает определенного успеха в отношениях с

товарищами, приобретает новый социальный статус. Школьник учится реализовывать себя в различных видах деятельности.

8. Методы воздействия на экзистенциальную сферу

Направлены на включение учащихся в систему новых для них отношений. У каждого ребенка должен накапливаться опыт социально-полезного поведения, опыт жизни в условиях, формирующих элементы плодотворной ориентации, высоконравственные установки, которые в дальнейшем не позволят ему вести себя непорядочно, бесчестно. Для этого необходима организация работы над собой – «труд души». В условиях школы полезно рассматривать упражнения по формированию у детей способности к суждениям на основе принципа справедливости, еще лучше – решать так называемые дилеммы Л. Кольберга.

Метод дилемм заключается в совместном обсуждении школьниками моральных дилемм. К каждой дилемме разрабатываются вопросы, в соответствии с которыми строится обсуждение. По каждому вопросу дети приводят убедительные доводы «за» и «против».

По каждой дилемме можно определить ценностные ориентации человека. Дилеммы может создать любой педагог при условии, что каждая из них должна:

- 1). Иметь отношение к реальной жизни школьников
- 2). Быть по возможности простой для понимания
- 3). Быть незаконченной
- 4). Включать два или более вопроса, наполненных нравственным содержанием
- 5). Предлагать на выбор учащимся варианты ответов, акцентируя внимание на главном вопросе: «Как должен вести себя центральный герой?». Такие дилеммы всегда порождают спор в классе, где каждый приводит свои доказательства, а это дает возможность в будущем сделать правильный выбор в жизненных ситуациях.

Одним из методов самовоспитания является рефлексия, означающая процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Рефлексия предполагает не только познание человеком самого себя в определенной ситуации или в определенный период, но и выяснение отношения к нему окружающих, а также выработку представлений об изменениях, которые могут произойти с ним.

Классификация методов воспитания

Сущностная сфера	Доминирующий метод воспитания	Метод самовоспитания
1. Интеллектуальная	Убеждение	Самоубеждение
2. Мотивационная	Стимулирование (поощрение и наказание)	Мотивация
3. Эмоциональная	Внушение	Самовнушение
4. Волевая	Требование (совет, игра, просьба, намек, одобрение, приучение)	Упражнение
5. Саморегуляции	Коррекция	Самокоррекция
6. Предметно-практическая	Воспитывающие ситуации	Социальные пробы – испытания
7. Экзистенциальная	Метод дилемм	Рефлексия

Выбор методов воспитания.

Не бывает методов хороших или плохих, ни один путь воспитания не может быть заранее объявлен эффективным или неэффективным без учета тех условий, в которых он применяется. Что же должно учитываться при определении методов воспитания?

Прежде всего педагог исходит из цели и актуальных задач воспитания. Именно они определяют, какова должна быть совокупность методов для их решения.

1. Необходимо учитывать возрастные особенности школьников, те методы, которые подходят первокласснику, снисходительно воспринимаются в третьем и отвергаются в пятом классе.

2. Большое влияние на выбор методов оказывают индивидуальные и личностные особенности воспитанников. Гуманный воспитатель будет стремиться применять такие методы, которые дают возможность каждой личности развивать свои способности, сохранить свою индивидуальность, реализовать собственное «Я».

3. Методы существенно зависят от социального окружения ученика, от группы, в которую он входит, уровня сплоченности, от норм отношений, складывающихся в семье и ближайшем социальном окружении ребенка.

4. Воспитатель выбирает только те методы, с которыми он знаком, которыми владеет, должен быть уверен в успехе их применения. Для этого необходимо предвидеть, к каким результатам приведет использование метода.

5. Реализация каждого метода предполагает использование совокупности приемов, соответствующих педагогической ситуации, особенностям учащихся, индивидуальному стилю педагогической деятельности учителя.

Приемы воспитания

Приемы воспитания – это педагогически оформленные действия, посредством которых на поведение и позиции воспитуемого оказываются

внешние побуждения, изменяющие его взгляды, мотивы и поведение. За основу одного из вариантов такой классификации можно принять приемы, когда педагог добивается изменений как в отношениях с учеником, так и в его взаимоотношениях с окружающими. Прежде всего мы должны говорить о коммуникативных приемах, т.е. приемах общения педагога и учащихся. Рассмотрим приемы, разработанные Ю.С. Тюнниковым.

1. «Ролевая маска». Учащемуся предлагается войти в некоторую роль и выступить уже не от своего имени, а от лица соответствующего персонажа.

2. «Непрерывная эстафета мнений». Учащиеся «по цепочке» высказываются на заданную тему: одни начинают, другие продолжают, дополняют, уточняют. От простых суждений необходимо перейти к аналитическим, предварительно выдвинув соответствующие требования, а затем и к проблемным высказываниям учащихся.

3. «Самостимулирование». Учащиеся, разделенные на группы, готовят друг другу определенное количество встречных вопросов. Поставленные вопросы и ответы на них обсуждаются коллективно.

4. «Импровизация на свободную тему». Учащиеся выбирают ту тему, в которой они наиболее сильны и которая вызывает у них определенный интерес, творчески развивают основные сюжетные линии, переносят события в новые условия, по-своему интерпретируют смысл происходящего.

5. «Импровизация на заданную тему». Учащиеся моделируют, конструируют, инсценируют, делают зарисовки, комментируют, разрабатывают задания и т.д. здесь учащиеся поставлены в более творческие условия.

6. «Обнажение противоречий». Учащиеся, в ходе выполнения творческого задания, расходятся во мнениях, имеют разные точки зрения. Прием предполагает четкое разграничение расхождений во мнениях, определение главных линий, по которым должно пройти обсуждение.

Вторая группа приема связана с организаторской деятельностью учителя, направленной на существование ситуации вокруг ученика.

1. «Инструктирование». При выполнении творческого задания устанавливаются правила, регламентирующие общение и поведение учащихся: в каком порядке, с учетом каких требований можно вносить свои предложения, дополнять, критиковать, опровергать мнение своих товарищей.

2. «Распределение ролей». Это четкое распределение функций и ролей учащихся в соответствии с уровнем владения теми знаниями, умениями и навыками, которые потребуются для выполнения задания.

3. «Коррекция позиций». Это тактичное изменение мнений учащихся, принятых ролей, образов, снижающих продуктивность общения и препятствующих выполнению творческих заданий.

4. «Самоотстранение учителя». После того, как определены цели и содержание задания, установлены правила и формы общения в ходе его выполнения, учитель как бы самоустраивается от прямого руководства или же берет на себя обязательства рядового участника.

5. «Распределение инициативы». Создаются равные условия для проявления инициативы всеми учащимися.

6. «Обмен функциями». Учащиеся обмениваются ролями, которые они получили при выполнении заданий. Или учитель передает свои функции группе учащихся или отдельному ученику.

7. «Мизансцена». Учащиеся распределяются в определенном сочетании друг с другом в те или иные моменты выполнения творческой работы.

Среди множества педагогических приемов большое место занимает юмор, личный пример учителя, изменение обстановки др. педагогических приемов бесконечное множество. Каждая ситуация рождает новые приемы, каждый учитель из множества приемов использует те, которые соответствуют его индивидуальному стилю. Прием, который подходит одному ученику, может быть неприемлем для другого.

1.6. Формы воспитания

Форма воспитания - это система организации воспитательной работы, которая задаёт логику взаимодействий участников воспитательного процесса как коллективной деятельности, взаимодействия его участников.

Опираясь на массовый педагогический опыт, формы воспитания можно дифференцировать по следующим признакам:

1) По количеству воспитанников, охваченных данной формой работы:

- индивидуальные (воспитатель – воспитанник): индивидуальная беседа, консультации, оказание индивидуальной помощи и т. д.;
- групповые (воспитатель – группа детей, часть коллектива класса): инициативная группа, совет дела, органы самоуправления в классе и т. д.;
- коллективные (воспитатель – весь коллектив класса): классное собрание, экскурсия, поход с классом и т. д.;
- массовые (воспитатель – несколько групп, классов): линейка, а также любое воспитательное дело, мероприятие, система дел, охватывающая несколько классов, будь то одна параллель или вся школа;

2) По количеству организаторов: организуемые одним человеком, группой организаторов или всем коллективом;

3) По результату; результатом могут быть:

- информационный обмен;
- выработка общего решения, коллективного мнения;
- общественно значимый продукт (например: стенгазета, поздравление к празднику, помощь престарелым людям, театрализованное представление для зрителей и т. д.);

4) По наличию предварительной подготовки:

- экспромт (отрезок воспитательной работы осуществляется без предварительной подготовки, например, когда классный руководитель вынужден немедленно разрешить или хотя бы сгладить конфликт между учащимися),

- планируемые как отдельный эпизод воспитательной работы (например, воспитательное мероприятие),

- планируемые как итог воспитательной работы за длительный период времени (например: сбор, подводящий итоги коллективной творческой деятельности, или классное собрание по итогам четверти);

5) По характеру включения воспитанников в деятельность:

- предусматривающие обязательное (но не принудительное!) участие всех воспитанников,

- предусматривающие обязательное участие отдельных членов ученического коллектива (например, участие в мероприятии может быть обязательным для организующей его инициативной группы, для остальных – добровольным),

- основанные на добровольном участии;

6) По взаимодействию коллектива с другими людьми и коллективами:

- открытые (для других, совместно с другими),

- закрытые (только внутри коллектива, для своего коллектива);

7) По характеру доминирующей деятельности воспитанников:

- игровые,

- познавательные,

- трудовые,

- спортивные,

- коммуникативные,

- ценностно-ориентирующие;

8) По способу влияния педагога:

- непосредственные (педагог влияет на личность воспитанников напрямую)

- опосредованные (через кого-то: через коллектив класса, через близких друзей воспитанника, через родителей, через других педагогов и т. д.);

9) По включению воспитанников в подготовку: подготовленные с участием или без участия воспитанников;

10) По субъекту организации:

- формы, в которых организаторами выступают педагоги;

- формы, в которых деятельность организуется на основе сотрудничества педагогов и воспитанников;

- формы, в которых инициаторами и организаторами являются воспитанники;

11) По длительности применения:

- форма воспитания как эпизод воспитательного дела, мероприятия (например, одним из этапов командного конкурса может проходить в форме эстафеты, другой – в форме состязания знатоков по правилам брэйн-ринга и т. д.),

- как мероприятие определённой формы (например: беседа, вечер отдыха, классное собрание, сбор),

- форма воспитания как система воспитательных дел и мероприятий, рассчитанная на длительный срок реализации (например: система дежурств по школе, осуществляемая в течение всего учебного года, система классных часов объединённых общей темой и т. д.);

12) По частоте использования:

- традиционные: а) широко известные и применяемые в массовой практике, давно признанные педагогической общественностью; б) входящие в систему традиций школы, класса;

- эпизодические: а) формы, которые в силу их специфики нельзя применять часто (например, очень сложные в организации или оказывающие на воспитанников сильное эмоциональное воздействие, рассчитанные на эффект неожиданности); б) являющиеся эпизодическими в работе школы, класса, конкретного педагога;

- нестандартные: а) новые в педагогической практике и науке; б) ранее не применявшиеся в данной школе.

1.7. Проблема возрастных и индивидуальных особенностей развития и воспитания личности в педагогике

Личностное развитие человека несет на себе печать его возрастных и индивидуальных особенностей, которые необходимо учитывать в процессе воспитания. С возрастом связан характер деятельности человека, особенности его мышления, круг его запросов, интересов, а также социальные проявления.

Вместе с тем каждому возрасту присущи свои возможности и ограничения в развитии. Так, например, развитие мыслительных способностей и памяти наиболее интенсивно происходит в детские и юношеские годы. Если же возможности этого периода в развитии мышления и памяти не будут в должной мере использованы, то в более поздние годы уже трудно, а иногда и невозможно наверстать упущенное. В то же время не могут дать эффекта и попытки слишком забежать вперед, осуществляя физическое, умственное и нравственное развитие ребенка без учета его возрастных возможностей.

Многие педагоги обращали внимание не на необходимость глубокого изучения и правильного учета возрастных и индивидуальных особенностей детей в процессе воспитания. Эти вопросы, в частности, ставили Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, а позже А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др. Более того, некоторые из них разрабатывали педагогическую теорию, исходя из идеи природосообразности воспитания, т.е. учета природных особенностей возрастного развития, хотя эта идея и интерпретировалась ими по-разному.

Коменский, например, в понятие природосообразности вкладывал мысль об учете в процессе воспитания тех закономерностей развития ребенка, которые присущи природе человека, а именно: врожденного человека стремления к знанию, к труду, способности к многостороннему развитию и т.д.

Ж.Ж. Руссо, а затем Л.Н. Толстой трактовали этот вопрос иначе. Они исходили из того, что ребенок от природы является существом совершенным и что воспитание не должно нарушать это природное совершенство, а идти за ним, выявляя и развивая лучшие качества детей. Однако все они сходились в одном, что нужно внимательно изучать ребенка, знать его особенности и опираться на них в процессе воспитания.

Полезные идеи на этот счет имеются в трудах П.П. Блонского, Н.К. Крупской, О.Т. Шацкого, А.О Макаренко, В.А. Сухомлинского и других ученых. Н.К. Крупская подчеркивала, что, если мы не будем знать особенностей ребят и того, что интересует их в том или ином возрасте, мы не сумеем хорошо осуществлять воспитание.

В возрастной и педагогической психологии принято выделять следующие периоды развития детей и школьников: младенчество (до 1 года), ранний детский возраст (2-3 года), дошкольный возраст (3-5 лет), дошкольный возраст (5-6 лет), младший школьный возраст (6-10 лет), средний школьный, или подростковый возраст (11-15 лет), старший, школьный возраст, или ранняя юность (15-18 лет).

Обратимся к краткой характеристике развития и воспитания учащихся различных возрастов, акцентируя внимание на совершенствовании психики и познавательной деятельности, а также на особенностях их поведения.

Особенности развития и воспитания младших школьников

Младший школьный возраст связан с обучением детей в начальных классах. Важными особенностями характеризуется их физическое развитие. К этому времени в основном заканчивается окостенение черепа головы, закрываются роднички, оформляются черепные швы и продолжается упрочение скелета в целом. Однако развитие и окостенение конечностей, позвоночника и тазовых костей находятся в стадии большой интенсивности. При неблагоприятных условиях эти процессы могут протекать с большими аномалиями (от греч. апотаПа - отклонение от нормы). Вредные влияния, в частности, могут оказывать физические перегрузки (например, продолжительное письмо, утомительная физическая работа). Неправильная посадка за партой во время занятий может привести к искривлению позвоночника, образованию впалой груди и т.д.

Не менее важное значение имеют особенности развития психики и познавательной деятельности младших школьников. Существенным фактором в этом отношении является связанное с развитием мозга совершенствование их нервной системы. Развитие головного мозга у младших школьников проявляется как в увеличении его веса, так и в изменении структурных связей между нейронами (нервными клетками). К концу младшего школьного возраста вес мозга достигает 1400-1500 граммов и приближается к весу мозга взрослого человека, при этом относительно быстрее других частей развиваются его лобные доли. Совершенствуются также периферические нервные ответвления. Все это создает биологические предпосылки для развития нервно-психической деятельности ребят. У них усиливается контроль сознания над поведением, развиваются элементы волевых процессов. Отмечается также функциональное

развитие мозга и, в частности, его аналитикосинтетические функции. Происходят сдвиги во взаимоотношениях процессов возбуждения и торможения: процессы торможения усиливаются, однако по-прежнему преобладающим в поведении остается возбуждение. Интенсивное развитие нервно-психической деятельности, высокая возбудимость младших школьников, их подвижность и острое реагирование на внешние воздействия сопровождаются быстрым утомлением, что требует бережного отношения к их психике, умелого переключения их с одного вида деятельности на другой.

Совершенствование нервно-психической деятельности младших школьников происходит также под влиянием обучения.

В психологии и педагогике утвердилась идея Л.С. Выготского о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии детей. Вот почему усилия учителей должны направляться на то, чтобы, учитывая особенности и возрастные возможности ребят, использовать учебно-воспитательную работу для их интенсивного умственного развития. Какие же стороны учебно-воспитательной работы имеют в этом отношении определяющее значение?

Большое значение для умственного развития младших школьников имеет правильная организация и совершенствование их познавательной деятельности. Прежде всего важно развивать те психические процессы, которые связаны с непосредственным познанием окружающего мира, т.е. ощущения и восприятия. Однако их восприятия характеризуются недостаточной дифференцированностью. Воспринимая предметы и явления, они допускают неточности в определении их сходства и различия, зачастую акцентируют внимание на второстепенных деталях и не замечают существенных признаков. Например, при письме они нередко путают буквы «з» и «е», цифры «6» и «9». На одном из уроков математики мы были свидетелями того, как первоклассники путали слова «круг» и «шар». Вот почему в процессе обучения нужно обращать внимание на формирование у школьников точности восприятий предметов и явлений и тем самым развивать так называемое конкретное мышление.

Однако, как отмечалось выше, у младших школьников интенсивно развивается вторая сигнальная система, связанная с абстрактным мышлением и речью. Это создает условия для усвоения многих вопросов программного материала не только на уровне представлений, но и на уровне теоретических понятий, особенно по языкам и математике. Но здесь нужна определенная мера. Попытка в 60-70-е гг. повысить теоретический уровень образования в начальных классах оказалась неудачной: она привела к перегрузке ребят и снижению качества их знаний. Это, однако, не снимает задачи развития у младших школьников аналитико-синтетического мышления при усвоении изучаемого материала, необходимости учить их разделять целое на части, вычленять существенные и менее существенные признаки изучаемых предметов и явлений, делать сравнения, выводы и теоретические обобщения, формулировать правила и т.д. Опытами профессора Л.В. Занкова и его сотрудников установлено, что при целенаправленном развитии у ребят формируются способности к восприятию и определению существенных

признаков изучаемых предметов и явлений, они приучаются охватывать большее количество этих признаков и раскрывать наиболее важные из них.

Под влиянием улучшения обучения и придания ему развивающего характера качественные сдвиги происходят в совершенствовании памяти младших школьников. У учащихся этого возраста обычно преобладает механическая память, причем ребята сравнительно быстро запоминают изучаемый материал. Осмысленное же усвоение знаний требует значительной аналитико-синтетической познавательной деятельности, что, естественно, вызывает у отдельных учащихся определенные трудности. Поэтому вместо преодоления этих затруднений они предпочитают механическое заучивание материала, что, как правило, ведет к отставанию в учении. Предотвратить эти недочеты можно только путем побуждения ребят к глубокому осмыслению знаний и развития логической памяти.

Успешная организация учебной работы младших школьников требует постоянной заботы о развитии у них произвольного внимания и формировании волевых усилий в преодолении встречающихся трудностей в овладении знаниями. Зная, что у детей этой возрастной группы преобладает непроизвольное внимание и что они с трудом сосредоточиваются на восприятии «неинтересного» материала, учителя стремятся использовать различные педагогические приемы, чтобы сделать учение более занимательным. Не следует, однако, забывать, что не все в учении имеет внешнюю занимательность и что у детей нужно формировать понимание своих школьных обязанностей. Об этом, в частности, писал еще К.Д. Ушинский: «Конечно, сделав занимательным свой урок, вы можете не бояться наскучить детям, но помните, что не все может быть занимательным в ученье, а непременно есть и скучные вещи, и должны быть. Приучите же ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает, - делать ради удовольствия исполнить свою обязанность» .

Важными особенностями характеризуется организация практической деятельности младших школьников. В дошкольном возрасте основным видом деятельности ребят является игра. Даже простейшие виды труда лучше и охотнее выполняются ими, когда они облекаются в игровую форму. У младших школьников в этом отношении происходят значительные сдвиги. Хотя и в их жизни игра занимает заметное место, они начинают осознавать значение производительного труда, труда по самообслуживанию, помощи взрослым и стремятся к приобретению доступных для них трудовых умений и навыков. Вот почему так важно расширять сферу трудовой деятельности младших школьников, особенно ее коллективных форм. Специфическим для младших школьников является то, что именно на основе включения их в учение и трудовую деятельность у них формируется осознание своих общественных обязанностей, складывается интерес и стремление к участию в общественной жизни.

Заметным своеобразием отличается нравственное развитие младших школьников. В их моральном сознании преобладают главным образом императивные (повелительные) элементы, обусловливаемые указаниями,

советами и требованиями учителя. Их моральное сознание фактически функционирует в форме этих требований, причем при оценке поведения они исходят главным образом из того, чего не надо делать. Именно поэтому они замечают малейшие отклонения от установленных норм поведения и немедленно стремятся доложить о них учителю. С этим связана и другая черта: остро реагируя на недочеты в поведении своих товарищей, ребята зачастую не замечают собственных недочетов и некритически относятся к себе. Самосознание и самоанализ у младших школьников находятся на низком уровне, и их развитие требует от учителей внимания и специальной педагогической работы.

Недостаточный уровень развития самосознания имеют своим следствием то, что их регулятивная роль в поведении младших школьников оказывается слабой. Поступки ребят этого возраста зачастую носят подражательный характер или вызываются спонтанно возникающими внутренними побуждениями. Это нужно учитывать в процессе воспитания. Весьма важно, в частности, развивать нравственное сознание ребят и обогащать их яркими нравственными представлениями по различным вопросам поведения. С другой стороны, следует умело использовать нравственные упражнения для выработки и закрепления у детей устойчивых форм поведения. Разъяснительная работа, не подкрепленная приучением и нравственными упражнениями, слабо влияет на улучшение поведения младших школьников. На воспитание и развитие младших школьников весьма большое влияние оказывает личность учителя, а также родителей и взрослых. Их чуткость, внимание и умение стимулировать и организовывать как коллективную, так и индивидуальную деятельность ребят в решающей мере определяет успех воспитания.

Особенности развития и воспитания учащихся среднего школьного (подросткового) возраста

Подростковый возраст обычно называют переходным, так как в этот период происходит переход от детства к юности. У учащихся этого возрастного периода как бы переплетаются черты детства и черты, во многом присущие юности, но еще находящиеся в стадии становления и развития.

Вот почему подростка иной раз характеризуют как полуробенка и полувзрослого. Как полувзрослый, он ощущает быстрый рост физических сил и духовных потребностей; как полуробенок, он еще ограничен своими возможностями и опытом, чтобы удовлетворить все возникающие запросы и потребности. Этим объясняется сложность и противоречивость характера, поведения и развития подростков, что дает основание считать этот возраст в определенной мере трудным для воспитания.

«Отрыв» от детства и приближение подростков к взрослому состоянию отчетливо проявляются в тех своеобразных чертах физического и духовного развития, которые отличают их от младших школьников. Прежде всего, по-иному протекает физическое развитие средних школьников. В детском возрасте этот процесс носит более или менее спокойный и равномерный характер. В противоположность этому физическое развитие подростков характеризуется

большой интенсивностью, неравномерностью и значительными осложнениями, связанными с началом полового созревания.

Развитие мозга, дальнейшее структурное формирование нервных клеток и ассоциативных волокон создают предпосылки для совершенствования познавательной деятельности подростков. Поступление же в кровь гормонов, вырабатываемых органами внутренней секреции, вызывает то повышение, то понижение жизненного тонуса, то подъем, то упадок работоспособности и энергии, а также сопровождается чередованием то хорошего настроения, то ухода во внутренние переживания, то жизнерадостности, то пассивности. В периоды понижения настроения и упадка энергии у подростков может появляться раздражительность, равнодушное отношение к учению, ссоры с товарищами и конфликты с друзьями, а также многие недоразумения в отношениях с учителями и взрослыми. Но и периоды подъема энергии и активности подростков приносят немало беспокойств. Нередко они сопровождаются озорством, шалостями, стремлением показать свое физическое и моральное превосходство. Именно в такие периоды отдельные подростки проявляют «ложный героизм»: тайком уходят из дома и устраивают в лесу «партизанские лагеря», организуют самовольные «путешествия» в другие города и т.д. Указанные «срывы» в поведении как раз и говорят о полудетскости и полувзрослости подростков, о недостаточном умении серьезно подходить к обдумыванию своих действий и поступков.

Все это, безусловно, осложняет воспитание. Поэтому следует всячески щадить нервную систему подростков, проявлять особую чуткость и оказывать помощь в учебе в периоды снижения успеваемости с тем, чтобы случайной двойкой не убить охоты к учению.

Для подростков характерны значительные сдвиги в мышлении, в познавательной деятельности. В отличие от младших школьников они уже не удовлетворяются внешним восприятием изучаемых предметов и явлений, а стремятся понять их сущность, существующие в них причинно-следственные связи. Стремясь к постижению глубинных причин изучаемых явлений, они задают много вопросов при изучении нового материала (иной раз каверзных, «с хитринкой»), требуют от учителя большей аргументации выдвигаемых положений и убедительного доказательства. На этой основе у них развивается абстрактное (понятийное) мышление и логическая память. Закономерный характер этой особенности их мышления и памяти проявляется только при соответствующей организации познавательной деятельности. Поэтому весьма важно обращать внимание на придание процессу обучения проблемного характера, учить подростков самим находить и формулировать проблемы, вырабатывать у них аналитико-синтетические умения, способность к теоретическим обобщениям. Не менее существенной задачей является развитие навыков самостоятельной учебной работы, формирование умения работать с учебником, проявлять самостоятельность и творческий подход при выполнении домашних заданий.

Особое значение в организации учебной работы подростков имеет внутреннее стимулирование их познавательной деятельности; т.е. развитие у

них познавательных потребностей, интересов и мотивов учения. Следует иметь в виду, что стимулы не возникают сами по себе. Они формируются только тогда, когда учителя обращают внимание на эту сторону работы, о чем уже шла речь в главе о сущности и закономерностях воспитания.

Иным, чем в младших классах, должен быть процесс нравственного воспитания. Подростки тяготеют, если их поведение определяется внешним регулированием. Они охотнее соблюдают правила поведения, если эти правила хорошо осознаются ими и выступают как их собственные моральные принципы. Вот почему глубокое разъяснение моральных норм и правил и формирование у подростков нравственных взглядов и убеждений должно составлять существенную особенность нравственного воспитания. Вместе с тем не теряет своего педагогического значения и тактично осуществляемая регламентация, а также контроль за поведением учащихся как меры, предупреждающие шалости и необдуманные поступки.

Весьма рельефными представляются личностные особенности подростков, связанные с их положением в коллективе сверстников, с отношением к учителям и взрослым, а также к самим себе. Подростки, как правило, отличаются коллективизмом, их привлекают общие интересы и совместная деятельность, хотя в периоды спада настроения и ухода во внутренние переживания у них замечается и некоторое стремление к обособлению.

Существенной возрастной чертой их в этом отношении является стремление к утверждению своего достоинства и престижа среди товарищей. Основные пути к этому - хорошая учеба, общественная активность, проявление способностей в тех или иных видах деятельности, внешнее обаяние и т.д. Если же тот или иной подросток не добивается достойного места в коллективе, он тяжело переживает свое положение. Вполне понятно, что учителям следует внимательно изучать взаимоотношения учащихся со своими товарищами и помогать им закреплять свой престиж в коллективе.

Положение подростка в коллективе сказывается на его отношениях с учителями и взрослыми. Замечено, что в тех случаях, когда создается конфликтная ситуация и нужно сделать выбор между мнением учителя и мнением класса, подросток чаще всего придерживается мнения сверстников. Поэтому при разрешении острых вопросов учителю следует быть весьма осмотрительным и стремиться опираться на мнение коллектива учащихся.

Возрастающие интеллектуальные способности, общий духовный рост и расширение межличностных связей стимулируют развитие самосознания подростков, возбуждают мечты о своем призвании будущем. Подростки сопоставляют себя со сверстниками, оценивают свои достоинства и недостатки. Но если о недочетах других они судят строго, то по отношению к себе они менее взыскательны. Это обуславливает необходимость развития у них самокритичности и побуждения к самовоспитанию.

Существенной особенностью воспитательной работы с подростками является профориентация. При ее проведении нужно учитывать то, что свое будущее учащимся этого возраста представляется обычно в романтически приподнятых тонах. Они мечтают о ярких профессиях и предпочитают стать

космонавтами, летчиками, геологами, моряками и т.д. Производственные же профессии их привлекают меньше. Вот почему, поддерживая стремление подростков к яркой и достойной жизни, необходимо раскрывать перед ними героизм и красоту повседневного труда в промышленности и сельском хозяйстве, ориентировать на работу в сфере материального производства. 4.

Особенности развития и воспитания старших школьников

Старший школьный возраст - это период ранней юности, характеризующийся наступлением физической и психической зрелости. Однако процесс личностного формирования учащихся этого возраста происходит не гладко, имеет свои противоречия и трудности, которые, несомненно, накладывают свой отпечаток на процесс воспитания.

На более высокую ступень поднимается развитие нервной системы, обуславливающее ряд специфических особенностей познавательной деятельности и чувственной сферы. Преобладающее значение в познавательной деятельности занимает абстрактное (от лат. abstraction - мысленная отвлеченность) мышление, стремление глубже понять сущность и причинно-следственные связи изучаемых предметов и явлений.

Старшие школьники осознают, что в учении знание фактов и примеров ценно лишь как материал для размышлений, для теоретических обобщений. Вот почему в их мышлении преобладает аналитико-синтетическая деятельность, стремление к сравнениям, а присущая подросткам категоричность суждений уступает место гипотетическим предположениям, необходимости понять диалектическую сущность изучаемых явлений, видеть их противоречивость, а также те взаимосвязи, которые существуют между количественными и качественными изменениями. Но все эти особенности мышления и познавательной деятельности формируются под определяющим влиянием обучения. Если же учителя не проявляют должной заботы о развитии мыслительных способностей, то у некоторых старшеклассников может сохраняться тенденция к полумеханическому запоминанию изучаемого материала.

В старшем школьном возрасте большинство учащихся имеет устойчивые познавательные интересы. Особенно это относится к хорошо успевающим школьникам. Исследования показывают, что наиболее распространенным является интерес к изучению предметов естественного цикла: математики, физики, экономики, информатики. В этом сказывается понимание их роли и значения в научно-техническом прогрессе. По этой причине отдельные старшеклассники меньше внимания уделяют изучению гуманитарных предметов. Все это требует от учителей не только повышения качества преподавания этих предметов, но и содержательной внеклассной работы с тем, чтобы возбуждать и поддерживать интерес юношей и девушек к изучению литературы, истории и других гуманитарных предметов. Что же касается средне- и слабоуспевающих учащихся, то многие из них не имеют четко выраженных познавательных интересов, а отдельные нередко вообще учатся без достаточной охоты. Психологически это объясняется тем, что трудности и отсутствие успехов в овладении знаниями отрицательно сказываются на их

эмоциональной и мотивационной сфере, что в конечном итоге снижает тонус их учебной работы. Преодолеть этот недочет можно только при условии оказания им своевременной и действенной по мощи в учебе и повышении качества успеваемости.

Развитие мыслительных способностей и стремление к более глубоким теоретическим обобщениям стимулируют работу старшеклассников над речью, порождают у них желание облекать свои мысли в более точные и яркие словесные формы, использовать для этой цели афоризмы, выдержки из научных трудов и художественных произведений. Некоторые ведут в специальных тетрадях и блокнотах записи новых слов, терминов и интересных высказываний выдающихся людей. Все это необходимо учитывать в учебно-воспитательной работе и помогать учащимся оттачивать свои мысли, учить их обращаться к словарям, подробно разъяснять научные термины, иностранные слова и т.д. Особенно большую роль играет в этом организация внеклассного чтения, работа по воспитанию культуры речи, оказание помощи учащимся в преодолении речевых дефектов.

На более высокий уровень поднимается у старших школьников развитие чувств и волевых процессов. В частности, усиливаются и становятся более осознанными чувства, связанные с общественно-политическими событиями.

Общественные переживания и чувства оказывают сильное воздействие на нравственное формирование старшеклассников. Именно в этом возрасте на основе моральных знаний и жизненного опыта вырабатываются определенные нравственные взгляды и убеждения, которыми руководствуются юноши и девушки в своем поведении. Вот почему так важно, чтобы в школе содержательно осуществлялось гражданское и моральное воспитание, проводились дискуссии, а учащиеся систематически вовлекались в общественную работу. Исследования показывают, что слабая постановка гражданского и морального воспитания оборачивается существенными издержками в развитии старшеклассников.

Отдельные из них могут проявлять общественную пассивность, вовлекаться в различные внешкольные объединения с негативной направленностью.

Годы ранней юности для многих учащихся характеризуются сильными интимными переживаниями, первой любовью, нередко оставляющей след на всю жизнь. Задача учителей и всех тех, кто соприкасается с учащимися этого возраста, - бережно относиться к их интимным переживаниям, не вторгаться в эти чувства, понимать и всячески щадить их. Однако, проявляя понятную в этих случаях осторожность и деликатность, необходимо ставить перед учащимися вопросы дружбы и любви, а также взаимоотношений между полами, с помощью медицинских работников осуществлять соответствующее гигиеническое просвещение, причем в ряде случаев целесообразно проводить работу отдельно с юношами и девушками.

Развитие чувственной сферы и сознательности старшеклассников оказывает большое влияние на волевые процессы, причем в протекании волевых актов решающее значение принадлежит обдумыванию своих

намерений и поведения. Замечено, что, если учащийся поставил перед собой определенную цель в учебной или общественной работе или же четко определил свои жизненные планы с учетом имеющихся интересов и склонностей, он, как правило, проявляет высокую целеустремленность и энергию в работе, а также настойчивость в преодолении встречающихся трудностей. С этим связана и другая особенность старшеклассников, относящаяся к работе над своим самовоспитанием. Если подростки в большинстве своем отличаются повышенной требовательностью к другим и недостаточно требовательны к себе, то в юношеском возрасте положение изменяется. Они становятся более требовательными к себе и своей работе, стремятся выработать у себя те черты и качества поведения, которые в наибольшей мере способствуют осуществлению намеченных планов. Все это показывает, какое большое значение имеют внутренние факторы (цели, мотивы, установки и идеалы) в развитии личностных качеств старшеклассников.

Существенной особенностью старших школьников является обостренность их сознания и чувств в связи с предстоящим жизненным самоопределением и выбором профессии. Вопрос, кем быть, для них уже не является отвлеченным, и решается он не без колебаний, не без трудностей и внутренних переживаний. Дело в том, что школьное обучение так или иначе делает для них более привычным умственный труд, и под влиянием этого многие юноши и девушки мечтают связать свою жизнь с интеллектуальной деятельностью. Общественные же потребности таковы, что подавляющее большинство старшеклассников после окончания школы должно вливаться в сферу материального производства. В результате этого у отдельных юношей и девушек, особенно из числа слабоуспевающих, складывается ложное мнение о том, что учение дает мало пользы: работать на заводе, заниматься мелкой торговлей, мелким и средним бизнесом, дескать, можно и без среднего образования... Это отрицательно сказывается на их отношении к овладению знаниями. Указанные трудности требуют оказания действенной помощи учащимся в формировании их жизненных планов и проведения содержательной профориентации, основной смысл которой должен состоять в том, чтобы раскрыть учащимся красоту человека труда, творческий характер работы на современном производстве.

В развитии и воспитании старшеклассников нередко проявляется и такая трудность. Стремление многих родителей создать лучшие условия для жизни и учебы своих детей приводит к тому, что последние привыкают к удовлетворению всех своих запросов, вследствие чего у них зачастую формируется потребительское отношение к жизни. Недостаточность же практического опыта порождает отставание их общего социального развития и некоторую инфантильность (от лат. *infantilis* - детский) в суждениях, что в свою очередь не дает им возможности понять неумеренность многих их потребностей и нецелесообразность их удовлетворения. Преодоление указанных недочетов обуславливает необходимость расширения общественно

полезной деятельности учащихся и привлечения их к систематическому труду как в школе, так и дома.

Наконец, нельзя не отметить того, что на развитие и поведение старшеклассников большое влияние оказывает их повышенная реактивность (чувствительность) ко всему новому, что происходит в жизни, в литературе, искусстве и музыке, а также в моде. Они чутко и быстро улавливают это и стремятся копировать все ультрасовременное: длину волос, расцветку и необычный покрой одежды, «музыкальные» произведения... На этом фоне у них нередко обнаруживается неверное отношение к классике в искусстве и литературе, непонимание важной роли положительных культурных и трудовых традиций. Это также создает определенные проблемы в воспитании. Но при правильном подходе к делу эти проблемы решаются успешно. Главное здесь - не борьба со стремлением юношей и девушек ко всему новому, а наоборот, своевременное и умелое приобщение их к современным веяниям в искусстве, литературе и моде, воспитание культуры восприятия этого нового, преодоление тех крайностей, которые иногда наблюдаются в следовании моде.

Таковы важнейшие особенности развития и организации учебно-воспитательной работы в старших классах.

Индивидуальные особенности развития учащихся и их учет в процессе воспитания

Возрастные особенности развития учащихся по-разному проявляются в их индивидуальном формировании. Это связано с тем, что школьники в зависимости от природных задатков и условий жизни (опять связь биологического и социального) существенно отличаются друг от друга.

Вот почему развитие каждого из них в свою очередь характеризуется значительными индивидуальными различиями и особенностями, которые необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания.

Какие же проблемы встают перед работниками школы в данном случае?

При учете возрастных особенностей развития детей педагог во многом опирается на обобщенные данные педагогики и возрастной психологии, о которых шла речь выше. Что же касается индивидуальных различий и особенностей воспитания отдельных учащихся, то здесь ему приходится полагаться лишь на тот материал, который он накапливает в процессе личного изучения школьников.

На какие же вопросы следует обращать внимание при изучении индивидуальных особенностей учащихся? Существенное значение имеет изучение физического состояния и здоровья школьников, от которых во многом зависит их внимание на уроке и общая работоспособность. Нужно знать ранее перенесенные учеником заболевания, тяжело отразившиеся на его здоровье, хронические болезни, состояние зрения и склад нервной системы. Все это будет помогать правильно дозировать физические нагрузки, определять место посадки учеников в классе (например, учащихся с ослабленным зрением нужно сажать поближе к доске, подверженных простудным заболеваниям не размещать вблизи окон и т.д.), а также сказывается на участии в различных спортивно-массовых и оздоровительных мероприятиях.

Весьма важно знать особенности познавательной деятельности учащихся, свойства их памяти, склонности и интересы, а также предрасположенность к более успешному изучению тех или иных предметов. С учетом этих особенностей осуществляется индивидуальный подход к учащимся в обучении: более сильные нуждаются в дополнительных занятиях с тем, чтобы интенсивнее развивались их интеллектуальные способности; слабейшим ученикам нужно оказывать индивидуальную помощь в учении, развивать их память, сообразительность, познавательную активность и т.д.

Большое внимание необходимо уделять изучению чувственно-эмоциональной сферы учащихся и своевременно выявлять тех, кто отличается повышенной раздражительностью, болезненно реагирует на замечания, не умеет поддерживать благожелательных контактов с товарищами. Не менее существенным является знание типологии характера каждого ученика, которое поможет учитывать ее при организации коллективной деятельности, распределении общественных поручений и преодолении отрицательных черт и качеств.

Сложным, но очень важным является изучение внутренних побудительных факторов поведения и развития школьников - их потребностей, мотивов и установок, их внутренней позиции по отношению к учению, происходящим в обществе событиями и изменениям, труду, а также к учителям и коллективу товарищей.

Изучение учащихся должно охватывать также ознакомление с условиями домашней жизни и воспитания, их внешкольные увлечения и контакты, которые оказывают значительное влияние на их воспитание и развитие.

Наконец, значительное место занимает знание учителями таких важных вопросов, которые связаны с обучаемостью и воспитуемостью учащихся и включают в себя степень восприимчивости педагогических влияний, а также динамику формирования тех или иных личностных качеств.

В заключение подчеркнем, что только глубокое изучение и знание особенностей развития каждого школьника создает условия для успешного учета этих особенностей в процессе обучения и воспитания.

Проверочный тест к разделу 1

Выберите один правильный ответ

1. Термин «воспитание» в русской педагогике стал выделяться:

- в 13 века
- в 18 в.
- в 20 века
- в 19 веке

2. Общественное явление, представляющее собой воздействие общества на личность в целом.

- воспитание в широком смысле
- воспитание в узком смысле
- образование
- социальный заказ

3. Функция воспитания, заключающаяся в подготовке воспитанника к вхождению в систему общественных отношений:

- функция социализации и социальной адаптации
- культурно-созидательная функция
- гуманистическая функция
- самовоспитание

4. Система требований, предъявляемых обществом к системе образования, связанная с подготовкой ребёнка к взрослой жизни:

- социализация
- социальный заказ
- социальная адаптация
- воспитание в широком смысле

5. Вставьте недостающие слова: Цель..... - способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать гуманистические отношения, обеспечивать разнообразные условия для расцвета индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей

- социализации школьников
- социального заказа
- воспитания в современной общеобразовательной школе
- самовоспитания школьников

6. Перевод общечеловеческих ценностей во внутренний план личности, их присвоение

- Воспитание в узком смысле

- Семейное воспитание
- Интериоризация
- Импринтинг

7. Подход в теории воспитания, рассматривающий внешнее воздействие главной направляющей силой в развитии и формировании ребенка

- Субъектный подход
- Объектный подход
- Деятельностный подход
- Личностно-ориентированный подход

8. А. Маслоу и К. Роджерс являются основателями:

- бихевиоризма
- прагматизма
- индивидуальной психологии
- гуманистической психологии

9. Отношение к родине, к труду, к другим людям и самому себе составляют основу

- нравственных отношений
- социальных отношений
- эстетических отношений
- правовых отношений

10. Выражение определенных связей, которые устанавливаются между личностью и различными сторонами окружающего мира, сказывающееся на поведении и развитии человека

- Отношение
- Ценностные ориентации
- Адаптация
- Социализация

11. Функция воспитательного процесса, связанная с формулированием ожидаемого результата и условий его достижения

- Прогностическая
- Проектировочная
- Аналитическая
- Диагностическая

12. Объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между отдельными сторонами и явлениями воспитательного процесса

- методы воспитания
- закономерности воспитания
- принципы воспитания
- формы воспитания

13. Принцип воспитания, основанный на отношении к человеку как к высшей ценности и на признании права ребенка на свободное развитие и проявление своих способностей

- принцип гуманизации
- Принцип природосообразности
- Принцип персонификации
- Принцип культуросообразности

14. Педагог, впервые обосновавший в своих трудах принцип культуросообразности воспитания, и утверждавший, что душа ребенка – это *tabula rasa* («чистая доска»)

- И. Г. Песталоцци
- Ж. Ж. Руссо
- Д. Локк
- Я.А. Коменский

15. Такие методы воспитания, как упражнение, поручение, и воспитывающие ситуации относятся к:

- Методам стимулирования
- Методам формирования сознания личности
- Методам организации деятельности и формирования опыта поведения
- Методам самовоспитания

16. Метод воспитания, основанный на многократном выполнении требуемых действий и доведении их до автоматизма

- упражнение
- поручение
- требование
- поощрение

17. Метод самовоспитания, основанный на размышления индивида о происходящем в его собственном сознании

- мотивация
- самовнушение
- рефлексия
- эмпатия

18. Система организации воспитательной работы, которая задаёт логику взаимодействий участников воспитательного процесса как коллективной деятельности

- Форма воспитания
- Прием воспитания
- Принцип воспитания
- Метод воспитания

19. Принцип воспитания, основанный на выборе педагогического воздействия в соответствии с особенностями группы воспитанников

- принцип дифференциации
- принцип природосообразности
- принцип культуросообразности
- принцип персонификации

20. Метод самовоспитания, в основе лежат логические выводы, сделанные самим воспитанником

- Метод самовнушения
- Метод самоубеждения
- Метод самокоррекции
- Метод социальных проб

РАЗДЕЛ 2. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

2.1. Воспитательная система, ее понятие и признаки

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

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

С одной стороны, в процессе поставленных педагогических целей в образовательном учреждении создается и развивается воспитательная система, с другой — эта система выступает в качестве главного фактора успешного решения воспитательных задач. А. С. Макаренко писал, что никакое средство нельзя рассматривать как отдельно взятое от системы; никакое средство вообще не может быть признано ни хорошим, ни плохим, если оно рассматривается отдельно от других средств, от целого комплекса педагогических влияний.

Уточним понятия «система» и «воспитательная система»

Понятие "система" - одно из фундаментальных во всех науках и видах деятельности. Система понимается как упорядоченное множество компонентов (элементов), находящихся во взаимной связи, зависимости и взаимодействии друг с другом и на этой основе образующих целостное единство. Целостное единство системы - это качественная черта, отличающая любую систему от других систем, систему от среды обитания

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

В сложном вопросе о компонентном составе педагогических систем среди исследователей нет единства взглядов. Это объясняется тем, что выбор компонентов, т.е. подсистем, может иметь различные основания, является, в известной мере, интуитивным творческим актом. С другой стороны, педагогическая система может исследоваться в статике и в динамике как педагогический процесс.

Для представления о педагогической системе в статике достаточно выделения четырех взаимосвязанных компонентов:

- педагогов
- воспитанников (субъектов)
- содержания образования

- материальной базы (средств).

Виды педагогических систем различаются не своими сущностными характеристиками (они совпадают), а исключительно их назначением и, как следствие, особенностями организации и функционирования. Так, в системе дошкольного воспитания основной является педагогическая система «детский сад», а ее вариантами — педагогическая система круглосуточных детских садов, садов для детей с ослабленным здоровьем и т.п. В системе общеобразовательной подготовки основой является педагогическая система «школа» с вариантами в зависимости от режимов работы: традиционный, полуинтернатный (школы с продленным днем), интернатный (школа-интернат, детский дом, суворовские и нахимовские училища и т.п.). Вариантами педагогической системы «школа» являются альтернативные учебные заведения: гимназии, лицеи, колледжи и др.

Аналогично варианты педагогических систем могут быть прослежены в общей системе профессионального образования. К особым педагогическим системам есть все основания отнести учреждения дополнительного образования (музыкальные, спортивные школы, станции юных натуралистов, юных техников, туристов и т. п.).

Любое образовательное учреждение, в основе деятельности которого лежат нетрадиционные подходы, идеи, можно отнести к авторским педагогическим системам, назвать авторской школой. К ним по праву можно причислить педагогические системы Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, В. А. Караковского и многие другие системы педагогов-классиков, современных педагогов-новаторов и руководителей учебно-воспитательных учреждений.

Воспитательная система является частью педагогической действительности. Поэтому она относится к педагогическим системам. Есть обобщающее понятие «воспитательная система» т.е. теоретическая модель воспитательной системы. В этом случае ее по происхождению следует отнести к концептуальным (идеальным) системам. Но воспитательная система, существующая в конкретном учреждении с данным составом педагогов и учащихся, по своему происхождению является реальной, так как есть объект социальной природы. Следовательно, она имеет, социальный характер.

Термин «воспитательная система» предложен А. Т. Куракиным и Л. И. Новиковой.

Воспитательная система как педагогический феномен интенсивно изучается наукой с начала 1970-х гг.

Сегодня создана целостная концепция воспитательной системы, среди авторов которой следует назвать Л. И. Новикову, В. А. Караковского, А. М. Сидоркина, Н. Л. Селиванову и др.

В их исследованиях воспитательная система рассматривается как целостный социально-педагогический организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения) и обладающий такими

интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат (Л. И. Новикова).

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

Появление в педагогике понятия "воспитательная система" обусловлено влиянием на теорию и практику воспитания идей системного подхода, получивших широкое распространение в современной науке, менеджменте и технике.

Это связано с:

1. Неудовлетворенностью педагогов результатами своего труда, осознание того, что ставка значительной части практиков на "чудодейственное средство", на "волшебную палочку", в качестве которых выступают отдельные новые технологии, не может коренным образом изменить учебно-воспитательный процесс. А.С.Макаренко на заре новой школы критиковал логику уединенного средства в организации учебно-воспитательного процесса. Не прием, не метод, не способ, какими бы заманчивыми они ни казались, а система является ключевым понятием в педагогике будущего.

2. Вторая причина связана с наличием в педагогических коллективах хороших идей, опыта работы, позволяющих создавать авторские воспитательные системы.

3. Третья причина связана с тем, что идея создания воспитательной системы плодотворна: в работу по созданию воспитательных систем включилось большое число общеобразовательных учреждений.

Воспитательная система обладает рядом признаков, общих с другими социальными системами. Ей присущи целенаправленность, целостность, структурность, динамизм, взаимодействие со средой и с системами более низкого и более высокого порядка. Она имеет прошлое, настоящее и будущее.

Основные признаки воспитательной системы:

1) она всегда существует в рамках определенной социальной структуры (семьи, школы, вуза, государства) и логики выполнения социального заказа;

2) она основана на совокупности взаимосвязанных целей и принципов воспитания, методов и приемов их реализации;

3) она охватывает весь педагогический процесс образовательной организации, интегрирующий учебные занятия, внеурочную жизнь детей, разнообразную деятельность и общение;

4) она предполагает:

- упорядоченность жизнедеятельности школы или другой образовательной организации;

- наличие сложившегося единого школьного коллектива;

- интегрированность воспитательных средств в комплексы, в крупные организационные формы (центры, клубы, ключевые дела и т.п.);

5) она является саморегулирующимся и управляемым конструктом.

Таким образом, чтобы разобраться в сущности воспитательной системы образовательной организации, следует выделить и охарактеризовать следующие ее компоненты:

- теоретическая концепция (цели, задачи, принципы, совокупность педагогических идей, теорий, положительный педагогический опыт), для реализации которой создается воспитательная система;
- содержание системы (научные знания, информация, ценности, достижения культуры и т.п.), в том числе системообразующая творческая, коллективная и личностно-значимая деятельность в сфере учения, труда, досуга и т.д., способствующая реализации целей и теоретических идей системы;
- субъекты деятельности как ее участники и организаторы;
- отношения, рождающиеся в деятельности и общении и интегрирующие субъектов в некую общность (психологический климат);
- развитые формы общения и гуманистические отношения;
- управление, обеспечивающее интеграцию всех компонентов в целостную систему, а также ее развитие;
- внутренняя и внешняя среда системы, освоенная ее субъектами.

Воспитательная система влияет на школьников не только как педагогический фактор (через учителей, уроки, учебники, домашние задания, классные часы), но и как фактор социальный (через включенность в окружающую среду, через те отношения, которые складываются между детьми, педагогами, родителями, шефами; через психологический климат в коллективе, позволяющий объединять детей и взрослых в рамках данного конкретного заведения).

Целесообразность создания воспитательной системы обусловлена следующими факторами:

- интеграцией усилий субъектов воспитательной деятельности, укреплением взаимосвязи компонентов педагогического процесса (целевого, содержательного, организационно-деятельностного, оценочно-результативного);
- расширением диапазона возможностей за счет освоения и вовлечения в воспитательную среду окружающей природной и социальной среды;
- экономией времени и сил педагогического коллектива, поскольку преемственность и диалектичность в содержании, методах осуществления воспитания обеспечивают достижение поставленных воспитательных задач;
- созданием условий для самореализации и самоутверждения личности учащегося, учителя, родителя, что способствует их творческому самовыражению и росту, проявлению неповторимой индивидуальности, гуманизации деловых и межличностных отношений в коллективе.

Воспитательная система конкретного образовательного учреждения занимает определенное положение в иерархии воспитательных систем: она может быть государственной, региональной, локальной, или относиться к конкретному образовательному учреждению.

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

Движущие силы развития воспитательной системы образовательного учреждения

Воспитательная система школы не задается "сверху", а создается усилиями всех участников педагогического процесса: учителями, детьми, родителями и др. В процессе их взаимодействия формируются ее цели и задачи, определяются пути их реализации, организуется деятельность. Воспитательная система школы не статичное, а динамичное явление, поэтому для того, чтобы успешно управлять ею, надо знать механизмы и специфику ее развития.

Создание системы всегда связано со стремлением ее элементов к упорядоченности, движением к целостности. Таким образом, становление воспитательной системы всегда есть процесс интеграции. Однако интеграция существует одновременно с противоположной тенденцией к дезинтеграции, к росту независимости различных элементов системы, нарушению взаимодействия между ними. Разрешение противоречия между интеграционными и дезинтеграционными процессами есть движущая сила развития воспитательной системы (Л. К. Гребенкина).

Интеграция прежде всего проявляется в сплочении коллектива, в стандартизации ситуаций, установлении устойчивых межличностных отношений, создании и преобразовании материальных элементов системы. Дезинтеграция проявляется в нарушении стабильности, нарастании индивидуальных и групповых различий, проявлении ситуаций, не соответствующих принятым нормам и ценностям, разрушении материальных элементов системы.

На разных этапах развития воспитательной системы школы позитивную роль могут играть как интеграционные, так и дезинтеграционные процессы. Так, на этапе становления системы интеграция способствует созданию личностно-развивающей среды, усвоению учащимся норм и способов деятельности и общения, служит своеобразным средством социальной защиты. В то же время на других этапах излишняя упорядоченность может сдерживать активность личности, ее возможности в самоопределении, развитии себя как творческой индивидуальности. В этом случае элементы стихийности несут в себе новизну, возможности свободного выбора и т.д.

Еще один элемент, стимулирующий развитие системы, - социально-политическая ситуация, общественные ценности. Их резкое изменение, например во второй половине 1980-х гг., способно разрушить сложившиеся воспитательные системы. В то же время изменение политической и общественной ситуации заставляет коллектив школы самостоятельно формулировать для себя ценности и идеалы, что делает воспитательную систему более индивидуальной, более прочной по отношению к меняющейся социальной среде.

Характеристика гуманистической воспитательной системы

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

Не всякая совместная деятельность является системообразующей.

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

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

Школьные воспитательные системы гуманистического типа возникают, развиваются, перестраиваются. Важнейшим аспектом управления развивающейся системой являются укрепление ее системности на каждом новом витке развития, создание действенных связей между ее компонентами. Нельзя независимо друг от друга разрабатывать цели, намечать системообразующие виды деятельности и ключевые дела, проектировать и развивать гуманистические отношения. Цели должны воплощаться в деятельности, деятельность — вести к определенному типу отношений и т. д. Создание, укрепление и корректировка связей между компонентами системы должны обеспечивать ее целостность.

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

2.2. Основные аспекты управления воспитательной системой

Воспитательная система любого уровня не является самоцелью. Цель — личность развивающегося человека, включенного в эту систему. В связи с этим управление воспитательной системой включает прежде всего управление взаимодействием системы и личности, процессом их взаимного влияния. Этот личностный аспект управления требует поиска путей оптимального включения

личности (причем и ребенка, и педагога) в процессы целеполагания, совместной творческой деятельности, совершенствования межличностных и групповых отношений, возникающих в коллективе, создания ситуаций, побуждающих каждого (ребенка и взрослого) к рефлексии, самопознанию, самореализации.

Таким образом, управление любой воспитательной системой можно рассматривать как трехаспектный процесс:

- управление процессом ее развития как целостной системы;
- управление, нацеленное на создание и укрепление этой целостности;
- управление корректирующее (весьма условное название), направленное на включение каждого ребенка и взрослого в систему коллективных дел и отношений в наиболее для него благоприятной позиции.

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

Среди разнообразных видов деятельности в воспитательной системе можно выделить те, которые являются системообразующими.

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

Содержание системообразующих видов деятельности определяет тип воспитательной системы. Так, в воспитательных системах школ, лицеев, гимназий познавательная деятельность может быть единственным системообразующим видом; в школе-клубе системообразующих видов деятельности два: познавательная и клубная; в школе, являющейся отделением сельскохозяйственного предприятия и занимающейся производительным трудом (например, Зоринская средняя школа Курской области), один из системообразующих видов деятельности — труд. Тип воспитательной системы зависит также от типа школы, ее месторасположения, количества учащихся, опыта работы педагогического коллектива, традиций и т. д.

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

Наличие в школе воспитательной системы легко идентифицируется по некоторым внешним признакам. Так, в ней всегда заметен школьный коллектив – сообщество детей и взрослых, связанных единой целью, общей деятельностью, отношениями сотрудничества и сотворчества. Усиливается внимание коллектива к каждой личности. Идет интенсивная интеграция учебно-познавательной и внеурочной воспитательной деятельности. Внимание взрослых и детей сосредоточивается на методах самовоспитания, самоуправления, саморазвития, самооценки. Происходит накопление традиций и передача их от поколения к поколению. Среди педагогов утверждается ценность творчества, интерес к науке.

Развиваясь, воспитательная система влияет на среду, т.е. происходит педагогизация внутренней и внешней среды. Возникает воспитательное пространство, т.е. целенаправленно освоенная школой окружающая среда. Это делает школу "открытой" воспитательной системой.

В истории педагогики и в настоящее время существуют разнообразные воспитательные системы, отличающиеся друг от друга видом, местонахождением, временем существования, теоретической концепцией (педагогической философией), путями внедрения и т.д.

Их краткому анализу будет посвящен следующий раздел предлагаемого пособия

Проверочный тест к разделу 2

Выберите один правильный ответ

1. Идеал человека в эпоху раннего Средневековья
 - усредненная верующая личность
 - разносторонне развития личность
 - независимая личность
 - высокообразованная личность
2. Страна - наследница эллинско-римской культуры в образовании
 - Палестина
 - Византия
 - Персия
 - Россия
3. Высшая школа, учрежденная в 425 г. в Константинополе при императоре Феодосии II
 - Пропедиа
 - Педиа
 - Энциклиоспедиа
 - Аудиториум
4. Автор трактата "О тщеславии и о воспитании детей", в котором излагались основные принципы христианского обучения и воспитания Византии
 - Иоанн Дамаскин
 - Иоанна Златоуст
 - Григорий Нисский
 - Максим Исповедник
5. Первый университет появился
 - в Париже
 - в Кембридже
 - в Оксфорде
 - в Болонье
6. «Старший» факультет в средневековом университете
 - артистический
 - юридический
 - богословский
 - медицинский
7. Выдающийся русский просветитель и религиозный деятель, основатель монастырских центров в средневековой Руси
 - Владимир Мономах
 - Сергей Радонежский

- *Ярослав Мудрый*
- Максим Грек

8. Начальное образование в средневековой Руси осуществляли

- родители
- священнослужители
- мастера грамоты
- представляли высших сословий

9. Страна, ставшая родиной Возрождения

- Италия
- Греция
- Франция
- Германия

10. Итальянский гуманист эпохи Возрождения, организовавший дворцовая школа «Дом счастья» в г. Мантуя

- Витторино да Фельтре
- Пьетро Паоло Верджерио
- Томазо Кампанелла
- Эразм Роттердамский

11. Французский гуманист эпохи Возрождения, осудивший в своем романе "Гаргантюа и Пантагрюэль" средневековую школу за ее формальный характер и за схоластические методы обучения

- Франсуа Рабле
- Мишель Монтень
- Томас Мор
- Жан-Жак Руссо

12. Основатель классно-урочной системы, автор «Великой Дидактики»

- Я.А. Коменский
- А.Алкуин
- В. Ратке
- Ж. Кальвин

13. Степень обучения по Коменскому, в программу которой входят «семь свободных искусств», физика, география, история, начала медицинских знаний и др.

- материнская школа
- школа родного языка
- гимназия, или латинская школа
- академия

14. «Золотое правило» Коменского соответствует принципу

- наглядности
- природосообразности
- последовательность
- прочности

15. «Отец» современной теории обучения

- Ф.Бекон
- В.Ратке
- Р.Декарт
- Я.А.Коменский

16. Повышенное образование в Киевской Руси давали

- в школах учения книжного
- в дворцовых школах
- в семьях
- в цифирных школах

17. Укажите особенность, не относящуюся к культуре и образованию эпохи

Возрождения

- светский характер обучения
- антропоцентризм
- схоластический метод обучения
- обращение к античному культурному наследию

18. Философское учение, в котором человек трактуется как привилегированное существо, ради которого и существует мироздание

- антропоцентризм
- гуманизм
- теизм
- пантеизм

РАЗДЕЛ 3. СОВРЕМЕННЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ

3.1. Технократическая и гуманистическая педагогика, их сравнительный анализ

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

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

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

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

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

Афинская система воспитания была ориентирована на овладение «совокупностью добродетелей», которые в дальнейшем получили известность как «семь свободных искусств» (грамматика, диалектика, искусство спора,

арифметика, геометрия, астрономия, музыка). Эта программа вошла в историю как символ греческой образованности.

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

Параллельно с этим в эпоху Средневековья существовала система рыцарского воспитания, которая включала в себя жертвенность, религиозное послушание в сочетании с личной свободой, служение Прекрасной Даме, соблюдение кодекса чести. В основе содержания рыцарского воспитания лежала программа «семи рыцарских добродетелей»: владение копьем, фехтование, езда верхом, плавание, охота, игра в шахматы, пение и игра на музыкальном инструменте.

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

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

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 педагогикой. 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 (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. Сторонником авторитарного воспитания в советское время был проф. Н.Д. Виноградов, который считал, что воспитывать детей можно только путем подавления их резвости и беспорядочного поведения. На этой основе в 20-е гг. наряду с понятием «методы воспитания» широкое распространение получил термин «меры педагогического воздействия».

Представители технократического подхода на Западе также исходят из того, что процесс формирования и воспитания личности должен быть строго направленным и приводить к проектируемым результатам. Воспитание понимается как модификация поведения, как выработка "правильных" поведенческих навыков. Модификационная методика предполагает выработку необходимого поведения в различных социальных ситуациях при помощи «подкрепителей»: одобрения или порицания в разных формах. Однако в этом подходе таится угроза манипулирования личностью, опасность получить в итоге человека-функционера, бездумного исполнителя. Если модификация поведения становится причиной манипуляции личности, пренебрегает ее интересами, служит внешней адаптации, не апеллируя к собственной воле и свободе, то это имеет антигуманный характер.

Формирование навыков поведения необходимо, но нельзя пренебрегать собственной волей личности, ее сознанием, свободой выбора, целями и ценностями.

Утверждение в педагогике гуманного подхода к воспитанию учащихся и преодолению методов авторитаризма

Гуманизм – философское понятие, отражающее отношение к человеку как к высшей ценности, признание его права на свободу, счастья и творческое проявление своих сущностных сил.

Гуманизация воспитания– интегрированный многосторонний процесс взаимодействия детей и взрослых, предполагающая рост доброжелательности и толерантности по отношению друг к другу, диалогичный характер общения, возможность выбора, свободу для творчества и саморазвития.

Гуманистическая воспитательная система – это воспитательная организация, главной ценностью которой является ценность «человек»

(интеграция ценностей «я» и «другой»), определяющая цели, содержание и технологию воспитания (Ясницкая В. Р.).

В противоположность авторитарному воспитанию с давних времен в педагогике начали разрабатываться идеи о том, что этот процесс нужно осуществлять на основе гуманного отношения к детям, предоставления им полной свободы, а в качестве методов воспитания стали выступать различные формы благожелательных уговоров, разъяснительные беседы, убеждение, советы, включение в разностороннюю и интересную деятельность и т.д. Такой подход к воспитанию нашел свое яркое отражение в теории «свободного воспитания», основные идеи которого сформулировал в XVIII в. французский просветитель Ж.Ж. Руссо в своей книге «Эмиль, или О воспитании». Он считал, что дети рождаются совершенными, и поэтому воспитание не только не должно препятствовать развитию этого совершенства, но, наоборот, содействовать его формированию и приспособляться к нему. Исходя из этого, Руссо утверждал, что в центре воспитательной работы должен находиться ребенок, его интересы и стремления. Так были заложены в педагогике основы педоцентризма и спонтанного (самопроизвольного) развития детей. Конечно, по сравнению с авторитарным воспитанием это был большой шаг вперед, хотя очевидно, что вряд ли правильно в воспитании во всем следовать за желаниями и интересами детей, если мы хотим активно формировать у них положительные личностные качества. Сами эти желания и интересы нужно развивать, обогащать и совершенствовать, придавая воспитанию действенный характер. Главное, однако, заключается в том, что именно на этой основе в педагогике начали складываться новые, гуманистические подходы к воспитанию и разрабатываться соответствующие им воспитательные методы.

Немало сделано в этом направлении в отечественной педагогике.

Ее виднейшие деятели решительно выступали за преодоление авторитаризма в воспитании и за придание ему подлинно гуманистической направленности. Дело доходило до того, что в 20-е гг., исходя из принципа уважения и гуманного отношения к детям, были отменены оценки успеваемости, которые якобы культивируют неравенство среди учащихся и порождают между ними неприязнь. Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и другие выступали за благожелательное отношение к детям, за развитие их сознательности, здоровой самостоятельности, что делало их активными участниками (субъектами) воспитательного процесса.

Не менее важным было то, что большинством наших педагогов воспитание рассматривалось не как средство педагогического воздействия на учащихся, а как разумная и содержательная организация жизни и разносторонней деятельности детей, что уже тогда придавало ему деятельностно-отношенческий характер. В педагогическом процессе требовалось налаживать дружную игру и работу детей, дружную жизнь, оказание помощи тем, кто в ней нуждался, проявление уважения к переживаниям детей, к их работе и учебе. Положение о воспитании как о содержательной организации жизни и деятельности детей активно разрабатывал С.Т. Шацкий. В 1921 г. он писал: «Воспитание есть организация детской жизни».

Весьма существенным в методике воспитания было то, что, в трудах П.П. Блонского и С.Т. Шацкого отчетливо проявилась идея о внутреннем стимулировании учащихся в процессе воспитания, которая потом стала активно разрабатываться в нашей психологии. С.Т. Шацкий обращал серьезное внимание на то, чтобы каждый ребенок был занят увлекательным делом. В статье «Как мы учим» (1928) он отмечал, что «огромное количество причин, создающих нарушение дисциплины в детской среде, происходит от отсутствия у детей интересного дела... Атмосфера занятости, да еще интересным делом, если она возбуждается привычным образом, создает хорошую рабочую обстановку, в которой всякий выпад в сторону беспорядка будет неприятен даже для самих детей».

Идеи гуманистической педагогики опираются на работы таких психологов-гуманистов, как А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл. С их точки зрения, 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.

Главными понятиями гуманистической педагогики являются "самоактуализация человека", "личностный рост", "развивающая помощь". Самоактуализация — это реализация себя в деятельности, в отношениях с людьми, в полнокровной "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 должен возбудить собственные силы человека по решению его проблем, не решать за него. Не навязывать ему готового решения, а стимулировать его собственную работу по личностному изменению и росту, которые никогда не имеют пределов. Целью обучения и воспитания должно быть не приобретение знаний как набора знаний 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 есть не просто накопление фактов, а изменение ученика, его поведения, его Я-концепции, Роджерс назвал "значимым для человека учением" и считал, что только такое оно и может быть. Он определял следующие условия, при которых оно может состояться.:

1. Ученики решают в процессе учения проблемы, интересующие и значимые для них.
2. Педагог чувствует себя по отношению к ученикам груэнтно, т. е. проявляет себя таким человеком, как он и выражая себя свободно.
3. Педагог проявляет безусловное положительное ние к ученику, принимает его таким, как он есть.

4. Педагог проявляет эмпатию к ученику. Способность | нить в его внутренний мир, понимать его, смотреть его < зами, оставаясь при этом самим собой.

5. Педагог обеспечивает средства учения учащихся: к\$ учебники, инструменты материалы.

Воспитатель в рамках гуманистической педагогики должен побудить учащихся к нравственному выбору, представив материал для анализа. Методами воспитания являются дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуаций, анализ и разрешение конфликтов. Для родителей и педагогов ученые гуманистической школы предлагают такие приемы в общении с ребенком: высказывание, активное слушание, любовь к ребенку, положительное внимание, контакт глаз, физический контакт.

3.2. Зарубежные и отечественные воспитательные системы в 20 веке

В современном мире существуют многообразные воспитательные системы. Каждая из них имеет свою теоретическую модель, основанную на конкретном философском учении.

Рассматривая их, необходимо иметь в виду, что любая система, во-первых, не может претендовать на распространение своего опыта на всю сферу образования, во-вторых, она не может быть изолирована от общества в силу своей уникальности, а ее опыт должен подлежать описанию и трансляции в социокультурный контекст исторического развития страны, в-третьих, важно, чтобы она соответствовала правовым и нравственно-этическим нормам и ценностям, представленным в данном обществе.

Назовем некоторые хорошо известные воспитательные системы.

Воспитательная система немецкого философа и педагога Рудольфа Штейнера (1861–1925), известная как *вальдорфская педагогика*, базируется на теории свободного воспитания. Она может быть охарактеризована как система самопознания и саморазвития личности, которые осуществляются в партнерстве с учителем, в гармонии души и тела. Первая вальдорфская школа была открыта для детей рабочих фирмы "Вальдорф Астория", которая взяла на себя большую часть расходов на ее содержание. Однако сразу в нее влились и дети других слоев общества. Таким образом, с самого начала в вальдорфской школе был устранен какой-либо отбор по социальному или материальному признаку. Вальдорфская школа - это система образования, основанная на уважении к детству. Ее цель - развить природные способности каждого ребенка и укрепить веру в собственные силы, которая понадобится ему во взрослой жизни.

Вальдорфская школа пытается развить в ребенке такие качества как эмоциональная зрелость, инициативу и творческий подход к делу, здравый смысл и обостренное чувство ответственности.

Вальдорфская школа предлагает ребенку такой способ познания мира, общества и самих себя, который исключал бы отчужденность от предмета, развивал бы в учащемся чувство сопричастности к происходящему вокруг него.

Программы вальдорфских школ строятся таким образом, чтобы учитывать индивидуальные потребности каждого ученика.

Преподавание в вальдорфских школах основано на принципах преемственности и личного воздействия педагога. Все занятия в дошкольный период ведет один и тот же педагог, а с 6 до 14 лет с ним работает один и тот же классный руководитель. В 14-18 лет учащийся получает помощь и поддержку своего классного наставника. Таким образом, на протяжении каждого отдельного периода своего детства и юности ребенок находится под наблюдением одного и того же человека, знающего особенности и потребности своего подопечного. Педагог в праве самостоятельно решать, чему и как учить в данный момент ребенка с тем, чтобы максимально использовать творческие возможности последнего. При этом и педагог получает возможность проявить преданность делу и наилучшим образом использовать свой профессиональный опыт.

Характерные особенности вальдорфской школы:

1. Обучение в школе обычно начинается с 7-летнего возраста и рассчитано на 11-12 лет. Первый, кто встречает ребенка, - классный учитель. На протяжении восьми лет он каждое утро приветствует учеников и ведет главный урок, длящийся 2 часа без перерыва. На начальной стадии академическим предметам уделяется немного внимания. Программа первого класса предусматривает их в минимальном объеме. Чтению не учат до второго класса, хотя детей знакомят с буквами (в 1 и 2 классах). В средней школе (1-8 классы) у учеников есть классный учитель (основной), который обучает, наблюдает и опекает детей и остается с классом (идеальный случай) на все восемь лет школы.

2. Первые восемь лет обучения все предметы одинаково важны для ребенка. Определенные занятия, которые в обычных школах часто считают второстепенными, в вальдорфских школах являются основными: искусство, музыка, садоводство, иностранные языки (обычно 2 в средней школе) и т. д. Все дети учатся игре на флейте и вязанию. С первого класса дети изучают два иностранных языка.

3. На уроках рукоделия дети учатся вязанию на спицах и крючком, вышиванию, ткачеству, работают с различными "мягкими" материалами. На уроках художественного труда дети знакомятся с различными ремеслами и технологиями. Постепенно ремесло превращается в свободное художественное творчество. Дети изучают новый вид искусства движения - эвритмию.

4. В школе часто устраиваются праздники, посвященные каким-то природным явлениям (созреванию плодов, наступлению зимы, таянию снега) или религиозным событиям (Рождество, Пасха). К праздникам заранее готовятся: учат песни и стихи, ставят спектакли, делают костюмы, готовят подарки друг другу и родителям.

5. В конце каждой учебной четверти устраивается концерт для родителей и гостей. Каждый класс показывает, чему он научился в этой четверти. Рассказывают стихи (в том числе по-немецки и по-английски), поют, играют на флейтах. Некоторые классы готовят небольшие спектакли.

6. В вестибюле перед актовым залом устраивают выставку самых красивых тетрадей, сшитой на уроках рукоделия одежды, выточенных из дерева игрушек, ложек, шкатулок, вылепленной из глины посуды и всего того, что дети научились делать в прошедшей четверти.

7. Как таковых учебников не существует: у всех детей есть рабочая тетрадь, которая становится их рабочей книгой. Таким образом они сами пишут себе учебники, где отражают свой опыт и то, чему научились. Старшие классы используют учебники в дополнение к работе по основным урокам.

8. Обучение в вальдорфской школе не является состязательным. В средней школе не выставляют оценок; в конце каждого года учитель пишет подробный детальный отчет-характеристику на каждого ученика. При переходе в другую школу могут быть выставлены оценки.

В школе нет стабильных учебных программ, планов, учебников; нет строгой регламентации жизни учащихся; нет оценок; к работе школы активно привлекаются семьи воспитанников. Обучение проходит по эпохам методом погружения, много игры и права на свободный творческий поиск для ребенка, внимание к здоровью ребенка.

Необходимо отметить, что позиция Р. Штайнера по религиозному воспитанию не принималось православием, т.к. содержало много элементов мистицизма.

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

Основными концептуальными положениями воспитательной системы М. Монтессори выступают следующие:

1) обучение и воспитание должны проходить совершенно естественно в соответствии с развитием личности, поскольку ребенок сам себя развивает;

2) девизом воспитательной системы должно быть обращение ребенка к педагогу («Помоги мне сделать это»);

3) вся жизнь ребенка – от рождения до гражданской зрелости – есть развитие его независимости и самостоятельности;

4) в организации воспитания необходимы учет сензитивности и спонтанности развития, единство индивидуального и социального развития;

5) в разуме нет ничего такого, чего прежде не было бы в чувствах;

6) сущность разума – в упорядочении и сопоставлении;

7) не надо обучать ребенка: необходимо предоставить ему условия для самостоятельного развития и освоения человеческой культуры; 8) сознание ребенка является «впитывающим», поэтому главное в воспитании заключается в том, чтобы организовать окружающую среду для такого «впитывания».

Одной из центральных в воспитательной системе М. Монтессори является идея воспитывающей (культурно-развивающей, педагогической) среды, которая необходима для того, чтобы реализовать природные силы развития, заложенные в ребенке. В дошкольный период воспитывающая среда содержит

так называемый монтессори-материал, подобранный в соответствии с индивидуальностью ребенка и его стремлением к движению, выступающий психологическим инструментом опосредованного восприятия мира и необходимый для развития практических умений, мелкой моторики и сенсорики, рук, глаз, речи ребенка. Часть этого материала создается из повседневных домашних предметов, различных по величине, форме, цвету, запаху, вкусу, весу, температуре. Взрослый как конструктивный элемент воспитательной среды всегда готов прийти на помощь в желании ребенка познать окружающий его мир и самого себя.

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

М. Монтессори, как замечает Г.К. Селевко, «определила главной задачей школы – поставлять «пищу» для естественного процесса самореализации». Девиз педагогики М. Монтессори – «Помоги мне это сделать самому», поэтому вместо обучения нужно создавать условия для самостоятельного развития детей, учитывая его спонтанность, единство индивидуального и социального развития, а также естественный процесс обучения.

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

Концептуальные положения воспитательной системы С. Френе включают следующие принципы:

- 1) воспитание – процесс природосообразный, проходит естественно, в соответствии с особенностями возраста и способностями личности;
- 2) приоритетами воспитательного процесса являются межличностные отношения и ценностные ориентации;
- 3) общественно полезный труд обязателен на всех этапах воспитания и развития личности;

4) большая роль в воспитательном процессе принадлежит школьному самоуправлению;

5) необходимо целенаправленно развивать эмоциональную и интеллектуальную активность личности;

6) педагог никого не воспитывает, не развивает, а на равных с детьми участвует в решении общих проблем;

7) в деятельности детей нет ошибок, а есть недоразумения, разобравшись в которых совместно со всеми, можно их не допускать;

8) нет назидательной дисциплины, поскольку дисциплинирует само ощущение собственной и коллективной безопасности и совместного движения.

Создание воспитательной системы, в которой оптимальным образом взаимодействуют школа, природная и социальная среда, занимала особое место в педагогической теории и практике выдающегося русского педагога Станислава Теофиловича Шацкого (1878–1934). Его деятельность началась в 1905 г., когда он создал первые в России клубы для детей и подростков. Следующим этапом стало создание детской трудовой колонии «Бодрая жизнь» (1915–1917), а затем Первой опытной станции по народному образованию (1919–1932). Станция была комплексом научно-педагогических учреждений, детских садов, школ, внешкольных учреждений для детей и культурно-просветительских организаций для взрослых, где на основе единой исследовательской программы разрабатывались и на практике проверялись формы и методы воспитания. В основу концепции педагога легла идея организации «открытой» школы, центра воспитания детей в социальной среде.

Утверждая органичную связь советской школы с обществом и окружающей средой, С.Т. Шацкий обращал внимание педагогов на многообразие видов детской жизнедеятельности, развитие трудовых навыков и творческих способностей ребенка. Педагогический процесс он строил как взаимодействие педагога и воспитанника, охватывающее духовный мир ребенка и сферу его практической реализации. Принципиальная новизна идеи Шацкого заключалась в том, что он не просто выделял ключевые позиции воспитательного процесса, а определял взаимосвязи как между его участниками, так и между отдельными элементами, к которым он относил умственный и физический труд, искусство, игру. Педагог подчеркивал, что нарушение связи между компонентами воспитания личности приводит к одностороннему развитию ребенка. По мысли Шацкого, материальную, дисциплинирующую и опытную канву воспитания составляет физический труд, деловое самоуправление организует жизнь детей; искусство, а также игра, задающая бодрый тон детской деятельности, формируют их эстетические чувства, направляет же общую жизнь и дух исследования работа ума. Эффективным средством организации свободного творческого взаимодействия ученика с учителем, коллективом и обществом он считал самоуправление, способствующее развитию личности, усвоению общечеловеческих ценностей. С. Т. Шацкий считал, что развивающее влияние воспитательной системы будет тем выше, чем активнее дети включаются в изучение и преобразование окружающей среды. Организуя различные аспекты жизнедеятельности

личности – трудовое, физическое, умственное, игровое пространство, – школа должна быть инициатором социокультурных изменений, «изучать жизнь и участвовать в ней в целях ее преобразования».

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

Экспериментальная работа С.Т. Шацкого позволила ему сделать вывод о необходимости системной организации содержания учебного и воспитательного процессов школы в масштабах государства. Педагог предполагал создание условий для развития каждого человека на основе гармонизации всех сфер школьной жизни. Осуществить эту задачу он считал возможным лишь на демократических принципах организации школы, что позволит создать основу для творческого взаимодействия, обеспечивающего эффективность образования и воспитания. В этом взаимодействии педагог отводил учителю роль не только организатора, но и исследователя детской жизни. По мысли Шацкого, учитель в процессе передачи знаний учащимся формирует у них гражданскую позицию, социальный оптимизм, чувство перспективы, развивает творческий потенциал личности.

Организирующим ядром школьной жизни С.Т. Шацкий считал эстетическое воспитание, которое охватывает весь мир прекрасного (музыку, живопись, театр, прикладное искусство и т. д.) и в единстве с трудовым воспитанием выступает катализатором творческого потенциала личности и коллектива. С новых позиций педагог осмыслил содержание эстетического воспитания, назвав его «жизнью искусства». Под системой эстетического воспитания он понимал оптимальное взаимодействие всех политических и гражданских институтов общества в целях развития творческих возможностей личности, коллектива, народных масс. Он считал, что в структуре системы эстетического воспитания происходит соединение воздействий на личность через активизацию познавательных и эмоционально-эстетических процессов. По мнению педагога, искусство открывает перед человеком суть бытия, позволяет выйти за пределы обыденных эмоций, эмпирического опыта; гармонично формируя все компоненты личности, оно способно изменить духовный мир человека, его эмоции, переориентировать цели и идеалы личности.

С.Т. Шацкий внес значительный вклад в разработку вопросов содержания образования в школе и повышения роли урока как основной формы учебной работы. Под его руководством были разработаны методы педагогического исследования – социально-педагогический эксперимент, наблюдение, опрос. На всех этапах деятельности педагог занимался проблемами подготовки учителей, способных не только организовать обучение и воспитание в школе, но и проводить образовательную работу с населением и заниматься научно-исследовательской работой. Педагогический коллектив С.Т. Шацкий рассматривал как творческую организацию коллег-единомышленников

Воспитательная система выдающегося педагога советской эпохи Антон Семеновича Макаренко (1888–1939) создавалась в 1920-е гг., когда в России решалась масштабная задача – поиск эффективных путей борьбы с беспризорностью. С этой целью А. С. Макаренко в 1920 г. организовал под Полтавой Трудовую колонию имени А. М. Горького для перевоспитания малолетних преступников, а позже – Детскую трудовую коммуну имени Ф. Э. Дзержинского.

Особенностью воспитательной системы Макаренко являлась диалектическая взаимосвязь целей и средств воспитания, что нашло выражение в следующих основных принципах деятельности:

1) гуманизм воспитательного воздействия, заключающийся в формуле: «Как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему»;

2) коллективный характер воспитания, выступающий сердцевинной всей системы деятельности детского сообщества;

3) наличие «системы перспективных линий», т. е. ближних, средних и дальних целей, делающих жизнь детей осмысленной и наполненной ожиданиями «завтрашней радости»;

4) наличие параллельного действия, при котором влияние на личность оказывает не только педагог, но и коллектив на основе общественного мнения;

5) вовлеченность детского коллектива в интересный, содержательный общественно полезный труд, способный приносить радость и гордость за достигнутые результаты;

6) организация досуговой деятельности на основе разнообразных кружков по интересам (хоровой кружок, драмкружок, спортивно-военный, шахматно-шашечный, танцевальный, литературный, кружок политграмоты, световая газета, кружок сказок).

Макаренко создал теорию воспитательного коллектива как формы педагогического процесса, в котором формируются присущие объединению людей нормы, стиль жизни, отношения. Макаренко разработал вопросы строения и организации коллектива, методов воспитания в нем, методику формирования сознательной дисциплины, создания воспитывающих традиций. Опыт творческого развития личности в коллективе по методике Макаренко принципиально важен для современной педагогической науки. Его педагогические находки: разновозрастные отряды, советы командиров, самоуправление, создание мажорного оптимистического тона в жизни коллектива и др. — имеют свое значение до сих пор. "... В краткой формуле сущность моего педагогического опыта можно сформулировать так: как можно больше требовательности к человеку и как можно больше уважения к нему", — писал Макаренко.

Макаренко подчеркивал решающее влияние социальной среды, условий труда и отдыха, быта на формирование мировоззрения и нравственности личности. Он писал: "Дети не готовятся к труду и жизни, а живут и трудятся, мыслят и переживают и к ним надо относиться как к товарищам и гражданам, видеть и уважать их права и обязанности, включая право на радость и

обязанность ответственности. Воспитание личности в коллективе и через коллектив — главная задача воспитательной работы. Настоящий коллектив должен иметь общую цель, заниматься разнообразной деятельностью, в нем должны быть органы, направляющие его жизнь и работу. Для детского коллектива необходима бодрая, радостная, мажорная атмосфера. Макаренко научно обосновал требования, которым должен отвечать педагогический коллектив воспитательного учреждения, и правила его взаимоотношений с коллективом воспитанников.

Трудовое воспитание, по мнению Макаренко, является одним из важнейших элементов воспитания. Участие в производительном труде сразу меняет социальный статус ребенка, превращает его во "взрослого" гражданина. Идея соединения обучения с производительным трудом, причем производительный труд должен быть организован определенным образом, как часть воспитательного процесса, была реализована Макаренко на практике, этот опыт доказал, что самосознание детей получает огромный творческий импульс благодаря участию в производительном труде. Макаренко разработал важнейшие вопросы семейного воспитания, в том числе структуры семьи, ее культуры, методов воспитания в семье. Макаренко утверждал, что воспитать ребенка правильно легче, чем потом его перевоспитывать. Семья как коллектив, поведение родителей, в конечном счете определяют успех воспитания детей. В "Книге для родителей" Макаренко показывает, что семья является первичным коллективом, где все являются полноправными членами со своими функциями и обязанностями, в том числе и ребенок. Личный пример родителей, их поступки, отношение к труду, к вещам, их отношения между собой — все это влияет на ребенка, формирует его личность. Родители должны проявлять к детям требовательную любовь и иметь в глазах детей заслуженный авторитет.

Педагогические открытия Макаренко послужили основой для развития социальной педагогики, исправительно-трудовой педагогики. Он выступал против использования для детей элементов тюремного режима, принижения роли воспитательных методов, усиления производственного уклона. Принцип воспитания в коллективе, для коллектива и через коллектив, провозглашенный А.С. Макаренко, стал ведущим принципом коммунистического воспитания.

А.С. Макаренко рассматривал коллектив как органическую часть социалистического общества, оценивая его как главный инструмент воспитания граждан. Основная система нравственных отношений личности, по мнению А. С. Макаренко, формируется в условиях коллектива. Под коллективом он понимал «целестремленный комплекс личности», объединенных общественно-значимыми целями, совместной деятельностью по их достижению, взаимной ответственностью и самоуправлением. Формирующая функция коллектива определяется тем, что его члены выступают в качестве активных субъектов общественно-значимой коллективной деятельностью и взаимоотношений. А.С. Макаренко принадлежит идея первичного коллектива как основного

инструмента воспитательного воздействия на ребенка. Разработанный им принцип «параллельного действия», использовался в качестве важнейшего при воспитании личности в коллективе. Законов сплочения коллектива являлось стремление к достижению все более значимых общественных целей. Они объединяют коллектив, усиливают взаимную ответственность, повышают требовательность коллектива к каждому, создают мажорный тон в коллективе.

Для формирования устойчивого стремления к лучшему А. С. Макаренко использовал «систему перспективных целей» (близких, средних и дальних). Эта система целей определяла жизнь детского коллектива, созданного А. С. Макаренко и обеспечивала его постоянное продвижение вперед. Подчеркивая определяющую роль коллектива в воспитании личности, он указывал, что в коллективе «личность выступает в новой позиции воспитания – она не объект воспитательного влияния, а его носитель, но субъектом она становится только выражая интересы всего коллектива».

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

Воспитательная система В. А. Сухомлинского, примененная в Павлышской сельской школе. Он разработал воспитательную систему школы на основе гуманистической концепции, включающей личностные ценности: Нравственный идеал, Счастье, Свобода, Честь, Достоинство, Долг, Справедливость, Истина, Добро, Красота, Творчество.

Цель воспитания — подготовка образованных, творческих граждан. Красной нитью в деятельности В. А. Сухомлинского проходит внимание к Человеку, его физическому и духовному развитию.

Ведущими идеями его концепции являются: демократизация и гуманизация школьного быта; открытость; связь обучения и воспитания с трудом; формирование гуманно-нравственных качеств; сотрудничество учителей и учащихся; совместная творческая деятельность; самоуправление и взаимопомощь.

Большое внимание В. А. Сухомлинский уделял созданию условий для гармоничного развития личности: дружный, творческий коллектив учителей-единомышленников; духовное обогащение школьной среды; тесное взаимодействие школы и семьи; творческое содружество детей и взрослых.

Главными источниками учебно-воспитательного процесса он считал науку и образование, искусство и мастерство. Соответственно, предъявлял к педагогу следующие требования: духовно обновляться и обогащаться, каждодневно совершенствовать свою педагогическую культуру и мастерство, направлять гармоническое развитие и саморазвитие личности ребенка.

Методика воспитания коллектива Павлышской школы предполагала наряду с традиционными широкое использование гуманистических методов и приемов. Ведущими из них были методы убеждения, основанные на уважении личности ребенка (этическая беседа, личный пример, дискуссия), требования, общественное мнение, перспективы, методы самопознания, самоинформирования, самовоспитания.

Воспитательная система общей заботы

Идея общей заботы была выдвинута ленинградским ученым И. П. Ивановым в конце 50-х гг. XX в. В основе создания воспитательной системы, согласно этой идее, лежат следующие принципы: социально полезная направленность деятельности детей и их наставников, сотрудничество детей и взрослых, многоролевой характер и романтизм деятельности, творчество. При этом учитываются такие идеи коллективного творческого воспитания, как коллективная организация деятельности, коллективное творчество, коллективное целеполагание, создание ситуаций-образцов, эмоциональное насыщение жизни коллектива, общественная направленность деятельности коллектива.

Воспитательная система общей заботы предполагает систему коллективных творческих дел. Коллективное творческое дело - ее главный методический инструмент, который складывается из совокупности приемов, действий, выстроенных в определенной последовательности. В организации коллективной творческой деятельности отмечаются несколько этапов: предварительная работа воспитателей; коллективное планирование; коллективная подготовка; проведение; коллективное подведение итогов; ближайшее последствие.

Одной из наиболее важных характеристик воспитательной системы, построенной на основе идеи общей заботы, является самоуправление и самоуправление. Здесь главное - не органы самоуправления, а деятельность, направленная на совершенствование жизни коллектива. Каждый коллектив конкретной школы сам определяет, какие органы самоуправления ему нужны. Есть органы постоянные, есть временные, есть и такие, которые создаются для подготовки и проведения только одного дела. При этом их состав постоянно обновляется, а сами органы самоуправления достаточно гибки и подвижны.

Самоуправленческая деятельность может осуществляться в таких видах, как участие в планировании, разработке, проведении и анализе ключевых дел школьного коллектива; участие в работе педсовета; работа в постоянных и временных органах самоуправления; выполнение коллективных, групповых и индивидуальных поручений; дежурство по школе, классу, спецпосту; деятельность советов классов; деятельность дежурных командиров; участие в работе лагерных сборов и др.

В данной воспитательной системе используются разнообразные формы, методы, приемы обучения и воспитания: общественный смотр званий, уроки творчества, деловые и ролевые игры, конференции и брифинги, дидактические сказки, "Робинзоада", КВН и т.д. Это позволяет ученикам реализовать различные способности. Важнейшим условием воспитания в этой системе выступает совокупность воспитательных отношений: реальных (общая забота) и духовных (товарищеское уважение и товарищеская требовательность).

Гуманистическая воспитательная система современной массовой школы

Воспитательная система школы № 825 г. Москвы (директор Владимир Абрамович Караковский), ориентированная на целостную педагогическую концепцию «Мы – школа», опирается на идеи системности, комплексного

подхода к воспитанию, интеграции педагогических воздействий, приоритетности коллективного творчества. Общечеловеческие ценности школы как воспитательной системы: Человек, Семья, Отечество, Труд, Знания, Культура, Мир, Земля. Основная деятельность — коммунарская методика, осуществляемая в первую очередь через систему Коллективных Творческих Дел.

Основными особенностями школы выступают:

1) организационное строение, включающее педагогический совет (администрация, учителя, представители от старшеклассников) и большой совет (директор, педагоги, представители от каждого класса, начиная с шестого);

2) стиль взаимоотношений, основанный на заинтересованном обсуждении детских проблем, доброжелательном отношении к каждому ребенку, отсутствии грубости, резкого тона и серьезных конфликтов между педагогами и школьниками, личных дружеских связях между учителями и учениками;

3) ключевые общешкольные дела (термин В. А. Караковского), которые проводятся как традиционные мероприятия, вносят организационную упорядоченность в жизнь школы, но каждый раз разрабатываются, подготавливаются и проводятся на основе оригинального, нетрадиционного, творческого подхода;

4) коммунарский сбор как главный функциональный узел воспитательной системы, проводимый в весенние каникулы в течение трех дней, представляет собой комплекс коллективных творческих дел, осуществляемых в условиях высокой интенсивности, с обязательным выездом за город. Это мощное средство объединения коллектива и осознания чувства «мы».

Организационное строение школьного коллектива достаточно простое. Кроме администрации школы и педагогического совета (в котором иногда участвуют и старшеклассники) существует еще и большой совет, включающий в себя кроме педагогов представителей от всех классов, начиная с шестых. Большой совет собирается довольно редко, два-четыре раза в год. Большинство в нем составляют школьники, и бывает так, что они проводят решение, не совпадающее с мнением педагогов. Довольно значительный вес имеют постоянные и временные органы самоуправления: советы дела, совет "сборовских комиссаров", дежурные командиры классов. Однако реальный механизм принятия решений существует далеко не только в рамках официальных структур власти. Чаще всего бывает так, что официальные решения лишь фиксируют ранее сложившееся общественное мнение.

Итак, модель гуманистической воспитательной системы современной массовой школы, которую реализовал В. А. Караковский, основана на целостной педагогической концепции "Мы - школа"; интеграции педагогических взаимодействий; коммунарской методике; высоком уровне неформальных межличностных отношений; творчестве; взаимодействии с наукой.

Школа В. А. Караковского - целостная концепция, разворачивающаяся через творчество и взаимодействие с наукой. Постоянная интеграция

педагогических воздействий, высокий уровень неформальных межличностных отношений — от всех к каждому, гуманные отношения — основа воспитания личности. Неприемлем грубый тон, окрик по отношению к ребенку. В воспитательной системе школы большую роль играют ситуации выбора, достаточные степени свободы, многовариантность воспитывающей деятельности. В методах воспитания преобладают опосредованные подходы: диалог, групповая дискуссия, метод педагогической ситуации, создание условий для самореализации личности.

А. Сидоркин отмечает, что концепция воспитания В.А. Караковского опирается на идею системности, комплексности воспитания, интеграции средств воспитательного воздействия, ориентации на личность школьника, его интересы и потребности, идею общественной и личной ценности школы. Творческое перенесение «коммунарской методики» И.П. Иванова – главное достоинство этой воспитательной системы. Новые ключевые дела: экономическая игра, свободная трибуна, интеллектуальный марафон, введение новых информационных технологий. У школы тесные связи с малым социумом и крепнут международные связи, школа участвует в международных программах. Педагогизация ученической среды приводит к тому, что старшеклассники приобщаются к систематическому отслеживанию состояния системы изнутри. Идет процесс формирования культуры школы.

Школа Е. А. Ямбурга (Москва, Центр образования, № 109) -адаптивная школа. Адаптивная школа — школа, где должно быть место каждому вне зависимости от его индивидуальных психофизических особенностей и склонностей, т.е. когда школа адаптируется к каждому ребенку, а не наоборот. При сохранении классно-урочной системы учебно-воспитательный процесс организуется в зависимости от способностей детей, уровня их интеллектуального развития и подготовленности. В школе обучаются дети всех возрастов, начиная с детского сада, и разных способностей: от классов коррекционно-развивающего обучения до лицейских физико-математических, гуманитарных, медицинских.

Цели воспитательной системы: формирование положительной Я-концепции учащихся, создание системы адаптирующей педагогики, системы разноуровневого дифференцированного обучения.

Реализация — формирование высокого образовательно-воспитательного фона гимназических и лицейских классов и качественная подготовка выпускников к обучению в вузах, самообразованию, творческому труду; осуществление личностно-ориентированного подхода, индивидуализация обучения, медико-психологическая и педагогическая помощь дезадаптированным и ослабленным детям, удержание каждого трудного ребенка в сфере воспитательного влияния школы. Помощь сильным и слабым не затрагивает достоинства и личного статуса последних, не вносит разделения в школьное сообщество. Обеспечивается переход из одной категории в другую, взаимодействие и взаимопомощь сильных и слабых, осуществляется система компенсации отставания. Вокруг нуждающегося в помощи ребенка создается реабилитирующее пространство, в котором компенсируются недостатки

школьного образования, семейного воспитания, устраняются нарушения работоспособности, охраняется и укрепляется физическое и нервно-психическое здоровье.

Материальная база школы: 5 школьных зданий, две с лишним тысячи детей, 345 преподавателей, 45 профессоров высших учебных заведений, медико-психологическая служба, 33 лошади, 4 пони, 2 коровы, 10 баранов, козы, куры; два парохода и шесть шестивесельных ботов, кузница, гончарная мастерская, парикмахерский зал и др.

Компенсующие средства реабилитирующего пространства: педагогическая любовь к ребенку; понимание детских трудностей и проблем; принятие ребенка таким, какой он есть; сострадание, участие, необходимая помощь; обучение элементам саморегуляции.

Виды педагогической поддержки в усвоении знаний: обучение без принуждения, урок как система реабилитации, адаптация содержания, одновременное подключение всех органов чувств, моторики, памяти и логического мышления в процессе восприятия материала, взаимообучение, оптимальность темпа с позиции полного усвоения.

Виды индивидуальной помощи: опоры различного типа (плакаты, конспекты, обобщающие таблицы), алгоритмы решения задач или выполнения заданий, разделение сложного задания на составляющие, предупреждение о возможных ошибках.

В процессе обучения и воспитания реализуется государственный стандарт, используются как традиционные, так и инновационные программы, в частности: программа экологического образования дошкольников "Наш дом — природа"; методика Монтессори, предусматривающая интенсивное сенсорное развитие ребенка, и элементы вальдорфской педагогики; экономика и экология для шестилеток; информационные технологии и основы экономики с выходом в реальные проекты. Разнообразная совместная и индивидуальная внеурочная деятельность: театрализованная, обучение игре на музыкальных инструментах, охрана и укрепление здоровья детей (физиотерапевтический кабинет, сухой и мокрый бассейны, спортивный зал с оборудованием и инвентарем, сауна и др.); разнообразные кружки, секции вплоть до ухода за животными и занятий конным спортом.

Вся экспериментальная деятельность школы, которая уже несколько лет функционирует как школа-комплекс, Центр образования, ведется целенаправленно. Основными направлениями опытно-экспериментальной работы Центра являются: выработка общей аксиологии адаптивной школы, обеспечивающей ее идейную целостность, обновление содержания образования с учетом неоднородного состава учащихся, современные педагогические технологии как фактор формирования образовательного пространства адаптивной школы, разноуровневое и дифференцированное обучение в рамках адаптивной школы (диагностика и коррекция учебно-воспитательного процесса); дифференцированный подход к учащимся на основе комплексного медико-психолого-дефектологического и педагогического анализа при скоординированных усилиях специалистов разных областей; разработка

управляющей системы адаптивной школы, наиболее полно учитывающей ее специфику, выражающуюся в комбинации различных образовательных моделей в рамках одного учреждения. Данный Центр образования с полным правом можно назвать воспитательной системой, так как все компоненты системы есть при тесной их взаимосвязи и взаимодействии.

Воспитательная система школы самоопределения (школа № 734 г. Москвы) Александра Наумовича Тубельского имеет следующие особенности:

1) в соответствии со сборником «Имею право», определяющим Устав школы, главной целью обучения и воспитания является «создание условий, которые содействуют ребенку в строительстве личности, осознании своей индивидуальности, образовании себя»;

2) задача учителя видится в том, чтобы сохранить у ребят любознательность и интерес к учебе; это достигается отсутствием жестких образовательных программ, преимущественной ориентацией на интересы, склонности и способности каждого ученика, самостоятельно и в индивидуальном темпе добывающего знания;

3) вся школа превращена в большую экспериментальную площадку, занятия по различным предметам строятся на основе самостоятельной исследовательской деятельности детей, которые сами выдвигают версии, ищут доказательства и сами определяют, каких знаний им не хватает для решения проблемы;

4) творческая деятельность является ведущей в организации учебно-воспитательного процесса, что проявляется в издании общешкольной газеты «Фиговый листок», во введении ряда обязательных дисциплин и спецкурсов, направленных на то, чтобы помочь ребенку выразить себя в письменной и устной речи;

5) весь процесс жизнедеятельности школы основывается на равноправии и педагогике сотрудничества, регулируется школьной конституцией, которая одинаково обязательна для всех граждан, которыми являются и ученики, и учителя.

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

Воспитательная система Красноярской школы «Универс» (директор Сергей Юрьевич Курганов) основана на поэтапном вхождении ученика в диалог культур на основе следующей динамики:

1-2-й классы – зарождение «узелков» понимания («точек удивления»), в качестве которых выступают идеи, слова, числа, явления природы, исторические моменты и которые построены по схеме народных загадок;

3-4-й классы – освоение античной культуры как целостное, неделимое единство, включающее античную историю, математику, искусство, мифологию, механику;

5-6-й классы – освоение культуры Средневековья по принципу, аналогичному предыдущей программе; упор на пафос веры и культа, характерные для культуры этой эпохи, но без пропаганды религии;

7-8-й классы – освоение культуры Нового времени как диалога с предшествующими и последующими эпохами на основе изучения первоисточников XVII–XIX вв.;

9-11-й классы – культура современности, изучаемая с трех основных позиций: 1) сведение воедино загадок и отгадок всех предыдущих курсов; 2) углубление во внутреннюю противоречивость современных общечеловеческих проблем; 3) организация диалога между классами, возрастами, культурами.

Воспитательная система агрошколы Александра Александровича Католикова (г. Сыктывкар, Республика Коми) основана на воплощении в условиях современной школы-интерната модели трудового воспитания по А. С. Макаренку. Школа существует как школа полного дня, имеет городскую и пригородную части (которая представляет учебно-опытное хозяйство: цветники, опытные участки с теплицами, пахотные земли, луга, лесное хозяйство, животноводческие помещения и т.д.), спортивный блок с плавательным бассейном, стрелковый тир.

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

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

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

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

Культ труда является законом коллектива и выражается в том, что в нем трудятся все: от мала до велика, от зари до зари, от ранней весны до поздней осени. Трудом не наказывают, а организуют его на основе личного интереса, последовательно усложняя (малыши собирают грибы и ягоды, подростки работают в теплицах и на фермах, старшеклассники – в поле и на машинах).

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

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

Воспитательная система Сахновской школы Черкасской области. В ее основе — авторская концепция, разработанная в 80-е гг. XX в. директором школы А. А. Захаренко. Она базируется на идеях воспитательных центров, средового подхода, созидательного, творческого, социально значимого труда.

Идея воспитательных центров в школе состоит в создании и разработке их технологий. Такими центрами стали: школьное здание с его кабинетами, рекреациями; школьный двор с дорожками, клумбами, фонтаном, скамейками для отдыха; зеленые уголки классов; краеведческий музей села; школьная обсерватория; школьная теплица; центры здоровья: бассейны (зимний и летний) и целебная туевая роща. Центры предусматривают целенаправленное воздействие на личность и активное участие каждого педагога и школьника в работе.

Смысл идеи средового подхода состоит в воспитании грамотного, творческого, интеллигентного труженика села в условиях школы и социума. Исходя из особенностей среды и поставленных задач создавались ведущие воспитательные центры, на развитие которых направлялись усилия педагогов, школьников и родителей. Например, краеведческий музей стал одним из самых социально значимых центров села. В экспозициях музея отражена история села, его далекое прошлое и настоящее, его быт и культура, судьбы его жителей.

Основополагающей идеей воспитательной системы А. А. Захаренко являлся систематический, совместный, созидательный, творческий, социально значимый труд. Все, что есть в школе и вокруг нее, сделано руками самих ребят, их родителей и учителей.

Большое внимание А. А. Захаренко уделял организации эмоциональной жизни детей. По его мнению, важно, чтобы жизнь детей и в школе, и вне ее была яркой, красочной, насыщенной игрой, юмором, романтикой, чтобы детей окружали цветы, произведения искусства, музыка. При этом необходимо, чтобы они в этой эмоционально насыщенной атмосфере были не только слушателями и зрителями, но и активными участниками. В арсенале школы — множество средств эмоционального воздействия на детей. Мастерством остроумия, экспромта, шутки владели все: и учителя, и дети, и родители.

Организуя разнообразную, насыщенную трудом и эмоциями деятельность детей, сахновские педагоги отчетливо понимали, что это лишь часть воспитательной системы, нужна обратная связь и коррекция относительно каждой личности, ее воспитанности.

Основу воспитательной системы составляли разнообразные способы и приемы обучения и воспитания, включенные в каждый компонент системы. В школе была разработана методика изучения, воспитания и коррекции развития каждого ученика (метод независимых характеристик, метод анализа деятельности, оценки и самооценки личностных качеств).

Школа имела хорошо оборудованные мастерские, сельскохозяйственную технику, опытные участки, большой сад, оранжерею, построены учебно-оздоровительный комплекс и музей, имеется обсерватория. Директор школы — член правления колхоза, а председатели колхоза и сельского совета — члены педсовета. Разделяя вместе с взрослыми (по мере сил) крестьянский труд,

школьники с начальных классов приобщаются к реальной жизни и заботам родного села, а через него и общества в целом.

Временные трудовые объединения, чья длительность меняется, - это обычные рабочие бригады, состоящие из школьников, их родителей, учителей. Результаты труда учащихся учитывались в трудовых книжках, которые ребята имеют с 4-го класса. Школа следит за жизнью и работой учащихся после их выпуска, т.к. большинство их обычно остается в родном хозяйстве. Возрождение Сахновской средней школы после прихода в нее А.А. Захаренко способствовало возрождению села.

Школа-комплекс - относительно новый тип школы, отвечающий современным требованиям. Относительно новый потому, что опыт образовательно-воспитательных учреждений С.Т.Шацкого, А.С.Макаренко, Ф. Ф. Брюховецкого, А.А.Захаренко, В. А. Караковского и многих других - это, в сущности, опыт создания школ-комплексов, только в разное время и в разных условиях.

Стратегическое направление решения педагогических проблем в школе-комплексе связано с усиленным вниманием не только к содержательной, психолого-педагогической стороне, но и к организационной. В этих условиях реализуется главное преимущество школы-комплекса - ее истинный гуманизм, когда в отличие от различных элитарных школ, школ с углубленным изучением отдельных предметов создаются равные возможности и условия для обучения и воспитания каждого ребенка.

Школа-комплекс - одна из перспективных моделей современного образовательного учреждения, получившая наибольшее развитие в Белгородской области. В этой школе дети и взрослые объединены общей атмосферой гуманных отношений, здесь реализуется соотнесение педагогических целей (развитие личности) и целей самих детей (удовлетворение актуальных потребностей личности). Учебный процесс не регламентируется жесткостью и обязательностью программ и режимов. Происходит совпадение интересов: деятельность, значимая для ученика (музыка, живопись, спорт, техника), оказывается значимой и для школы.

Таким образом, создание воспитательной системы школы-комплекса позволяет каждому школьнику выстроить пространство для самореализации, определить возможности общения, самораскрытия и самосовершенствования.

Создание воспитательной системы - не самоцель. Она создается и совершенствуется в целях личностного развития школьников и зависит, главным образом, от совместных усилий педагогов, детей и их родителей.

Воспитательная система школы диалога культур

Идея диалога на уровне содержания обучения и воспитания, на уровне методов целостного педагогического процесса является стержневой и оригинальной в воспитательной системе школы диалога культур, основателем которой является С. Курганов.

В этой системе находят свое воплощение идеи М.Бахтина о культуре как диалоге ("любая культура - это живой процесс общительной связи"), идея

Л.Выготского о тяготении развитого интеллекта к внутреннему диалогу, идеи В. Библера о философской логике культур.

Основные положения нового типа образования в школе диалога культур были сформулированы В. С. Библером:

- переход от идеи "образованного человека" к идее "человека культуры". Не готовыми знаниями, умениями, навыками, а культурой их формирования и изменения, трансформации и преобразования должен обладать выпускник школы диалога культур. От молодого человека в современной культуре требуются знания о путях изменения знаний, умение изменять и обновлять умения, навыки изменения и переформирования навыков;

- школа диалога культур предполагает углубленное освоение диалогизма как основного определения мысли вообще. Диалог в этой школе - это не только и не столько наилучший путь к овладению истиной, это не только эвристически значимый прием более эффективного усвоения знаний, умений и т.д., это и суть самой мысли. В школе диалога культур углубленное понимание диалогизма мышления развернуто через идею диалога культур;

- процесс обучения в школе диалога культур строится не столько как усвоение дедуктивных цепочек развертывания мысли из исходных аксиом, сколько как процесс целенаправленного спирального возвращения мысли в исходное начало. Формирование исторически определенных и логически обоснованных начал есть основная цель курса обучения в школе диалога культур. Истинное мышление начинается не там, где человек опирается на наличное бытие, а там, где он ставит вопросы: почему возможно это бытие? почему возможны число, слово, осознание своего Я?

- основное содержание школьного курса - это освоение тех "точек превращения", в которых одна форма понимания переходит в другую, в которых разные формы логики понимания обосновывают друг друга.

Школа диалога культур актуальна в условиях возрастания культурообразующей роли школы и образования в целом. Результатом воспитательной деятельности должна стать базовая культура личности. Главное в культуре - не предметы и знания, а ценности и нормы, способы мышления и творчество. Учащиеся должны не заучивать истины, а заниматься поиском, исследованием. В диалоге с учителем, с одноклассниками каждый формирует свой неповторимый взгляд на мир, свою позицию, свое Я, усваивая современную культуру как отражение предыдущих культур.

Глобальное образование

Наиболее разработанными моделями глобального образования являются модели Р.Хенви и М.Боткина, которые не противоречат, а дополняют друг друга. Они сочетают общечеловеческий и локальный аспекты, философское осмысление и конкретную реализацию. Отвечая насущным нуждам человечества на данном этапе развития, они рассматривают мир как единое целое, как огромную глобальную общину, существующую в виде системы взаимосвязей и взаимозависимостей, где благополучие каждого зависит от благополучия всех.

По мнению Роберта Хенви, суть глобального образования - это совокупность следующих измерений: формирование непредвзятого взгляда на мир, осознание состояния планеты, кросскультурная грамотность, осознание динамики мировых процессов, осознание возможностей выбора.

Суть новой теории обучения, предлагаемой в модели М. Боткина, состоит в переходе от бессознательного приспособления к миру, характерного для традиционного обучения, к сознательному предвосхищению, которое обеспечивается инновационным подходом. Этот подход представляет собой единство двух аспектов: предвосхищения и сопричастности. Предвосхищение - это способность справляться с новыми ситуациями, предвидеть события, увязывать прошлое с настоящим и будущим, оценивать последствия текущих событий и принимаемых решений, изобретать новые альтернативы и разделять ответственность за принятые решения. Сопричастность - способность к сотрудничеству, диалогу, взаимопониманию и сопереживанию, совершенствованию умений общаться с людьми.

Достичь этого практически невозможно без специальных учебной программы и учебных планов. Приоритеты учебных планов для начальной и средней школ, по У. Клипу, должны быть совершенно различными, но при этом обязательно дополнять друг друга. В начальной школе (в США и многих странах Запада время обучения составляет 6 лет) приоритет отдается развитию концептуальных основ, а также базисным навыкам и умениям. К последним относят умения получать и перерабатывать информацию, решать проблемы, критически мыслить, участвовать в общественной жизни и т.п.

Каждый учебный предмет в отдельности способствует созданию у обучающихся целостного представления о мире в конкретной перспективе: можно формировать языковую, физическую, историческую и т.д. картины мира. Накладываясь друг на друга, они создают многомерное видение мира в пространстве и времени.

Каждый предмет помимо его практической ценности нужно рассматривать как возможность максимальной реализации способностей человека, его творческого плана, личностного роста. Таким образом, можно говорить о глубинном проникновении воспитательной структуры в подструктуру дидактическую и о наполненности последней новым содержанием.

Школа Завтрашнего Дня (Д. Ховард) представляет собой технологию, основанную на библейских принципах с использованием компьютерного обучения. Цели школы – воспитание законопослушного гражданина, воспитание веры в Бога, акмеологическое развитие личности.

В основе концепции школы заложены идеи возвращения к Богу как образцу для формирования характера детей; возврат к родителям, чтобы они стали ближе к детям и школе; возврат к индивидуальному обучению для каждого ребенка по каждому предмету; интеграция школьного содержания обучения с вузовским, используя возможности Интернета.

Воспитательная система "справедливое сообщество"

Эта воспитательная система появилась в школах США в 1960-е гг. В ее основе лежат идеи Л. Кольберга, рассматривающего воспитание как

продвижение личности от низшей к более высоким ступеням морального развития. Концепция Л. Кольберга основана на следующей идее: нравственное развитие личности зависит от умственного, а нравственное становление идет по последовательно восходящим ступеням. Для этого необходимы прежде всего демократические взаимоотношения педагогов и воспитанников, систематическое включение детей в нравственный анализ своих и чужих поступков. Кроме того, здесь нашла отражение теория Жана Пиаже о стадиях умственного развития, о единстве умственного и морального развития в процессе целостного формирования личности.

"Справедливые сообщества" - небольшие (часто до 100 человек) объединения педагогов и учащихся внутри обычной традиционной школы. "Справедливое сообщество" - это воспитательная система, в которой свойственная большинству школ "нравственность принуждения" заменяется на "нравственность сотрудничества", в которой учитель и ученик имеют равное право голоса в решении всех основных проблем, а управление осуществляется органами, выбранными демократическим путем. Это сообщество живет по собственному кодексу поведения, построенному на основе принципов справедливости и заботы друг о друге.

Идеи "справедливых сообществ" нашли отражение не только в практике американских школ и университетов, но также в разного рода исправительных учреждениях.

В начале 1980-х гг. сам Л. Кольберг провел сравнительное исследование нравственного развития детей в нескольких школах Нью-Йорка, одни из которых занимались нравственным просвещением, организацией дискуссий на моральные темы, другие работали по программе создания "справедливых сообществ", а третьи - традиционно. В итоге оказалось, что участие в решении моральных дилемм действительно несколько повысило уровень нравственного развития учащихся. Но значительно больших результатов педагоги достигли в атмосфере "справедливого сообщества". Именно здесь нравственное развитие детей ускорялось и принимало нужную направленность. Суждения, высказываемые школьниками в условиях "справедливого сообщества", демонстрировали их большую моральную зрелость по сравнению с ребятами из контрольных классов. Оценивались также и учебные успехи - в области математики, чтения и письма. И здесь учащиеся из "справедливого сообщества" оказались на более высоком уровне.

Проверочный тест к разделу 3

Выберите один правильный ответ

1. Английский философ, просветитель, государственный деятель, создатель теории «чистой доски»

- Р. Декарт
- Ф. Бэкон
- Д. Локк
- Т. Гоббс

2. Задача воспитания по Локку

- воспитание джентльмена
- сенсуализм
- подчинение веры разуму
- развитие рационального мышления

3. Автор идеи свободного воспитания

- Ж.Ж. Руссо
- И.Г. Песталоцци
- Ф. Фребель
- Бенджамин Франклин

4. Укажите произведение, автором которого не является И.Г. Песталоцци

- «Лингард и Гертруда»
- "Эмиль, или о воспитании"
- «Как Гертруда учит своих детей»
- «Лебединая песня»

5. Автор теории «элементарного образования»

- Ж.Ж. Руссо
- И.Г. Песталоцци
- Д. Локк
- Ф. Фребель

6. Основатель Киево-Могилянской академии

- Петр Могила
- Ф.М. Ртищев
- Симеон Полоцкий
- Леонтий Магницкий

7. Основатель Славяно-греко-латинская академии

- Симеон Полоцкий
- Карион Истомин

- Петр Могила
- протопоп Аввакум

8. Выдающийся русский педагог, создатель «Арифметики»

- В.Н. Татищев
- Л. Ф. Магницкий
- М.В. Ломоносов
- И.И. Бецкой

9. В 1763 г. по инициативе И.И. Бецкого в Москве открывается

- Институт благородных девиц
- Учительская семинария
- Воспитательный дом
- Московский университет

10. Русский писатель, просветитель, общественный деятель, издававший издавал первый детский журнал «Детское чтение для сердца и разума»

- И.И. Бецкой
- Ф.И. Янкович де Миерево
- И.И. Фильберг
- Н. И.Новиков

11. Смольный институт благородных девиц, положивший начало женского образования в России, создан

- в середине 16в.
- в середине 17 в.
- в середине 18 в.
- в середине 19 в.

12. Где в 1721 г. при непосредственном участии В.Н. Татищева были организованы первые профессиональные горнозаводские школы

- на Украине
- на Алтае
- на Урале
- в Приморье

13. Ученый-энциклопедист, считавший главной целью гармоничного развития личности воспитание «сынов Отечества», основанное на учете психологических особенностей ребенка

- В.Н. Татищев
- М.В. Ломоносов
- И.И. Бецкой
- Ф.М. Ртищев

14. «Народный проповедник», «отец сирот», жизненным кредо которым было: «Все для других, ничего для себя»

- И.Ф. Гербарт;
- Ф. Фребель;
- Ф. Дистервег;
- И. Песталоцци

15. 18 век в России представлен культурным течением

- Возрождения
- Просвещения
- Декаданса
- Реформации

16. Центральный пункт педагогической программы Ж.-Ж. Руссо направлен

- на общественное образование
- на религиозное образование
- разностороннее образование
- на естественное воспитание

17. Школа математических и навигацких наук, создание которой ознаменовало появление реальных училищ в России, была открыта

- в 1701 г.
- в 1711 г.
- в 1721 г.
- в 1731 г.

18. Монарх-реформатор первой половины XVIII, «прорубивший окно в Европу»

- Петр 1
- Александр 2
- Иван Грозный
- Николай 2

РАЗДЕЛ 4. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ШКОЛЫ КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ

4.1. Социокультурные основы развития воспитательной системы образовательного учреждения

В настоящее время в нашей стране заметно усиливается научный интерес к таким явлениям, как образование и культура. Это, на наш взгляд, связано с тем, что образование, выступавшее первоначально как процесс и результат целенаправленного освоения культуры, все более совершенствуясь, постепенно приобрело черты изолированной самодостаточности; его нормативный характер стал определенной альтернативой культуре. Все более увеличивающийся разрыв между неким унифицированным образованием как результата целенаправленно освоенной культурой стандартного унифицированного образца, и реальной, постоянно находящейся в динамике культурой общества неизбежно привел к тому, что по культурному основанию стали оформляться как самостоятельные культура и образование национальности, региона, провинции и центра, промышленного района и культурного центра, а, в конце концов, и отдельного образовательного учреждения. Действительно, нет одинаковых образовательных учреждений, нет и одинаковых результатов обучения, а, как следствие, осваивается различающаяся (иногда принципиально разная) культура.

Сегодня, с одной стороны, мы можем видеть множество работ по изучению развития образовательного учреждения в непосредственной связи с его культурой, а с другой стороны - исследования уникальности образовательных учреждений и их собственного оригинального развития через категорию воспитательной системы образовательного учреждения. Эти исследования, по сути, очень близки, однако в первых теряется специфика данных учреждений как учреждений воспитания, а во вторых исследуются лишь социальные системные механизмы развития образовательного учреждения в отрыве от категории «культура».

Рассмотрение в качестве объекта развития не образовательного учреждения, а его воспитательной системы наиболее перспективно для решения проблем повышения эффективности воспитательного процесса, однако это развитие необходимо рассматривать в непосредственной связи с культурой, а именно - культурой воспитательной системы образовательного учреждения.

Представить механизм того или иного процесса, по мнению О.И. Хомерики, - значит определить:

- состав и логическую структуру действий, необходимых для протекания данного процесса;
- методы и средства выполнения этих действий;
- субъектов, ответственных за реализацию этих действий;

- связи между действиями субъектов в соответствии с логической структурой и избранными методами и средствами выполнения действий.

Относительно данных требований, на наш взгляд, необходимо внести две поправки, связанные со спецификой социальных исследований.

Первая заключается в том, что механизм должен носить характер не того, как должно быть (то есть не нормативный), а того, как это действительно происходит.

Вторая поправка связана с пониманием дефиниции «субъект» относительно социокультурных процессов.

Можно согласиться с С.А. Лузаном, считающим, что под социальными субъектами следует понимать участников социального процесса, происходящего в обществе. Сюда входят социальные общности, социальные группы и социальные институты.

Принимая эти поправки, можно представить социокультурный механизм через следующие его составляющие:

- состав и логическую структуру действий, необходимых для протекания данного процесса;
- методы, средства и формы выполнения этих действий;
- социальных субъектов, реализующих эти действия;
- связи между действиями социальных субъектов, обеспечивающие их скоординированность и целостность происходящего социокультурного процесса.

Общество, представляющее собой определенную социальную систему, так или иначе стремится повысить эффективность трансляции своей культуры как основы его жизнедеятельности и развития. Для этого в обществе создаются специальные социальные институты, способные максимально эффективно транслировать культуру общества, - образовательные учреждения.

Каждое образовательное учреждение представляет собой определенную социально-педагогическую систему, компоненты которой регламентировано упорядочены относительно своей общественной функции.

В качестве таких компонентов выступают:

- подсистема целей и идей;
- общность людей, реализующих цели и идеи;
- подсистема деятельности, общения и отношений;
- финансово-материальная база;
- освоенная школьным коллективом социальная и природная среда

В этом отношении все образовательные учреждения одинаковы. Такая система действительно способна достаточно эффективно «начинить одинаковой культурной начинкой» все проходящие через нее объекты - учащихся. Однако подобный социоцентризм - утопия. Личность занимает активную позицию как в освоении элементов культуры, так и в их передаче, трансляции. С.Д. Поляков, совершенно справедливо говорит о том, что основной результат воспитания - выработка человеком своей личной культуры смыслов. Источник содержания воспитания, по его мнению, - все многообразие

культуры. Но в воспитательный процесс культура «попадает», преломившись через ряд «инстанций»: программы воспитания, сложившиеся и инновационные формы ее существования в педагогике, культурные предпочтения воспитателей и воспитанников.

Таким образом, для того или иного образовательного учреждения каждый элемент системы приобретает свой уникальный смысл.

Так, отличается значимость учебной или внеучебной деятельности, спортивной или клубной, педагога, администрации или воспитанника. Приобретение каждым элементом системы своего уникального смысла для данного образовательного учреждения служит тому, что на базе общественно заданной системы возникают свои неповторимые воспитательные системы образовательных учреждений.

Уникальность воспитательных систем объясняется тем, что формирование смыслов того или иного объекта или явления - процесс субъективный, так как включает в себя культурные смыслы всего коллектива учреждения. Воспитательная система выступает как социальный субъект.

Однако у одного и того же объекта может быть несколько культурных смыслов (для кого-то даже отсутствовать вовсе); поэтому эти смыслы необходимо скоординировать. Поскольку социально-педагогическая система представляет некую целостность, то и культурные смыслы, совокупность значений ее элементов должны быть взаимосвязаны, целостны, представлять некую систему.

Один культурный смысл должен быть непосредственно связан со вторым, а тот, в свою очередь, должен стать основой для понимания третьего и т. д. В воспитательной системе школы Караковского (средняя школа № 825 г. Москвы, директор В.А.Караковский) смысл и понимание значимости личности ребенка как субъекта воспитательного процесса оказывают непосредственное влияние на понимание соответствующего смысла урока, внеклассного мероприятия, коммунарского сбора и т. д. Возникает взаимосвязанная система смыслов. Подобные системы возникают во всех воспитательных системах, но они, как мы убедились, существенно различаются, причем не только у разных образовательных учреждений, но и в одном и том же на протяжении времени.

Система смыслов в воспитательной системе образовательного учреждения порождает некие критерии для отбора и включения новых элементов в эту систему согласно их значимости. В случае, если смысл нового объекта способен войти в соответствие уже существующей смысловой системе, он встраивается в нее, а сам объект - в структуру воспитательной системы. Объект может не только не противоречить, но и обладать значимым смыслом для системы, быть ценным для нее.

Критериями для отбора объектов, обладающих тем или иным культурным смыслом, являются ценности. Происходит процесс, который еще со времен Г.Риккерта получил название «отнесение к ценности».

Ценности становятся основой системы смыслов воспитательной системы образовательного учреждения, критериями отбора новых объектов. Поскольку они определяют то, какие объекты будут встроены в воспитательную систему, а

какие - нет, можно сказать о том, что структура системы обусловлена ценностями. Так, в образовательном учреждении, где доминирующей методикой деятельности является методика КТД, развитие индивидуальности воспитанников (как некий компенсаторный механизм) становится тем объектом, который обладает для системы в этих условиях значимым смыслом и включается в ее структуру.

Ценности способны порождать и чистые востребованные смыслы, фактически безобъектно; то есть система начинает в чем-то нуждаться, появляется смысл нового объекта в ее структуре, а сам объект не определен. Например, возникает смысл альтернативы классно-урочной системе, но до сих пор не найден объект, способный соответствовать этому смыслу. Появился смысл альтернативы комбинированному уроку, и под него начали создаваться различные варианты нестандартных форм обучения.

Таким образом, система смыслов на основе ценностей выступает «заказчиком» и «создателем» структуры воспитательной системы, которая могла бы удовлетворить ее потребности. В это же время данная система способна целенаправленно воспроизводить, культивировать, возвращать элементы собственной структуры, представляющие наибольшую ценность. А.М. Моисеев и О.М. Моисеева могли бы назвать данную систему инновационной философией образовательного учреждения, под которой они понимают систему ценностей, лежащих в основе обновления школы и являющуюся основанием новой миссии школы и целей ее развития.

Культура включает в себя ценности, построенные на основе ценностей цели, конечные перспективные цели - идеалы, а также инструментарий их достижения - нормы и правила. Своей оригинальной культурой обладает каждая воспитательная система образовательного учреждения. Поскольку структура системы строится и воспроизводится в соответствии с ее культурой, то путь развития воспитательной системы образовательного учреждения возможно назвать культуросообразным, происходящим по описываемому нами социокультурному механизму.

Итак, та или иная культура определяет тот или иной тип воспитательной системы. То, какие изменения произойдут в воспитательной системе (какие объекты будут включены или исключены, какое место они будут в ней занимать), определяется ее культурой и изменениями, происходящими в ней. Процесс изменения структуры или связанных с ней функций воспитательной системы есть социальное нововведение. Процесс изменения культуры - культурное нововведение. Так как эти два процесса взаимосвязаны (изменение структуры воспитательной системы происходит сразу вслед за изменениями ее культуры), можно говорить о социокультурном нововведении.

Поскольку путем социокультурных нововведений те или иные элементы изменяются в системе, это не может в разной степени не отразиться на системе в целом. Вслед за «стартовым» социокультурным нововведением следуют производные (эффект, известный в инноватике как «длинные волны» или «большие циклы»). Они вызваны тем, что структура воспитательной системы не может частью соответствовать новой изменившейся культуре, а другой

частью - нет. Следствием любого социокультурного нововведения является новая, подчеркиваем, система.

Производные, часто спонтанно возникающие социокультурные нововведения необходимы для создания новой целостности. Они выполняют функцию адаптации системы к стартовому нововведению.

Совокупность «стартовых» и производных социокультурных нововведений, происходящих в целом в воспитательной системе образовательного учреждения, протекающих в конечный момент времени, являющихся объектом педагогического управления, называется социокультурной инновацией.

Изменения в культуре всегда первичны: возникают новые смыслы, идеи, ценности, цели, нормы, правила. Главная же цель социокультурных инноваций - привести структуру воспитательной системы в соответствие этим изменениям. Если, например, в культуре воспитательной системы появилось нововведение, согласно которому уровневая или профильная дифференциация, коллективные или индивидуальные формы работы, спортивная или клубная деятельность приобретают особо значимый смысл, наделяются статусом ценности для воспитательной системы, эти элементы включаются в структуру системы.

Независимо от источника нововведений культура любой воспитательной системы постоянно подвержена изменениям (благодаря целенаправленно или нецеленаправленно действующим факторам), будь то за счет экспансивного внедрения в нее новых агрессивных по отношению к ней ценностей, или за счет включения новых смыслов, ценностей из среды, или путем склонения компромиссного варианта культуры воспитательной системы в сторону предпочтения некоторых целей или ценностей одного или группы субъектов системы. Всякий раз вслед за изменениями культуры должно следовать изменение структуры воспитательной системы, и здесь социокультурный механизм обеспечивает оптимальное культуросообразное развитие воспитательной системы.

Социокультурный механизм работает под влиянием как управляемых, так и неуправляемых культурных нововведений. Управляемость позволяет, как оптимизировать этот процесс, направить его в заданное русло, так и искусственно сдерживать.

Иногда возникают ситуации, когда, на первый взгляд, первично происходит изменение структуры. Например, в структуре воспитательной системы средней школы исчез один из элементов - ушел педагог, и перестал существовать клуб, руководимый им, - чисто структурное изменение, однако все зависит от того, каким смыслом обладала именно клубная форма работы для системы. Клуб как форма на данном этапе развития системы обладал небольшой значимостью (содержание деятельности находило свою реализацию уже в общешкольных формах организации дел), в культуре уже создались условия, чтобы исключить его из структуры, и уход педагога стал тем самым поводом, чтобы привести структуру в соответствие культуре. В случае если бы эта форма обладала ценностью для школы, уход педагога существенным образом ничего бы изменить был не способен. Напротив, системе при наличии

смысла объекта и утрате этого объекта, необходимо этому смыслу подобрать новый объект (в том числе и нового педагога и т. д.

Сформулируем основные положения социокультурного механизма развития воспитательной системы образовательного учреждения:

1. Культура, являющаяся основой развития социальных систем, в том числе и воспитательных систем, вступая в диалог с иными культурами, представляется как поле для культурных нововведений, возможных лишь в случае соответствия или преимущества появляющихся новшеств ценностям этой культуры. Нельзя говорить об эволюционном развитии культуры (и тем более ее модернизации), так как это развитие ситуативно. В одном и том же образовательном учреждении на протяжении истории культура может пульсировать от гомоцентризма к социоцентризму, от авторитаризма норм к демократическим ценностям, от доминирования коллективных ценностей к примату индивидуального подхода и т. д.

2. Следствием изменения системы культуры должно выступить изменение структуры воспитательной системы. Структура должна войти в соответствие с обновленной культурой, и степень этого соответствия служит критерием для оценки оптимальности развития воспитательной системы. Развитие воспитательной системы, таким образом, происходит культуросообразно: всякий раз структура должна «догонять» развивающуюся культуру.

3. Средством управляемого культуросообразного развития воспитательной системы образовательного учреждения выступает социокультурная инновация. Реализация социокультурной инновации позволяет не только выделить те изменения, которые произошли в культуре, не только реализовать инновационные технологии по их включению в структуру, но и целенаправленно управлять изменениями в самой культуре воспитательной системы. Всякое изменение культуры и, как следствие, структуры системы, приводит к различным по степени радикальности изменениям, и, согласно системному подходу, целесообразно говорить о появлении нового объектного состояния воспитательной системы с ее новой культурой.

4. Социокультурный механизм осуществляет культуросообразный переход от одного объектного состояния воспитательной системы к другому, который происходит за счет изменений в культуре системы, средством и формой которого служит социокультурная инновация.

Какова же сущность социокультурного механизма развития воспитательной системы образовательного учреждения? Первой сущностной характеристикой механизма, как мы отметили в начале параграфа, является состав и логическая структура действий, необходимых для протекания процесса развития воспитательной системы образовательного учреждения. Исходя из данных, полученных нами в результате анализа практики развития воспитательных систем, мы выделяем необходимый состав действий, расположенный в следующей логике:

Выявление расхождений между изменившейся культурой и существующей структурой воспитательной системы, и подбор новшеств, способных привести структуру в необходимое соответствие с культурой.

Управление развитием воспитательной системы возможно как путем ограничения внешних влияний, так и путем усиления или осуществления нового управляемого влияния.

Управление развитием воспитательной системы возможно путем осуществления своевременной текущей диагностики с целью оперативного видения культурных изменений в воспитательной системе, на основе результатов которой принимается решение либо о необходимости структурного нововведения (приводящего структуру системы в соответствие с измененной культурой), либо о необходимости культурного нововведения, компенсирующего произошедшие изменения в культуре воспитательной системы (чье появление грозит нарушению до той поры удовлетворявшей запросы субъектов системы устоявшейся культуре, функциям и структуре).

Структурное изменение, по сути, есть «классическая инновация», включающая жизненный цикл новшества, нововведения, и достаточно хорошо изученная. Эта стадия в значительной мере технологизирована, и ее реализация является сугубо управленческой проблемой. Выявление же предшествующей, не уступающей, на наш взгляд, по значимости стадии культурного нововведения на основе взаимодействия культуры воспитательной системы образовательного учреждения с культурами иных социальных субъектов, является ключом к пониманию вариативности развития воспитательных систем, их неустойчивости, подвижности, процессов флуктуации воспитательной системы. Взаимодействие культур - процесс, постоянно происходящий в социуме, он реализуется параллельно и последовательно; спонтанно и целенаправленно; с высокой и низкой интенсивностью и т. д.

Данное представление о социокультурном механизме развития воспитательной системы способно послужить информацией и о способах управления культуросообразным развитием воспитательной системы образовательного учреждения, которое станет возможным, если последовательно реализуются все четыре действия.

**Социокультурный механизм развития воспитательной системы
образовательного учреждения**

Состав и логическая структура действий	Методы, средства и формы выполнения этих действий	Социальные субъекты, реализующие эти действия	Связи между действиями социальных субъектов
1. Взаимодействие культуры воспитательной системы образовательного учреждения с культурами иных социальных субъектов	Экспансия Ориентация на среду Активное изменение среды Саморазвитие	Воспитательная система в целом и иные социальные субъекты: среда, агенты среды, субъекты воспитательной системы	Осуществляются через коллектив образовательного учреждения, члены которого являются одновременно субъектами нескольких систем
2. Культурное нововведение	Появление конкурирующей системы ценностей, целей, идеалов, норм, правил, что определяет радикальность будущих структурных изменений	Воспитательная система в целом и носитель новшества (личность, группа)	Осуществляется на основе обмена информацией между носителем культурного новшества и носителями культуры воспитательной системы
3. Выявление культурных изменений и подбор новшеств, способных привести структуру воспитательной системы в соответствие с ее культурой	Диагностика: Беседа Анкетирование Написание творческих работ Возможные формы: Круглый стол Деловая игра КТД	Коллектив в целом Специальные структуры Администрация Отдельные группы и субъекты	Информация, поступающая из разных источников, собирается и обрабатывается действующим органом управления образовательного учреждения (Совет школы, конференция, администрация)
4. Структурное нововведение	Реализация одной из инновационных технологий (реализация жизненного цикла нововведения по А. И. Пригожину)	Администрация Руководитель изменяемой структуры Исполнители	Осуществляется через систему действий на основе построения «дерева целей», комплексно-целевого планирования и т. д.

Таким образом, развитие воспитательной системы образовательного учреждения представляется нам как объективный, педагогически управляемый

процесс, знание социокультурного механизма которого позволит управлять не последствиями социокультурных изменений, а самими изменениями, что гораздо эффективнее.

В настоящее время в Российской Федерации идет становление новой системы образования и воспитания, сравнимой с мировой педагогической практикой, рассчитанной на вхождение в мировое образовательное пространство. Изменения, возникающие в связи с этим в учебно-воспитательном процессе, значительны, принципиальны, новы и концептуально обоснованы. Происходит смена авторитарной образовательной парадигмы, что, в свою очередь, предполагает новое содержание воспитания, другие подходы и отношения, иной педагогический менталитет.

Особенностями современного воспитательного процесса являются постановка личности школьника в центр всей воспитательной системы, формирование общечеловеческих ценностей, новый качественный уровень его организации, четкая структурированность, системность и технологичность его компонентов; анализ воспитательных воздействий через призму воспитательной системы.

4.2. Структура воспитательной системы школы

Структура воспитательной системы выглядит так:

- 1) цели (то есть совокупность идей, для реализации которых она создается);
- 2) деятельность, обеспечивающая реализацию целей;
- 3) субъект деятельности, ее организующий, в ней участвующий;
- 4) рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъект в некую общность;
- 5) среда системы, освоенная субъектом;
- 6) управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы.

Говорить о том, что в образовательном учреждении сложилась система воспитательной работы, можно лишь тогда, когда в ней присутствуют такие наиболее существенные и важные компоненты, как:

1. Индивидуально-групповой;
2. Ценностно-ориентационный;
3. Функционально-деятельностный;
4. Пространственно-временной;
5. Диагностико-аналитический.

Рассмотрим их подробнее.

1. Индивидуально-групповой компонент представляет собой сообщество детей и взрослых, участвующих в создании, управлении развитием воспитательной системы школы. Это - классные руководители, учащиеся классов, родители учащихся, другие педагоги и взрослые, участвующие в жизнедеятельности образовательного учреждения и воспитательном процессе.

2. Ценностно-ориентационный компонент представляет собой совокупность таких элементов, как:

- цели и задачи воспитания,
- перспективы жизнедеятельности учащихся школы,
- принципы построения воспитательной системы школы.

3. Функционально-деятельностный компонент воспитательной работы складывается из таких элементов, как:

- системообразующий вид деятельности, формы и методы организации совместной деятельности и общения;
- основные функции воспитательной системы;
- педагогическое обеспечение и самоуправление жизнедеятельностью школьного сообщества.

Этот компонент выполняет роль главного системообразующего фактора, обеспечивающего упорядоченность воспитательной системы, ее функционирование и развитие.

4. Пространственно-временной компонент состоит из таких элементов, как:

- эмоционально-психологическая, духовно-нравственная и предметно-материальная среда;
- отношения и связи школы с социумом;
- роль и место школы в воспитательном пространстве района.

Воспитательную систему нельзя привнести в школу, она может зародиться и развиваться только в определенных условиях и в каждой школе будет индивидуальной. Несхожесть воспитательных систем определяется типом учебного заведения, ведущей идеей, ради реализации которой она создается, воспитательным потенциалом педагогов, творческим почерком директора, составом учащихся, социальным заказом родителей, материальной базой воспитания, особенностями среды.

Воспитательная система состоит из совокупности компонентов. К числу основных компонентов системы воспитания школьников можно отнести следующие компоненты:

- Индивидуально-групповой;
- Ценностно-ориентационный;
- Функционально-деятельностный;
- Диагностико-результативный;
- Отношенческо-коммуникативный.

Индивидуально-групповой компонент представляет собой сообщество детей и взрослых, участвующих в создании, управлении и развитии воспитательной системы образовательного учреждения. Он состоит из нескольких элементов, таких как:

1. администрация, учителя и сотрудники учреждения образования;
2. учащиеся;
3. родители учащихся;
4. другие взрослые, участвующие в воспитательном процессе и жизнедеятельности учебного заведения

Ценностно-ориентационный компонент состоит из следующих элементов:

- ценности сообщества детей и взрослых;
- цели воспитания;
- принципы и ключевые идеи построения воспитательной системы и жизнедеятельности образовательного учреждения.

Этот компонент часто называют ценностно-смысловым ядром воспитательной системы или главным детерминирующим и интегрирующим фактором ее функционирования и развития. Базисные ценности воспитательной системы определяют ее цели, которые, в свою очередь, служат не просто элементами, а важнейшими факторами образования, функционирования и развития этой системы. На пути к достижению целевых ориентиров происходят изменения в жизнедеятельности школьного сообщества, содержания и организации воспитательного процесса. Из совокупности идей, отражающих представления сообщества детей и взрослых о ценностях, целях, перспективах и принципах организации воспитательного процесса и жизни в учебном заведении, как правило, выделяют одну наиболее важную, определяющую "лицо" и стратегическую линию развития данного учреждения. Эту идею называют ключевой

Функционально-деятельностный компонент складывается из следующих элементов:

- системообразующего вида деятельности, форм и методов организации совместной деятельности и общения;
- основных функций воспитательной системы;
- управления и самоуправления воспитательной системой.

Этот компонент обеспечивает упорядоченность и целостность воспитательной системы, функционирование и развитие ее основных элементов и связей. Его основу составляют совместная деятельность и общение учащихся, педагогов и родителей. В образовательных учреждениях выбираются в качестве приоритетного различные виды деятельности: трудовая, клубная, краеведческая, познавательная и др. Его выбор зависит от следующих факторов: интересы и потребности учащихся, особенности педагогического коллектива, тип учебного заведения, традиции учреждения образования и окружающего социума, финансово-материальные возможности учебного заведения.

4.3. Управление развитием воспитательной системы

Управление (в том числе самоуправление, соуправление) воспитательной системой понимается как процесс реализации управленческих функций для достижения целей наиболее эффективным способом. Процесс управления можно считать системным, если в него включены все субъекты деятельности (учащиеся, родители, педагоги, социальные партнеры) и ни одна из управленческих функций не "выпадает".

Напомним эти управленческие функции: информационно-аналитическая; планово-прогностическая; мотивационно-целевая; организационно-исполнительская; контрольно-диагностическая; регулятивно-коррекционная.

Главной целью управления воспитательной системой является оптимизация функционирования и развития. Как полагают Л.И. Новикова с коллегами, существуют четыре ее основных направления:

1. моделирование строящейся системы;
2. организация коллективной творческой деятельности детей и взрослых;
3. ориентирование в такой деятельности учащихся, педагогов, родителей на общечеловеческие ценности, корректировка возникающих отношений;
4. рациональное использование воспитательного потенциала окружающей социальной и природной среды

Диагностико-результативный компонент включает в себя следующие элементы:

критерии эффективности воспитательной системы
методы и приемы изучения ее результативности
формы и способы анализа, оценки и интерпретации полученных результатов

Под результатами воспитательного процесса понимают те изменения, которые произошли с участниками педагогического процесса и в отношениях между ними. Эффективность воспитательного процесса определяется мерой соотношения поставленных целей, прогнозируемого результата и реально достигнутого

Технология мониторинга качества воспитательного процесса:

1. Определение методологических оснований, в том числе целей, критериев и показателей.
2. Определение объектов мониторинга.
3. Подбор комплекса методов и конкретных методик.
4. Планирование мониторинга.
5. Предварительная подготовка.
6. Реализация диагностических методик.
7. Обработка результатов.
8. Фиксация результатов и оформление результатов в форме, удобной для анализа и демонстрации

Отношенческо-коммуникативный компонент состоит из двух элементов:

- отношений в обществе детей и взрослых;
- внутренних и внешних связей воспитательной системы

Отношения проявляются и формируются в общении и деятельности. Являясь внутренней, субъективной основой общения, они отражают внутренние, личностные связи совместной деятельности, взаимодействия.

В педагогике отношения рассматриваются как многоплановый феномен: как субъективный план воспитания, как сущность, как цель, как средство воспитания.

Воспитательный аспект отношений проявляется в развитии социально-ценных отношений (к труду, культуре, политике, образованию, человеку и т.д.).

Межсубъектные отношения, как известно, влияют на отношение человека к себе.

В этом плане системная деятельность должна быть направлена на воспитание "культуры отношений" (К.Д. Радина).

Культура отношений отражает умение выстраивать доброжелательные, гуманные отношения, умение понять, принять, сочувствовать, сопереживать, содействовать. В пространстве отношений всегда зарождаются взаимоотношения. Отношения и взаимоотношения в системе класса - существенный компонент, значимый аспект общей проблемы коллектива, воспитания.

Становление ученического коллектива в системной деятельности - и есть становление отношений, взаимоотношений субъектов.

Гуманные взаимоотношения предполагают положительное отношение сторон друг к другу, при этом субъекты существенно влияют друг на друга, что способствует единству ценностных ориентаций, пониманию индивидуальных особенностей друг друга, познанию себя через Другого, развитию себя как некоторого единого целого.

Уровень таких взаимоотношений обусловлен как внутренними (личностными) особенностями взаимодействующих, так и объективными (внешними) условиями. В этом плане реализуется взаимосвязь, взаимообусловленность компонентов системы: "Взаимоотношения - субъекты", "взаимоотношения - деятельность". Тут очень важна педагогически верно организованная деятельность, способствующая становлению эмоционально-нравственного опыта детей, развитию "эмоционального богатства личности" (К.Д. Радина).

Особую роль приобретают взаимоотношения "воспитатель - воспитанник", ведь воспитатель воспринимается и как "источник" деятельности, и как ее участник

Успешность развития воспитательной системы зависит от умения руководителя правильно определить этапы этого процесса и в соответствии с ними определить цели и средства педагогической деятельности.

Общие принципы построения и условия формирования воспитательной системы школы

Общие принципы построения воспитательной системы основываются на концепции воспитательной системы школы.

Основная концептуальная идея воспитательной системы заключается в том, чтобы деятельность по воспитанию подрастающего поколения стала важным фактором формирования единой региональной культуры.

Принципы построения воспитательной системы школы:

- принцип природосообразности;
- гуманизации;
- личностно-ориентированного обучения и воспитания;
- педагогики сотрудничества;
- диалогичности;

- культуросообразности;
- системности;
- успешности;
- творческой самостоятельности воспитанников.

Такие принципы построения обусловлены тем, что школа в современном обществе должна стать гарантом интеллектуального, нравственного развития воспитанников, она должна удовлетворять самые разнообразные запросы детей.

Основной целью образовательного учреждения является обеспечение каждому учащемуся к моменту выхода из школы общественно-необходимой нормы социального развития для вхождения в самостоятельную жизнь и свободной адаптации в ней.

Для реализации этой цели необходимо решить следующие задачи, выполнение которых и является условиями формирования воспитательной системы школы:

1. Обеспечить новый подход к организации воспитательного процесса: личностно-центрированное, личностно-ориентированное воспитание. В данном подходе выделяются два аспекта: личностный и деятельностный. В личностном плане это предполагает толерантное отношение к ученику, т.е. изменение отношение к учащемуся как к партнеру педагогического общения, принятия ученика таким, какой он есть; в деятельностном плане - школьник воспитывается через деятельность во внеурочное, внешкольное время.

2. Формирование у детей целостное картины мира - целостной и научно обоснованной. Дети многое узнают об окружающем их мире в семье, в детском саду, и школе, на улице, из теле- и радиопередач, кинофильмов, В итоге у них формируется картина окружающего мира, но картина эта, как правило, мозаичная. Задача школы - дать возможность ребенку представить себе, почувствовать целостную картину мира. На реализацию этой задачи направлены и учебный процесс, и внеклассная работа.

3. Формирование гражданского самосознания, самосознания гражданина, ответственного за судьбу Родины.

4. Приобщение детей к общечеловеческим ценностям, формирование у них адекватного этим ценностям поведения.

5. Формировать у школьников способность к социокультурному самоопределению.

6. формирование самосознания, осознания собственного "Я", помощь ребенку в самореализации.

7. Формировать культуру отношения человека не только к обществу, но и к себе, к своему здоровью, образу жизни, своим способностям, к режиму физических и интеллектуальных отдач, к свободному времени.

8. Подготовить выпускника к свободе (деятельности, выбора, общения и т.п.).

9. Своевременно выявлять и развивать физические, интеллектуальные, творческие способности учащихся.

10. Воспитывать чувства, учить любить людей, жизнь, воспитывать гражданственность, гуманизм, любовь к Родине, приобщая к духовным национальным, общечеловеческим ценностям, развивать коммуникативные качества личности.

11. Формирование у подрастающего человека креативности, "творческой" как черты личности.

Эффективное решение совокупности перечисленных задач возможно лишь при построении в учебном заведении целостной воспитательной системы

Нужно отметить, что создание воспитательной системы - не самоцель. Она создается в целях оптимизации условий развития и самореализации личности как воспитанника, так и педагога, а также их социально-психологической защищенности.

Воспитательную систему нельзя привнести в школу, она может зародиться и развиваться только в определенных условиях и в каждой школе будет индивидуальной. Несхожесть воспитательных систем определяется типом учебного заведения, ведущей идеей, ради реализации которой она создается, воспитательным потенциалом педагогов, творческим почерком директора, составом учащихся, социальным заказом родителей, материальной базой воспитания, особенностями среды.

Этапы становления воспитательной системы школы

Условно можно выделить четыре этапа в развитии воспитательной системы.

1. Первый этап развития воспитательной системы - этап становления.

Одной из основных целей воспитательной системы на первом этапе является создание воспитательного коллектива школы. Предпосылками для объединения детей и взрослых в единый воспитательный коллектив являются общность целей, включение в совместную деятельность, гуманные отношения внутри коллектива. Чтобы создать единый воспитательный коллектив, необходим благоприятный психологический настрой в учительской среде. Путь к этому может лежать через следующие действия:

- создание малого педагогического совета, который является своеобразным оперативным штабом и центром формирования общественного мнения;
- формирование инициативных групп по моделированию воспитательной системы, которые формируют видение настоящего и будущего состояния образовательного учреждения, его воспитательной системы;
- ознакомление педагогов с теорией и практикой создания воспитательных систем, теоретическими и методическими основами проектирования образа выпускника учебного заведения;
- выход на коллективы педагогов, родителей, шефов (обсуждение модельных разработок и программ построения воспитательной системы);
- включение детей в разработку модели воспитательной системы, образа школы и выпускника;

- диагностику состояния и результативности учебно-воспитательного процесса, анализ условий развития личности школьника, определение воспитательного потенциала окружающей среды и способов его реализации;

- создание инициативной группы из числа учителей и учащихся, систематизирующей и обобщающей информацию и предложения.

На первом этапе идет формирование целевой установки, вырабатываются главные ориентиры в организации воспитательного процесса, формируется концепция школьной воспитательной системы.

Под концепцией, если обратиться к философскому энциклопедическому словарю и толковому словарю русского языка, понимается " система взглядов на что-нибудь, основная идея, ведущий замысел, руководящая идея". Концепция может состоять из следующих разделов:

I. Исходное состояние воспитательной системы.

1) Основные параметры образовательного учреждения.

2) Воспитательный потенциал образовательного учреждения и окружающей его среды.

3) Достижения, традиции, недостатки и проблемы в воспитании учащихся.

II. Проектируемое состояние воспитательной системы.

1) Теоретико-методологические основы системы.

2) Ценностные ориентиры системы (ценности, цели, задачи и принципы построения воспитательной системы).

3) Механизм функционирования системы (функции системы; системообразующие виды деятельности; педагогические технологии построения совместной деятельности, общения и отношений; управление и самоуправление системой: внутренние и внешние связи системы; кадровое, организационно-нормативное, научно-методическое, психологическое и финансово-материальное обеспечение функционирования системы).

4) Этапы построения системы.

5) Критерии, показатели и способы изучения эффективности воспитательной системы.

На первом этапе моделируется образ выпускника образовательного учреждения. Это идеал, к которому стремится школа, педагог.

Изучение практики работы учебных заведений, успешно реализующих воспитательные функции, показывает, что педагоги этих образовательных учреждений, с одной стороны, пытаются использовать в воспитании и развитии школьников разнообразные виды и формы деятельности, а с другой - выделяют в широком спектре деятельности какой-то один вид или направление в качестве приоритетного и с опорой на него строят свою воспитательную систему. Поэтому на первом этапе формирования школьной воспитательной работы особое внимание уделяется выделению системообразующей деятельности.

Важную роль в организации жизнедеятельности школьного коллектива в рамках воспитательной системы играет ее упорядоченность.

Упорядоченность системы осуществляется через создание особых зон упорядоченности, прежде всего, в режимных моментах жизни школы и определенной цикличности жизни школы (например, "ключевые дела").

На первом этапе формируются отношения, налаживаются связи с внешней средой. Управление воспитательной системой на этапе становления, в основном, осуществляется на организационно-педагогическом уровне, хотя, безусловно, присутствует и психологическая корректировка. Главное достижение этого этапа: цели воспитательной системы сформированы, внедрены в сознание педагогов, детей и их родителей.

2. Второй этап связан с отработкой содержания деятельности и структуры системы. На этом этапе окончательно утверждаются системообразующая деятельность, приоритетные направления функционирования системы. Деятельность усложняется, устанавливаются связи между различными ее видами. Этот этап характеризуется бурным развитием общешкольного коллектива, развитием межвозрастного общения. Возникают временные коллективы, разновозрастные объединения.

Усложняется деятельность школьников в сфере самоуправления, развиваются инициатива и самостоятельность, создаются предпосылки для коллективного творчества. Рождаются коллективные традиции. Появляются новые формы взаимодействия системы с внешней средой.

Управление воспитательной системой осуществляется как на организационно-педагогическом, так и на психолого-педагогическом уровнях. Отсюда потребность в социально-психологической службе. На данном этапе следует проследить, как относятся учащиеся к происходящему, почему участвуют в том или ином деле, каково самочувствие ученика в школе.

3. Третий этап, завершающий. Система окончательно оформляется: каждый компонент занимает свое место, системные связи крепнут. Усиливаются интеграционные процессы, они проникают в учебно-познавательную деятельность. Рамки урока становятся тесными, начинаются поиски более емких и гибких форм коллективного познания. Идет интеграция учебной и внеучебной деятельности.

Она проявляется в общей направленности целей учебной и внеучебной работы на формирование личности и коллектива; во взаимосвязи и естественном переходе учебной деятельности во внеучебную и наоборот; в многообразии форм, методов, приемов, обеспечивающих эти взаимопереходы; в том, что урок и внеурочное дело становятся составными и полноправными частями коллективной жизнедеятельности.

Школьный коллектив переходит в новое качественное состояние. Он все чаще выступает как единое целое, как содружество детей и взрослых, объединенных общей целью, общей деятельностью, отношениями творческого содружества, общей ответственностью. У большинства школьников, педагогов формируется "чувство школы". Педагогами реализуется личностный подход, доминирует педагогика отношений. Налаживаются связи с социумом. В управление системой включается все большее количество участников: детей, родителей. Резко возрастает роль самоуправления и саморегуляции.

4. Четвертый этап - обновление и совершенствование системы: усложняются цели, более разнообразным становится содержание, более тонкими - отношения, более разветвленными - связи и, конечно же, более

сложными становятся организационные, управленческие процессы. Но именно через это усложнение педагоги и поднимают систему на новую ступень, на новый уровень.

Сами воспитательные системы и их внедрение в воспитательный процесс должны тщательно прорабатываться с учетом целей воспитательных систем и требований общества.

Л. И. Новикова: «Воспитательными системами обладают те школы, как целостности, которые создают условия социальной защищенности, психологической комфортности воспитанника и педагога, обеспечивают возможность их личностного роста и самореализации, этим они решают главную задачу педагогики – управление развитием ребенка».

Ею же сформулировано 9 признаков наличия воспитательной системы в образовательном учреждении:

1- наличие общих представлений о образовательном учреждении как целостном феномене, то есть наличие его собственной модели, отражающей настоящее и проектирующей будущее, наличие концепции, принятой педагогами и учениками:

2- здоровый образ жизни ее коллектива, включающий (помимо учебы) и труд, и развлечения, и неформальное общение, и творческую деятельность по интересам:

3- наличие радостных событий в жизни воспитанников, ожидаемых и переживаемых ими, порождающих энергию, подъема духа в коллективе:

4- наличие зон неупорядоченности, свободного развития отдельных классов, групп детей, как противовес заорганизованности;

5- наличие «говорящих стен», отражающих повседневную жизнь образовательного учреждения;

6- включенность среды в школу и школы – в среду;

7- разрешение внутренних конфликтов за счет саморегуляции;

8- гуманистический характер межличностных отношений, проявляющийся в повседневном общении, внимательности и доброжелательности к новичкам и посторонним для школы людям;

9- чувство принадлежности к школе.

Критерии оценки воспитательной системы в общеобразовательном учебном заведении

Н. Л. Селиванова определяет воспитательную систему как комплекс основных блоков воспитания.

Ею критерии оценки воспитательной системы подразделены на две группы – «критерии факта» и «критерии качества».

Первая группа позволяет ответить на вопрос, есть ли в данной школе воспитательная система или ее нет; вторая - дает представление об уровне развития воспитательной системы.

Критерии факта:

- упорядоченная жизнедеятельность школы: соответствие содержание, объема и характера в работе возможностями и условиями школы;

- наличие сложившегося единого коллектива, коллектив живет по выработанным им самим законам, правилам, традициями, привычками;
- интегрированность воспитательных действий в комплексы, дискретность воспитательного процесса: чередование периодов относительно покоя, повседневной работы с периодами коллективного напряжения, яркими событиями.

Критерии качества:

- степень приближенности системы к поставленным целям, реализации педагогической концепции, лежащей в основе воспитательной системы;
- общий психологический климат школы, стиль отношений в нем, самочувствие ребенка, его социальная защищенность, взаимопонимание семьи и школы, эмоциональная насыщенность жизни коллектива;
- уровень воспитанности выпускников, который можно определить несколькими интегрированными качествами личности, наиболее актуальными для данного времени.
- Современная воспитательная система направлена на формирование следующих умений:
 - умение видеть целостную картину мира
 - умение осознавать себя гражданином своей страны и быть ответственным за судьбу Родины
 - умения приобщаться к социальным ценностям и адекватного этим ценностям поведения
 - умение быть креативной личностью
 - умение самореализоваться

Достижение цели может осуществляться разными путями. Они определяются условиями, в которых создается воспитательная система, а также содержание педагогической идеи, реализуемой через нее

Теоретическую основу управления развитием воспитательной системой определяет синергетика. В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, считают важным в максимальной степени учитывать естественные свойства складывающейся системы, ее внутренние качества, историю развития. Нужны «малые воздействия», которые дадут «большие результаты».

Необходимо учитывать то обстоятельство, что управлять такой системы извне можно лишь отчасти, так как она, будучи неравновесной, обладает своими внутренними степенями свободы, недостижимыми для воздействия извне.

Учитывая все это, важно в каждом конкретном случае управлять эволюцией системы сбалансированного, гармонично сочетать внешние и внутренние воздействия, не только сохраняя уже имеющиеся степени свободы системы, но и создавая новые.

Управляемость системы и ее способность к самоорганизации взаимосвязаны, но не очень жестко, что дает возможность при управлении сочетать естественное и искусственное.

Эффективность такого подхода во многом зависит от информационного обеспечения процесса управления: важно знать, на что направленно на поддержание ее устойчивости в условиях неравномерного развития. Достигаемая при этом устойчивость не означает строгой упорядоченности. Воспитательная система должна включать зоны упорядоченности и хаоса.

Необходимость зон порядка и хаоса объясняет Л. И. Новикова. Противоречие между хаосом и упорядоченностью проявляются и разрешаются в воспитательной системе иначе, чем в других социальных сферах. Воспитательная система развивается быстрее и никогда не достигает особенно высоких степеней целостности. И это естественно, так как в любом образовательном учреждении быстро происходит смена поколений детей, постоянно приносит что-то новое.

В соответствии с таким представлением управление должно осуществляться,

- во-первых, системой как целым;
- во-вторых, каждым ее компонентом в отдельности с учетом его своеобразия и с оглядкой на систему как целостность, его включающую;
- в-третьих, взаимодействие компонентов, обеспечивающих личностное развитие учащихся.

Управление развитием воспитательной системой может осуществляться двумя путями: революционным и эволюционным.

Революционный путь был назван А. С. Макаренко «методом взрыва», как правило, возникающий в чрезвычайных ситуациях.

При эволюционном пути хорошо представленная объективная информация о состоянии и функционирование системы, стремлении педагогов и ученического актива к постоянному творческому поиску делают процесс обновления планомерным, управляемым.

Управление не сводится к регулированию процессов становления и развития системы, так как это не главная цель. Самоцель – личность развивающего человека, включенного в систему. Это значит, что надо управлять процессом взаимодействия и развития личности.

Данный аспект управления требует поиска путей оптимального включения каждого учащегося в процессе целеполагания, совместности творческой деятельности, совершенствования межличностных и групповых отношений, создания ситуаций, побуждающих и учащихся и педагогов к рефлексии, самопознанию, реализации.

Таким образом, управление воспитательной системой можно рассматривать как трехаспектный процесс:

- 1- Управление созданием целостной системы;
- 2- Укрепление ее целостности;
- 3- Корректирующее управление с включением каждого ребенка и взрослого в систему коллективных дел и отношений.

Негативные стороны воспитательной системы школы.

Главной ошибкой является нормативный подход педагогов к организации воспитательного процесса, что выражается в игнорировании природы системы, ее специфического своеобразия.

Зачастую педагог выбирает не самый удачный или подходящий путь в формировании воспитания, у школьников ориентируясь на опыт других школ, забывая, что каждый ребенок это, прежде всего личность к которому требуется индивидуальный подход, да и цели с задачами, скорее всего, будут различаться.

Привлекая учащихся к активной деятельности в школе, педагог часто проводит деловые игры, в ходе которых ученики обсуждают и «решают» сложные социальные или социально - педагогические проблемы.

С одной стороны участие в этих играх полезно т.к. оно развивает мышление, воображение, коммуникативные навыки и воспитывает толерантность друг к другу, но если рассматривать эту ситуацию с другой стороны – неумеренное увлечение разыгрыванием воображаемой ситуации подменяет реальную, не желание и не умение слушать друг друга чаще всего приводит к разногласиям, резким и грубым высказываниям в сторону соперников.

Создание воспитательной системы должно сопровождаться прогнозированием расширения воспитательного пространства, освоением социальной, природной, предметно – эстетической среды.

Значительную роль в процессе формирования воспитания у ребенка является его самоуправление, к сожалению это не всегда приводит к положительному результату т.к. ученическое самоуправление основано на руководстве одних детей над другими, и практически игнорируется овладением каждым учащимся умениями самоуправлениями своей деятельностью, так же вызывает негодование и обиду детей, над которыми руководят их ровесники.

Другим негативным аспектом является либо копирование в школах черт политической жизни государства, либо полное игнорирование необходимости создания ученических общественных организаций и органов самоуправления.

Так же можно отметить, что конфликты в современной школьной жизни превращаются в явление частое и обыденное. 48% конфликтов в школе приходится на конфликты между учителем и учеником.

Причиной этих столкновений сами учителя считают:

- нетерпение к другому – 14 %
- вспыльчивость – 33%
- отсутствие такта – 47 %

Но главная проблема кроется в неумении учителя разумно, правильно разрешить его. Вследствие чего у учащихся, особенно у младших школьников, наблюдается серьезное беспокойство, нежелание учиться, а иногда даже нервное расстройство.

И, наконец, ликвидаторская позиция руководства образованием в отношении воспитания, которая приводит к упразднению внешнего звена управления воспитательной системой.

Позитивные стороны воспитательной системы школы.

Позитивных моментов воспитательной системы в современной школе гораздо больше, чем негативных.

Позитивными сторонами воспитательной системы являются:

совместное решение проблем и разделение труда при выполнении, заданий – это наглядно показывает, как выигрывает каждый при решении проблем через сотрудничество

- знакомство детей с принципом уважения человеческого достоинства
- приобщение учащихся к культуре
- создание условия для формирования в классе атмосферы дружбы, взаимопонимания и поддержки
- развитие умения действовать сообразно полученным нравственным знаниям в реальных жизненных ситуациях
- привлечение родителей к внеклассным мероприятиям воспитывает в детях партнерские качества и умения, помогает сблизить родителей с детьми, если в семье имеются некие проблемы с общением.

В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий были убеждены в том, что педагогически организованное созерцание красоты труда человека положительно воздействует на нравственность ребенка

- формирует у подростков уверенность в себе, своих силах, ближнем окружении
- воспитывает любовь к природе
- ребенок воспитывается в коллективе и через коллектив, т.е. происходит адаптация к внешним требованиям, к правилам социума и под его контролем за счет которых и происходит воспитательный процесс

Этапы развития воспитательной системы, как объекта управления:

В развитии воспитательной системы можно выделить несколько этапов (В.А. Караковский). Безусловно, всякое деление на этапы достаточно условно, потому что на каждом этапе развития системы можно увидеть черты ее завтрашнего дня и, наоборот, отдельные явления прошлого. Знание основных характеристик этапов развития системы позволяет прогнозировать само развитие.

а) Этап становления системы.

Его содержание - формирование целевой установки, выработка главных ориентиров в организации воспитательного процесса, проектирование коллективных ценностей. В педагогической среде усиливаются разногласия, в ученической среде выделяются лидеры. Система имеет недостаточно прочные внутренние связи, её компоненты работают не независимо друг от друга. Темпы развития системы на этом этапе должны быть достаточно высокими.

б) Этап, связанный с отработкой содержания деятельности и структуры системы.

Утверждаются виды деятельности, идет отработка наиболее эффективных форм и методов воспитательных воздействий. Происходит бурное развитие ученического коллектива и самоуправления в нем, а также межвозрастного

общения. Наблюдается ослабление деятельности классных коллективов. Коллективность на этой стадии выражается в желании детей больше времени проводить вместе. Рождаются коллективные традиции. Педагоги успевают оценить достоинства упорядоченной воспитательной деятельности в школе. Они начинают осознавать роль взаимной зависимости и взаимной ответственности в достижении общих успехов. Однако педагогический коллектив на этом этапе, как правило, еще не представляет единого коллектива. Общность учителей обычно более статична и консервативна, детский коллектив более динамичен и революционен.

Главная трудность педагогического управления воспитательной системой на этом этапе заключается в согласовании темпов развития этих двух коллективов таким образом, чтобы педагоги не только не стали тормозом в развитии коллектива учащихся, но и обеспечили педагогическую инициативу в организации его жизни.

Взаимоотношения системы с внешней средой в этот период складываются сложно, особенно с молодежным окружением. Резкое возрастание интереса детей к внутришкольным делам приводит к ослаблению, а порой и разрушению уличных, дворовых компаний; между ними и школой начинается борьба за влияние на личность ученика

в) Этап окончательного оформления системы.

Система окончательно оформляется: каждый компонент занимает своё место, системные связи крепнут, жизнь школы упорядочивается. Идет интеграция учебной и воспитательной, в том числе внеурочной деятельности. Школьный коллектив выступает как единое целое, формируется "чувство школы". Усиливается внимание ученического коллектива к личности. Становится все более интенсивным процесс педагогического воздействия на ученическую среду. Система накапливается и передает по наследству традиции, то есть обеспечивается преемственность. Среди педагогов развивается педагогическое творчество, интерес к инновациям

г) Этап обновления и перестройки системы.

Обновление системы может идти двумя путями: революционным и эволюционным. Революционный путь, как правило, вызывается чрезвычайными обстоятельствами в жизни школы и в жизни общества. Эволюционный путь включает постепенное обновление за счет инноваций. При эффективном педагогическом управлении механизмы такого обновления заложены в самой системе. Хорошо поставленная объективная информация о состоянии и функционировании системы, нацеленность педагогов и ученического актива на постоянный творческий поиск делают обновление системы процессом планомерным и управляемым.

Таковы основные этапы развития воспитательной системы, разработанные В.А. Караковским, Л.И. Новиковой и другими учеными и практиками.

4.4. Методика создания воспитательной системы образовательного учреждения

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

Затем разрабатывается концепция воспитательной системы школы, т.е. смоделировать "конечный продукт" - личность выпускника. Наиболее эффективным является включение в процесс целеполагания всех участников педагогического процесса. Могут быть проведены продуктивные игры с педагогами, старшеклассниками, группой родителей. В процессе этих игр определяются качества личности, которыми должен обладать выпускник данного образовательного учреждения. В результате вырабатывается его обобщенный образ.

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

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

Педагогическим (воспитательным) комплексом должен стать и урок. Познавательная деятельность - основной вид деятельности учеников на протяжении всего времени их пребывания в школе. Безусловно, эта деятельность должна стать системообразующей в воспитательной системе школы. Однако это чаще всего происходит не сразу, ибо далеко не всегда познавательная деятельность является личностно значимой для каждого ребенка. Известно, что с 10 - 11 лет наиболее привлекательным для подростков становится общение, и если урок становится органичным элементом воспитательной системы, то связано это прежде всего с превращением его в урок общения.

Включать урок в воспитательную систему школы можно, во-первых, усиливая его воспитательную значимость (через содержание учебного материала, через методы организации на уроке, через личность учителя);

во-вторых, обогащая урок элементами внеучебной деятельности: дидактических игр, викторин, приглашением интересных людей на урок и др.

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

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

Стадии технологического процесса:

1. Создание инициативной группы;
2. Формирование членами инициативной группы своего видения настоящего и будущего образовательного учреждения, его воспитательной системы;
3. Поиск сторонников в сообществе педагогов, учащихся и родителей;
4. Установление контактов с научно-методическими центрами района и области или отдельными учеными и методистами;
5. Ознакомление педагогов с воспитательными системами, основами проектирования образа выпускника;
6. Разработка программы построения модели воспитательной системы;
7. Диагностика учебно-воспитательного процесса, анализ условий развития личности школьников, определение воспитательного потенциала окружающей среды;
8. Актуализация и стимулирование деятельности педагогов, учащихся и родителей по формированию образа учебного заведения;
9. Интеграция индивидуальных и групповых представлений членов школьного сообщества в коллективный образ учебного заведения;
10. Создание творческих групп и их деятельность по уточнению и разработке деталей образа школы;
11. Конструирование модели воспитательной системы и составление программы ее построения;
12. Мысленный эксперимент, связанный с реализацией модельных представлений, и апробация отдельных элементов воспитательной системы;
13. Обсуждение в школьном сообществе моделей и программы построения воспитательной системы;
14. Научно-методическая и управленческая экспертиза модели воспитательной системы и программы ее построения, утверждение документов на педсовете и общешкольной конференции;
15. Целеполагание и планирование работы школы;

16. Организация жизнедеятельности школы;

17. Анализ и контроль

Методика разработки концепции воспитательной системы

Модель воспитательной системы образовательного учреждения - это описание той будущей системы, которую намерены создать педагоги, учащиеся и их родители

Этапы создания модели воспитательной системы:

1) Разработка исходной концепции;

2) Создание образа школы, в рамках которой будет строиться система (прогнозирование условий);

3) Построение описательной модели как модели будущего состояния воспитательной системы (компоненты, связи между ними, назначение компонентов); оформляется как определенный документ

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

Затем разрабатывается концепция воспитательной системы школы, т.е. смоделировать "конечный продукт" - личность выпускника. Наиболее эффективным является включение в процесс целеполагания всех участников педагогического процесса. Могут быть проведены продуктивные игры с педагогами, старшеклассниками, группой родителей. В процессе этих игр определяются качества личности, которыми должен обладать выпускник данного образовательного учреждения. В результате вырабатывается его обобщенный образ

Содержание воспитания на теоретическом уровне может быть представлено в виде концепций, моделей содержания и программ воспитания

Конструирование модели воспитательной системы направлено на воплощение сформированного образа учебного заведения в одну из форм воспитательной системы образовательного учреждения. Чаще всего коллективы избирают такую модель, как концепция (концептуальная модель). В философском энциклопедическом словаре, толковом словаре русского языка термин "концепция" объясняется как "система взглядов на что-нибудь, основная идея, ведущий замысел, руководящая идея". Следовательно, можно дать следующее определение концепции воспитательной системы: это комплекс взаимосвязанных ведущих идей школьного сообщества, отражающих его представления об индивидуально - групповых, ценностно-ориентационных, функционально - деятельностных, отношенческо - коммуникативных и диагностико - результативных характеристиках воспитательной системы

При разработке концепции воспитательной системы образовательного учреждения необходимо четко сформулировать цель создания воспитательной системы, т.е. смоделировать "конечный продукт" - личность выпускника.

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

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

Педагогическим (воспитательным) комплексом должен стать и урок. Познавательная деятельность - основной вид деятельности учеников на протяжении всего времени их пребывания в школе. Безусловно, эта деятельность должна стать системообразующей в воспитательной системе школы. Однако это чаще всего происходит не сразу, ибо далеко не всегда познавательная деятельность является личностно значимой для каждого ребенка. Известно, что с 10 - 11 лет наиболее привлекательным для подростков становится общение, и если урок становится органичным элементом воспитательной системы, то связано это прежде всего с превращением его в урок общения.

Включать урок в воспитательную систему школы можно:

во-первых, усиливая его воспитательную значимость (через содержание учебного материала, через методы организации на уроке, через личность учителя);

во-вторых, обогащая урок элементами внеучебной деятельности: дидактических игр, викторин, приглашением интересных людей на урок и др. Гармонизации учебной и внеучебной деятельности может способствовать также использование нетрадиционных форм уроков: межвозрастных, межпредметных, "аукциона знаний" и др.

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

Концепция должна одновременно исходить из социального заказа общества образовательному учреждению, учитывать степень реализации образовательным учреждением его ведущих функций, опираться на внешние и

внутренние возможности образовательного учреждения в решении стоящих перед ним проблем. В концепции должны быть отражены особенности и возможности ее воспитанников (социальный статус семей)

Приступая к разработке концепции воспитания, необходимо ответить на следующие основные вопросы:

1. С какими концепциями воспитания вы уже знакомы?
2. Зачем нужна новая концепция?
3. Какие проблемы в сфере воспитания остаются не решенными в вашем учреждении?
4. Какие внутренние и внешние противоречия мешают конструктивно решать эти проблемы?
5. Какие из них могут быть сняты или решены педагогическими средствами?
6. Какой позитивный опыт организации воспитания существует в практике работы вашего учреждения? Что из него необходимо сохранить?
7. Что нового хотелось бы внести в существующую практику воспитания (идеи, подходы, принципы, содержание, формы, методы и др.)?
8. Где вы и ваши коллеги могли бы обеспечить преобразование системы воспитания?
9. Какие именно ресурсы (научные, организационные, административные, кадровые, методические, финансовые) вами могут быть привлечены для изменения ситуации воспитания?

Только после обстоятельных ответов на перечисленные вопросы имеет смысл приступать к концептуальным разработкам.

В учебных заведениях концепции состоят из нескольких разделов

I. Исходное состояние воспитательной системы.

1. Основные параметры образовательного учреждения.
2. Воспитательный потенциал образовательного учреждения и окружающей его среды.
3. Достижения, традиции, недостатки и проблемы в воспитании учащихся.

II. Проектируемое состояние воспитательной системы.

1. Теоретико - методологические основы системы.
2. Ценностные ориентиры системы (ценности, цели, задачи и принципы построения воспитательной системы).
3. Механизм функционирования системы:
 - функции воспитательной системы;
 - системообразующие виды деятельности и системоинтегрирующие формы организации воспитательного процесса;
 - педагогические технологии построения совместной деятельности, общения и отношений;
 - управление и самоуправление системой;
 - внутренние и внешние связи системы;

• кадровое, организационно - нормативное, научно - методическое, психологическое и финансово - материальное обеспечение функционирования системы.

4. Этапы построения системы.

5. Критерии, показатели и способы изучения эффективности воспитательной системы

Такой порядок изложения позволяет более кратко и целостно представить концептуальные взгляды того или иного автора на процесс воспитания. [

При построении описательной модели не следует чрезмерно детализировать саму модель. Важно получить целостную картину, каркас. Сама воспитательная система будет более многообразной и многоаспектной. Почему не следует излишне детализировать модель? Для того, чтобы она - воспитательная система - была управляема. Но модель должна предусматривать возможные пути развития воспитательной системы с учетом возникающих обстоятельств или тех, которые могут возникнуть, т.е. модель должна отвечать на вопрос: "А что будет, если?"

Пути развития воспитательной системы определяются внутренними свойствами самой системы, т.к. навязывать что-либо системе извне очень сложно. Поэтому очень тщательно и разносторонне должны изучаться условия ее функционирования.

Могут ли изменяться воспитательные системы, основанные на одной и той же концепции? Да, могут. Это происходит с изменением системообразующего вида деятельности, с изменением идеологии.

Может ли изменяться концепция воспитательной системы? Да, если меняется главная цель.

Реализация модели напрямую связана с управлением системой

Разработка концепции образовательного учреждения связана с педагогическим прогнозированием, моделированием, умением соединять реальность с перспективами развития образовательного учреждения.

На базе исходной концепции и образа школы формируется модель воспитательной системы. Реализация модели предполагает разработку программы реализации системы. Необходима экспертиза модели и программы реализации. Процесс моделирования воспитательной системы является непрерывным.

Технология конструирования воспитательной системы образовательного учреждения

Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения предполагает выполнение следующих этапов:

1. Определение целей ее создания (или цели развития, если она уже создана).

Цель является основанием для отбора компонентов системы.

Формирование и формулирование целей – является сложной и трудоемкой задачей. Неверно сформулированная или неверно сформированная может дезориентировать деятельность воспитательной системы.

Процесс выработки целей воспитания может состоять из следующих этапов:

- диагностика состояния воспитательного процесса, анализ исходной ситуации

- моделирование целей и задач, результатов

- организация коллективного целеполагания, совместной деятельности учителей, учащихся и родителей

- уточнение целей и задач, внесение корректив

2. Определение набора компонентов, элементов воспитательной системы, исходя из определенной цели.

3. Определение функционала каждого компонента.

4. Определение функции каждого компонента предполагает:

- определение роли этого компонента в общей структуре управления (для чего?)

- формулирование целей деятельности этого компонента (что будет делать?)

- систематизацию и обобщение всех целей деятельности компонента

- определение направления деятельности (как этот компонент достигнет возлагаемых целей?)

5. Выделение главного компонента, т.е. компонент без которого система разрушится.

6. Установление связей системообразующего компонента со всеми другими. На этом этапе определяются направления совместной деятельности компонентов, корректируются ранее разработанные функции.

7. Оценка уровня целостности системы.

8. Определение условий для ее функционирования.

Проверочный тест к разделу 4

Выберите один правильный ответ

1. Компонент воспитательной работы школы, который представляет собой сообщество детей и взрослых, участвующих в создании и управлении воспитательной системой школы

- Индивидуально-групповой компонент
- Ценностно-ориентационный компонент
- Пространственно-временной компонент
- Диагностико-аналитический компонент

2. Под результатом воспитательного процесса понимают:

• изменения, которые произошли с участниками педагогического процесса и в отношениях между ними

- повышение качества обучения
- организацию коллективной творческой деятельности детей и взрослых
- самоуправление жизнедеятельностью школьного сообщества

3. Обеспечение каждому учащемуся к моменту выхода из школы общественно-необходимой нормы социального развития для вхождения в самостоятельную жизнь и свободной адаптации в ней является:

- Результатом мониторинга качества воспитательного процесса
- Целью воспитания "культуры отношений"
- Основной целью образовательного учреждения
- Итогом рационального использования воспитательного потенциала окружающей социальной и природной среды

4. Вставьте недостающие слова: отражает умение выстраивать доброжелательные, гуманные отношения, умение понять, принять, сочувствовать, сопереживать, содействовать

- Воспитательная система
- Культура отношений
- Связь школы с социумом
- культуросообразное развитие

5. Этап развития воспитательной системы, связанный с созданием малого педагогического совета, формированием инициативных групп и ознакомлением педагогов с теорией и практикой создания воспитательных систем

• Этап, связанный с отработкой содержания деятельности и структуры системы.

- Этап окончательного оформления системы.
- Этап становления воспитательной системы
- Этап обновления и перестройки системы.

6. 9 признаков наличия воспитательной системы в образовательном учреждении сформулированы

- Л. И. Новиковой
- И. П. Ивановым
- Е. А. Ямбургом
- А.Н. Тубельским

7. Позитивными сторонами воспитательной системы является:

- нормативный подход педагогов к организации воспитательного процесса,
- игнорирование необходимости создания ученических общественных организаций и органов самоуправления
- ознакомление воспитанников с принципом уважения человеческого достоинства
- упразднение внешнего звена управления воспитательными системами

8. Создание воспитательной системы школы начинается с:

- Усиления внимания ученического коллектива к личности
- Резкого возрастания интереса детей к внутришкольным делам
- Изучения ситуации в школе: интересов, потребностей учащихся и педагогов, творческих возможностей всех субъектов деятельности, уровня развитости педагогического и ученического коллективов, характера их взаимодействия и т.д.
- Зарождения коллективных традиций

9. Какой из перечисленных критериев оценки воспитательной системы не относится к «критериям качества»?

- степень приближенности системы к поставленным целям, реализации педагогической концепции, лежащей в основе воспитательной системы;
- общий психологический климат школы, стиль отношений в нем, самочувствие ребенка, его социальная защищенность, взаимопонимание семьи и школы, эмоциональная насыщенность жизни коллектива;
- уровень воспитанности выпускников, который можно определить несколькими интегрированными качествами личности, наиболее актуальными для данного времени.
- наличие сложившегося единого коллектива, коллектив живет по выработанным им самим законам, правилам, традициями, привычками

10. Какой из перечисленных критериев оценки воспитательной системы не относится к «критериям факта»?

- упорядоченная жизнедеятельность школы: соответствие содержание, объема и характера в работе возможностями и условиями школы;
- наличие сложившегося единого коллектива, коллектив живет по выработанным им самим законам, правилам, традициями, привычками;

- интегрированность воспитательных действий в комплексы, дискретность воспитательного процесса: чередование периодов относительно покоя, повседневной работы с периодами коллективного напряжения, яркими событиями;

- уровень воспитанности выпускников, который можно определить несколькими интегрированными качествами личности, наиболее актуальными для данного времени.

ИТОГОВЫЙ ПРОВЕРОЧНЫЙ ТЕСТ

Выберите один правильный ответ

1. Целью Афинской системы воспитания являлось:
 - всестороннее и гармоническое развитие личности
 - воспитание воинов
 - сословное воспитание
 - авторитарное воспитание

2. Одна из первых авторских воспитательных систем, предложенная английским философом и педагогом Джоном Локком
 - система рыцарского воспитания
 - система коллективного воспитания
 - система адаптивного воспитания
 - система *воспитания джентльмена*

3. Жесткое руководство учащимися, направленное на формирование заданных обществом свойств личности.
 - технократическая педагогика
 - гуманистическая педагогика
 - прагматизм
 - педоцентризм

4. Воспитательная концепция, сформулированная в XVIII в. французским просветителем Ж.Ж. Руссо в книге «Эмиль, или О воспитании»
 - Религиозное воспитание
 - Идея элементарного образования
 - Теория свободного воспитания
 - Трудовое воспитание

5. Выдающийся русский педагог, создатель детской трудовой колонии «Бодрая жизнь» и Первой опытной станции по народному образованию
 - Станислав Теофилович Шацкий
 - Лев Николаевич Толстой
 - Антон Семенович Макаренко
 - Константин Дмитриевич Ушинский

6. Основоположник теории коллективного воспитания
 - А. С. Макаренко
 - И. Г. Песталоцци
 - И. П. Иванов
 - А. Сидоркин

7. Создатель воспитательной системы, реализованной в Павлышской сельской школе, целью которой являлась подготовка образованных и творческих граждан

- Л.Н. Толстой
- В. А. Сухомлинский
- В. А. Караковский
- Е. А. Ямбург

8. Создатель воспитательной системы, главным методическим инструментом, которой является коллективное творческое дело (КТД)

- Е. А. Ямбург
- И. П. Иванов
- А.Н. Тубельской
- А. А. Католиков

9. Общественное явление, представляющее собой воздействие общества на личность в целом.

- воспитание в широком смысле
- воспитание в узком смысле
- образование
- социальный заказ

10. Система требований, предъявляемых обществом к системе образования, связанная с подготовкой ребёнка к взрослой жизни:

- социальный заказ
- социализация
- социальная адаптация
- воспитание в широком смысле

11. Вставьте недостающие слова: Цель..... - способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать гуманистические отношения, обеспечивать разнообразные условия для расцвета индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей

- социализации школьников
- воспитания в современной общеобразовательной школе
- социального заказа
- самовоспитания школьников

12. Перевод общечеловеческих ценностей во внутренний план личности, их присвоение

- Интериоризация
- Воспитание в узком смысле
- Семейное воспитание
- Импринтинг

13. А. Маслоу и К. Роджерс являются основателями:

- гуманистической психологии
- бихевиоризма
- прагматизма

- индивидуальной психологии

14. Отношение к родине, к труду, к другим людям и самому себе составляют основу

- социальных отношений
- нравственных отношений
- эстетических отношений
- правовых отношений

15. Функция воспитательного процесса, связанная с формулированием ожидаемого результата и условий его достижения

- Проектировочная
- Прогностическая
- Аналитическая
- Диагностическая

16. объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между отдельными сторонами и явлениями воспитательного процесса

- закономерности воспитания
- методы воспитания
- принципы воспитания
- Формы воспитания

17. Принцип воспитания, основанный на отношении к человеку как к высшей ценности и на признании права ребенка на свободное развитие и проявление своих способностей

- принцип гуманизации
- Принцип природосообразности
- Принцип персонификации
- Принцип культуросообразности

18. Педагог, впервые обосновавший в своих трудах принцип культуросообразности воспитания, и утверждавший, что душа ребенка – это *tabula rasa* («чистая доска»)

- Д. Локк
- И. Г. Песталоцци
- Ж. Ж. Руссо
- Я.А. Коменский

19. Такие методы воспитания, как упражнение, поручение, и воспитывающие ситуации относятся к:

- Методам стимулирования
- Методам организации деятельности и формирования опыта поведения

- Методам формирования сознания личности
- Методам самовоспитания

20. Метод воспитания, основанный на многократном выполнении требуемых действий и доведении их до автоматизма

- поручение
- требование
- упражнение
- поощрение

21. Система организации воспитательной работы, которая задаёт логику взаимодействий участников воспитательного процесса как коллективной деятельности

- Форма воспитания
- Прием воспитания
- Принцип воспитания
- Метод воспитания

22. Принцип воспитания, основанный на выборе педагогического воздействия в соответствии с особенностями группы воспитанников

- Принцип природосообразности
- Принцип культуросообразности
- Принцип дифференциации
- Принцип персонификации

23. Обеспечение каждому учащемуся к моменту выхода из школы общественно-необходимой нормы социального развития для вхождения в самостоятельную жизнь и свободной адаптации в ней является:

- Результатом мониторинга качества воспитательного процесса
- Целью воспитания "культуры отношений"
- Основной целью образовательного учреждения
- итогом рационального использования воспитательного потенциала окружающей социальной и природной среды

24. Позитивной стороной воспитательной системы является:

- нормативный подход педагогов к организации воспитательного процесса,
- игнорирование необходимости создания ученических общественных организаций и органов самоуправления
- ознакомление воспитанников с принципом уважения человеческого достоинства
- упразднение внешнего звена управления воспитательными системами

25. Создание воспитательной системы школы начинается с:

- Усиления внимания ученического коллектива к личности

- Резкого возрастания интереса детей к внутришкольным делам

- изучения ситуации в школе: интересов, потребностей учащихся и педагогов, творческих возможностей всех субъектов деятельности, уровня развитости педагогического и ученического коллективов, характера их взаимодействия и т.д.

- Зарождения коллективных традиций

26. Упорядоченное множество компонентов (элементов), находящихся во взаимной связи, зависимости и взаимодействии друг с другом и на этой основе образующих целостное единство

- организация

- социальная среда

- система

- образовательное учреждение

27. Образовательное учреждение, в основе деятельности которого лежат нетрадиционные подходы и идеи

- авторская школа

- экспериментальная площадка

- исследовательская лаборатория

- воспитательная система

28. Целостный социально-педагогический организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива и его психологический климат

- воспитательная система

- воспитание в широком смысле

- воспитание в узком смысле

- воспитательный процесс

29. Субъектами гуманистической воспитательной системы являются

- Воспитанники

- Воспитанники и педагоги

- Закономерности процесса воспитания

- Учебно-воспитательные учреждения города, области, республики и др.

30. Главный критерий эффективности развития гуманистической воспитательной системы

- развитие личности ребенка

- адаптация ребенка к социуму

- качество образования

- формирование коллектива

31. Воспитательная система школы:

- задается "сверху"
- создается усилиями всех участников педагогического процесса (учителями, детьми, родителями и др.)
- организуется администрацией школы
- создается на основе пожеланий воспитанников и их родителей

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Задание 1.

А) Прочитайте текст:

В. А. Сухомлинский, рассматривая различные аспекты формирования детского коллектива, его роли в воспитании личности, предупреждал, что, с одной стороны, каждый воспитанник должен чувствовать свою защищенность со стороны коллектива, а с другой стороны - коллектив не должен узурпировать свою власть над отдельными его членами. В жизни воспитанника есть такие аспекты деятельности, переживаний, чувств, которые нельзя выставлять перед коллективом.

Б) Подумайте, нет ли в этом плане расхождения взглядов В. А. Сухомлинского с педагогической концепцией о взаимоотношении коллектива и личности А. С. Макаренко? Выскажите свою точку зрения на эту проблему (письменно, в произвольной форме)

Задание 2

А) Прочитайте следующие утверждения:

1. Воспитательная система – это система воспитательной работы в школе.
2. Дидактический процесс осуществляется в школе обособленно от ее воспитательной системы.
3. Воспитательная система создается по распоряжению администрации или решению педагогического совета школы.
4. Целостность воспитательной системы определяется качеством управления ею.
5. Воспитательные системы испытывают и положительные и отрицательные воздействия окружающей среды, сами же они никак не могут влиять на нее.
6. Структура воспитательной системы неизменна.
7. Систематизирующей деятельностью воспитательной системы школы может быть только учебно-познавательная деятельность.
8. Воспитательную систему школы нельзя изменить ни при каких условиях.
9. Традиции делают воспитательную систему консервативной; совершенствоваться воспитательная система может только путем нововведений.
10. Каждая воспитательная система развивается по своей индивидуальной логике.

Б) Найдите ошибки в каждом утверждении.

В) Письменно, в произвольной форме, докажите, в чем заключается ошибочность каждого утверждения

Задание 3.

Используя теоретический материал, изложенный в данном электронном пособии, а также в основной и дополнительной литературе, заполните предлагаемую таблицу, включив в нее описание не менее 10 воспитательных систем.

Характеристика основных зарубежных и отечественных воспитательных систем

Название воспитательной системы	Цели, реализуемые данной воспитательной системой	Основные идеи, отличающие данную воспитательную систему от других

Пример заполнения таблицы:

Название воспитательной системы	Цели, реализуемые данной воспитательной системой	Основные идеи, отличающие данную воспитательную систему от других
Воспитательная система «Справедливое сообщество»	Продвижение личности от низшей к более высоким ступеням морального развития	«Справедливое сообщество» - это воспитательная система, в которой свойственная большинству школ «нравственность принуждения» заменяется «нравственностью сотрудничества». Сообщество живет по собственному кодексу поведения, построенному на основе принципов справедливости и заботы друг о друге.

Задание 4.

Разработайте и оформите презентацию, посвященную одной из предложенных гуманистических воспитательных систем (на выбор)

ГЛОССАРИЙ

АВТОРИТАРНОСТЬ (автократичность) (от лат. *autoritas* - власть) - социально-психологическая характеристика стиля руководства (лидерства). Проявляется в сосредоточении в руках одного человека всей полноты власти, в устранении других людей от решения важнейших вопросов совместной деятельности, в подавлении их инициативы, в воздействии на них преимущественно мерами принуждения (см. Лидерство, Стиль лидерства).

АВТОРИТЕТ (от лат. *Autoritas* - влияние, власть) - 1) влияние, которым пользуются группа или индивид в различных сферах жизни, основанное на признании их опыта, знаний, нравственных достоинств и т. д.; 2) признание за индивидом права принимать решения в значимых для отдельных лиц или группы ситуациях. В первом значении понятие "А." в социальной психологии иногда соотносится с представлением о "власти". Во втором значении А. может и не совпадать с властью - им может пользоваться человек, не наделенный "властными" полномочиями, но обладающий высокой степенью референтности для окружающих.

АДАПТАЦИЯ (от лат. *adapto* - приспособляю) - приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды. Процессы А. направлены на сохранение гомеостаза. А.- одно из центральных понятий биологии, широко применяется как теоретическое понятие в тех психологических концепциях, которые, подобно гештальтпсихологии и теории интеллектуального развития, разработанной швейцарским психологом Ж. Пиаже, трактуют взаимоотношения индивида и его окружения как процессы гомеостатического уравнивания. Изучение физиологических регуляторных механизмов А., повышающих устойчивость организма к перепадам температуры, недостатку кислорода, изменению барометрического давления и другим неблагоприятным факторам, имеет большое значение для решения прикладных проблем психофизиологии, медицинской психологии, эргономики и других разделов психологии. Адаптационные реакции организма на неблагоприятные воздействия значительной интенсивности имеют ряд общих черт и называются адаптационным синдромом. Иногда выделяют различные фазы процессов А. к необычным экстремальным условиям (например, фазу первоначальной декомпенсации и последующие фазы частичной, а затем и полной компенсации), Изменения, сопровождающие А., затрагивают все уровни организма: от молекулярного до психологической регуляции деятельности. Решающую роль в успешности А. к экстремальным условиям играют процессы тренировки, функциональное, психическое и моральное состояние индивида.

АКТИВАЦИЯ (от лат. *activus* - деятельный) - состояние нервной системы, характеризующее уровень ее возбуждения и реактивности. Следует отличать А. нервной системы в целом как ее общую характеристику от А. отдельных структур мозга. Понятие оптимального уровня А. означает максимальное соответствие состояния нервной системы поведенческому акту; под

индивидуальным уровнем А. понимается привычный для каждого индивида уровень А., на фоне к-рого преимущественно и реализуется его деятельность.

АКТИВНОСТЬ - всеобщая характеристика живых существ, их собственная динамика как источник преобразования или поддержания ими жизненно значимых связей с окружающим миром; присущая живому существу способность к "самостоятельной силе реагирования" (Ф. Энгельс). В психологии А. выступает в соотнесении с деятельностью, обнаруживаясь как динамическое условие ее становления, реализации и видоизменения, как свойство ее собственного движения. Она характеризуется в большой степени обусловленностью производимых действий спецификой внутренних состояний субъекта непосредственно в момент действия, в отличие от реактивности, когда действия обуславливаются предшествующей ситуацией; произвольностью, т. е. обусловленностью наличной целью субъекта, в отличие от полевого поведения (см. Полнезависимость); надситуативностью, т. е. выходом за пределы исходных целей, в отличие от приспособительности как ограничения действий субъекта узкими рамками заданного (см. А. надситуативная); значительной устойчивостью деятельности в отношении принятой цели, в отличие от пассивного уподобления предметам, с к-рыми предстоит встретиться субъекту при осуществлении им деятельности.

АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ - способность человека производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры, проявляющаяся в творчестве, волевых актах, общении; интегральная характеристика А. л.- активная жизненная позиция человека, выражающаяся в его идейной принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов, единстве слова и дела (см. Активность; Активность надситуативная; Деяние; Деятельность; Личность).

ВЕДОМСТВО УЧРЕЖДЕНИЙ ИМПЕРАТРИЦЫ МАРИИ - управление, ведавшее в дореволюционной России сиротскими приютами, институтами благородных девиц, женскими (т. н. мариинскими) гимназиями и училищами, учебными заведениями для слепых и глухонемых, богадельнями и некоторыми больницами. Начало этому ведомству было положено указом Павла I в 1796, по к-рому императрица Мария Фёдоровна была поставлена во главе Воспитательного общества благородных девиц. В 1854 этому управлению было присвоено наименование "В. у. и. М.". Основное внимание ведомство уделяло институтам благородных девиц. В. у. и. М. насаждало во всех подчинённых ему воспитательно-образовательных учреждениях феодально-крепостническую идеологию, стремилось воспитать у детей преданность царю и православной церкви.

ВЕНТЦЕЛЬ, Константин Николаевич [24.XI(6.XII).1857 - 10.III.1947] - русский педагог, теоретик и пропагандист свободного воспитания. В студенческие годы участвовал в революционном движении, отбывал тюремное заключение (1885 - 87). В годы 1-й империалистич. войны выступал против милитаризма и шовинизма. По своим философским воззрениям В.- идеалист.

Его философское кредо ярко выражено в работе "Этика и педагогика творческой личности" (т. 1 - 2, 1911 - 1912).

Вопросами педагогики В. стал заниматься в нач. 90-х годов. Первая самостоятельная работа по педагогике - "Основные задачи нравственного воспитания" (1896). С этого времени начинается и его участие в работах пед. об-ва, результатом чего явилась книга "Борьба за свободную школу" (1906). Пед. концепция В. в своеобразной форме выражала протест демократич. рус. интеллигенции против удушающей атмосферы, царившей в обществе и школе при самодержавии. В духовном и нравственном усовершенствовании людей он видел основу для создания нового общества и в этой связи разрабатывал теорию "свободного воспитания", воспитания творч. личности.

Исходя из того, что воля, а не интеллект является основой духовной жизни, В. недооценивал умственное образование. Он критиковал дореволюционную школу за то, что в ней изучался определённый обязательный круг уч. предметов, расположенных в известном систематич. порядке, в известной последовательности. Он полагал, что ребёнок должен получать столько знаний, сколько желает, и приобретать их тогда, когда в этом почувствует потребность.

Школе он противопоставлял "Дом свободного ребёнка" - свободную общину детей, родителей, педагогов. В "Доме свободного ребёнка", по его мысли, дети должны были получать на основе полной самостоятельности и образование и воспитание. В пед. концепции В. были и рациональные зёрна, в частности в ней отводилось большое место производительному труду. В. справедливо рассматривал труд как мощное средство нравственного воспитания, развития воли ребёнка, как фундамент, на к-ром "все другие его духовные и телесные качества могут получить надлежащее развитие".

«ВЕСТНИК ВОСПИТАНИЯ» - педагогический буржуазно-демократический журнал. Издавался в Москве с 1890 до 1917 (до 1901 по 8 номеров в год, а затем по 9). Журнал выступал со статьями по основным вопросам нар. образования: единая общеобразовательная школа, совместное обучение, преподавание на родном языке, расширение прав местных самоуправлений и т. п. Уделялось большое внимание детской психологии и экспериментальной педагогике, дидактике физич. воспитанию и школьной гигиене; освещались проблемы реформы ср. школы, вопросы высшей школы и внешкольного образования. Значительное место" занимал отдел "Критика и библиография", в к-ром систематически помещались рецензии на педагогич. и уч. лит-ру, давалась хроника нар. образования. В журнале принимали участие: В. М. Бехтерев, В. П. Вахтеров, А. Е. Грузинский, А. П. Нечаев, В. П. Острогорский, Д. Д. Семёнов, И. А. Сикорский, Д. И. Тихомиров, Н. В. Чехов, Ф. Ф. Эрисман и др.

«ГЕНЕРАЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ О ВОСПИТАНИИ ОБОЕГО ПОЛА ЮНОШЕСТВА» - официальная декларация об изменении существующей и организации новой системы воспитания и образования в России в 18 в. Утверждена 12 марта 1764 по проекту И. И. Бецкого. Отражает

пед. взгляды автора и отчасти Екатерины II, по поручению к-рой была составлена. Декларация предусматривала организацию закрытых сословных уч. заведений. Дети должны были воспитываться в них с 5 - 6 лет до совершеннолетия (18 - 20 лет). К ней прилагалось "Краткое наставление, выбранное из лучших авторов, с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения их до юношества" (оно переиздавалось в 1766 и 1768). Задачи, выдвинутые в декларации, были осуществлены гл. обр. в отношении дворянских детей.

ГУВЕРНАНТКА, ГУВЕРНЁР (от франц. *gouvernante* и *gouverneur*, от *gouverner* - управлять) - в дворянских и буржуазных семьях лица, нанимаемые для воспитания и начального обучения детей. Этот тип домашних воспитателей получил широкое распространение в России в 18 - 19 вв.; приглашались Г. обычно из-за границы, гл. обр. из Франции.

ДОГМАТИЗМ - антиисторический, абстрактный подход к решению теоретических или практических вопросов. Догматич. способ рассмотрения фактов и явлений действительности опирается на застывшие и неизменные положения (догмы), оперирует абстрактными формулами, оторванными от действительности, теориями без проверки их практикой; Д. в корне противоположен диалектике и выступает против живой, многосторонней, конкретной жизни. Догматич. мышление, рассматривая мир и человеческое познание вне движения и развития, препятствует правильному познанию мира, приводит к серьёзным ошибкам, приносит вред в различных сферах науки, экономической и общественно-политич. жизни. Марксизм-ленинизм ведёт решительную борьбу против всяких форм проявления Д.

Д. в пед. теории и в практике школьной работы проявляется в стремлении устанавливать общие принципы, умозрительно выводя их из целей воспитания и не учитывая показаний практики, опыта уч.-воспитательной работы. Игнорируя живую диалектику пед. процесса, Д. неизбежно приводит к грубой мертвящей схематизации обучения и воспитания, толкает педагога на путь формализма, педантизма и упрощенчества.

Д. как принцип обучения лежал в основе средневековой схоластич. педагогики.

ДОМОСТРОЙ - кодекс социально-экономических норм гражданской жизни и русского быта 15 - 16 вв. "Д." возник в 15 в. в среде зажиточного населения Новгорода. Автор первой редакции "Д." неизвестен; вопрос об авторе второй редакции "Д." (16 в.) до сих пор остаётся спорным. В сер. 16 в. "Д." был, видимо, отредактирован и дополнен близким советником Ивана IV протопопом Сильвестром Медведевым, выходцем из Новгорода. Бесспорным является только то, что Сильвестр - автор приложенного к "Д." "Поучения от отца к сыну", повторяющего основные идеи "Д.". Очевидно, Сильвестр и дал

памятнику название "Д.": "Книга глаголема Домострой, имеет в себе вещи зело полезны. Поучение и наказание всякому христианину. Мужу и жене и чадом и рабом и рабыням"; в первой редакции такого названия не было. В основу первоначального текста "Д." легли отдельные положения, заимствованные из памятников 14 - 15 вв.: Измарагда, Златоуста, Зл этой цепи и др. Форма "Д." могла сложиться под воздействием древнерусских поучений (таких, как "Поучение Владимира Мономаха" и др.).

"Д." (вторая редакция) освещает многие актуальные вопросы общественной жизни 16 в. Наставления "Д." обращены к богатому горожанину, хозяйство к-рого связано с жизнью феодального города, с торговлей. "Д." даёт ценный материал для реконструкции такого хозяйства. В "Д." уделено большое место регламентации хозяйственной жизни горожанина, жизни "по приходу и расходу" (глава "Како жити человеку сметя свои живот" и др.). Интересно и подробно освещает "Д." быт горожанина (устройство дома, одежда, обычаи и пр.) и особенно вопросы взаимоотношения в семье, воспитания детей.

ДЬЮИ (Dewey), Джон (20.X.1859 - 1.VI.1952) - американский педагог, психолог и философ-идеалист. Родился в Берлингтоне (США, штат Вермонт), окончил Вермонтский ун-т Дж. Хопкинса. В 1884 - 94 - профессор философии Мичиганского и Миннесотского ун-тов, с 1894 - профессор философии и педагогики Чикагского ун-та. В 1904 - 30 - профессор Колумбийского ун-та в Нью-Йорке.

Под влиянием У. Джемса примкнул к философии прагматизма. Разработанная Д. разновидность прагматизма, названная "инструментализмом", послужила основой его педагогики. Практич. применение его пед. теории осуществлялось в организованной им при Чикагском ун-те экспериментальной "школе-лаборатории" (1896 - 1904).

Исходя из субъективно-идеалистич. принципа, что всякая теория является не более как средством приспособления, "инструментом для действия" и оправдывается не своей объективной истинностью, а практич. полезностью, Д. строил свою теорию воспитания как систему, имеющую целью формирование личностей, наилучшим образом приспособленных к жизни и практич. деятельности в условиях бурж. системы "свободного предпринимательства". Д. подверг критике господствовавшую в США школу за отрыв от жизни, от практики, за абстрактный схоластич. характер обучения. Он предложил реформу всей школьной системы, требуя изменить предмет и метод обучения. Исходя из того, что люди лучше всего знают то, что они сами делают, Д. противопоставляет школьной системе, основанной на приобретении и усвоении знаний, обучение "путём делания", т. е. так, чтобы все знания извлекались из практич. самостоятельности и из личного опыта ребёнка. В школе, работавшей по системе Д., не было постоянной программы с последовательной системой изучаемых предметов, а отбирались только такие знания, какие могли найти практич. применение в жизненном опыте уч-ся. Таким образом, обучающиеся в школе по системе Д. не могли получить сколько-нибудь систематич. научных знаний, широкого теоретич. кругозора.

Д. является также идеологом т. н. педоцентрич. теории и методики обучения, согласно к-рой у mažается решающая и руководящая роль учителя во всех процессах обучения и воспитания. Всё обучение должно вестись путём самостоятельного решения ребёнком возникающих в его практике вопросов. Всему обучению придаётся узко-практич. характер, напр. изучение химии рекомендуется проводить в кухне при варке пищи и т. д. Всячески поощряя активность и независимость ребёнка, Д. сводит роль учителей в основном к руководству самодеятельностью уч-ся и пробуждению их пытливости. В методике Д. непомерно большое место занимают игры, импровизации, всевозможные экскурсии, художественная самодеятельность, домоводство в ущерб систематич. усвоению научных знаний. Воспитанию дисциплины уч-ся Д. противопоставляет развитие их индивидуальности.

ЕСТЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ - педагогическая теория, видящая цель воспитания лишь в следовании за естественным развитием ребёнка. Понятие Е. в. введено в широкий пед. обиход Ж. Ж. Руссо и раскрыто в его романах "Новая Элоиза" (1761) и "Эмиль, или О воспитании" (1762, рус. пер. 1807). Подвергнув уничтожающей критике воспитание, характерное для того времени, за игнорирование возрастных и индивидуальных особенностей детей, за его искусственность и авторитарность (см. Авторитарное воспитание), Руссо выдвинул идею воспитания, к-рое совпадает с естественным ходом развития ребёнка. Руссо считал главной ошибкой всех родителей и воспитателей то, что они подходили к детям, как к маленьким взрослым. Разрабатывая теорию Е. в., Руссо требовал, чтобы "дети были детьми, прежде чем будут взрослыми людьми". Природа требует, чтобы умственному развитию предшествовало развитие физич. сил и органов чувств. Зная это, воспитатель должен помогать природе, обеспечив ребёнку возможность свободно двигаться, играть и т. п. Тот же принцип необходимо соблюдать и в отношении умственного развития. Т. к. интересы ребёнка в первую очередь направлены на окружающую его природу, воспитатель должен помогать ему приобретать знания из области физики, естествознания, астрономии, ничего не навязывая извне. Важнейшей чертой Е. в. является забота о развитии детской самодеятельности: все свои знания и нравственные представления ребёнок приобретает самостоятельно, "открывает" под незаметным руководством воспитателя (см. Исследовательский принцип в обучении). Задача воспитателя, следующего теории Е. в., заключается не в том, чтобы учить истине, а в том, чтобы предохранять ребёнка от возможных заблуждений.

ЗАКОНЫ ЮНЫХ ПИОНЕРОВ - основной свод правил, которым руководствуется каждый пионер, любой пионерский коллектив (звено, отряд, дружина). З. ю. п. в доступной для детей форме излагают осн. требования, к-рые пионеры обязаны выполнять в школе, дома, в пионерском лагере. В разработке З. ю. п. самое деятельное участие принимала Н. К. Крупская. На V съезде РКСМ был утверждён текст первых З. ю. п.: "пионер верен рабочему классу и коммунизму; пионер - друг и брат всякому другому пионеру и

комсомольцу; пионер честен и правдив, его слово, как гранит; пионер дисциплинирован; пионер ежедневно помогает трудовым братьям в строительстве коммунистич. общества; пионер трудолюбив и уважает полезный труд; пионер чист в мыслях, словах и на деле".

ЗЕЛЕНКО, Александр Устинович (11. X. 1871 - 21. VII. 1953) - сов. педагог и архитектор, один из организаторов первых внешкольных учреждений в России. В 1892 окончил Ин-т гражданских инженеров в Петербурге. В 1900 - 03 преподавал рисование в гимназии в Москве. 2 года (1903 - 04) З. провёл в Америке, где ознакомился с постановкой воспитания и обучения детей. В 1905 С. Т. Шацкий, Л. К. Шлегер и З. организовали летнюю детскую трудовую колонию в Щёлково, под Москвой. Осенью 1905 они же открыли первый в стране клуб для детей. З. создал проект и руководил строительством здания для клуба (в Вадковском пер. в Москве, ныне там расположен районный Дом пионеров). В конце 1906 З. организовал при клубе курсы для подростков, находящихся в "ученье" у мелких хозяев-ремесленников. В 1906 вместе с Шацким он организовал общество "Сетлемент", при к-ром на субсидию, полученную от Мин-ва просвещения, открыл мастерские - слесарную, столярную и швейную. По проектам З. построено много школ в Саратовской губ.

В 1905 - 09 З. преподавал на Пречистенских рабочих курсах и в воскресных рабочих школах (см. Воскресные школы). После закрытия "Сетлемент" царское правительство подвергло З. гонениям и аресту (1909). Был выпущен через несколько месяцев и уехал в Америку. Вернувшись в Россию в 1910, он принял активное участие в работе открытого Шацким общества "Детский труд и отдых", сотрудничал в журн. "Свободное воспитание" и "Для народного учителя". В 1911 - 1917 З. читал лекции в ун-те Шанявского (Москва) по курсам: обзор новейших школ Зап. Европы; духовное развитие детей в связи с детским чтением; физич. развитие детей в связи с подвижными играми и гимнастикой; общественное воспитание детей (детские кружки, клубы); рассказывание и лит-ра дошкольного возраста; иллюстрирование детских книг и др.

После Вел. Окт. социалистич. революции З. вёл н.-и. и преподавательскую работу в Ин-те методов внешкольной работы и различных пед. учреждениях, сотрудничал в журн. "Свободное воспитание" (к-рый с 1917 наз. "Свободное воспитание и свободная школа"). В 1921 - 33 был членом научно-пед. секции ГУСа, где работал под руководством Н. К. Крупской. С 1947 по 1953 - научный сотрудник Ин-та художественного воспитания АПН РСФСР.

ЗЕМСТВО И НАРОДНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ Земские учреждения дореволюционной России оставили заметный след в истории нар. образования и просвещения. По Положению о земских учреждениях, утверждённому царским пр-вом 1 янв. 1864, для заведования местными хоз. делами в губерниях

и уездах создавались выборные органы местного самоуправления - губернские и уездные земские собрания и управы.

К компетенции земских учреждений было отнесено в числе прочих дел "участие в попечении" ("преимущественно в хозяйственном отношении и в пределах законом определенных...") о нар. образовании.

ИГРА - один из видов деятельности человека и животных. В животном мире И. - форма жизнедеятельности молодых животных, возникающая на определённой ступени эволюционного развития. Дет. И. - исторически возникший вид деятельности детей, заключающийся в воспроизведении действий взрослых и отношений между ними и направленный на ориентировку и познание предметной и социальной действительности; одно из средств физич., умственного и нравственного воспитания детей.

ИНДИВИДУАЛИЗМ - социологич. и этич. учение, в основе к-рого лежит признание абсолютных прав личности, её свободы и независимости от общества и гос-ва; как черта личности и принцип поведения выражается в одностороннем и исключительном внимании человека к своей собственной индивидуальности, в стремлении во всём отделить себя от коллектива, противопоставить себя коллективу.

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ - совокупность признаков, присущих отдельному организму и характерным образом отличающих его от др. организмов, принадлежащих к тому же виду. В отличие от понятия "личность", понятие "И." относится не только к человеку. Черты И. могут проявляться в любой структурной или функциональной, врождённой или приобретённой особенности организма, но чаще всего к И. относят наиболее характерные черты той или иной особи, накладывающие на неё печать оригинальности. Говоря о ярко выраженной И. человека, обычно имеют в виду существенное своеобразие его интеллектуальных или моральных качеств, или редко встречающиеся волевые особенности, или к.-л. иные черты, заметно отличающие его от др. людей. И. нередко связана с конституциональными особенностями и может выражаться в своеобразии органич. реакций на те или иные ситуации или воздействия. И. составляет предмет науч. исследования спец. разделов психологич. науки: дифференциальной психологии, психологии личности.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД к детям - в воспитании предполагает организацию нед. воздействия с учётом индивидуальных особенностей личности ребёнка, воспитания и условий жизни, в к-рых он находится.

Каждый ребёнок представляет собой неповторимую индивидуальность с присущими только ей особенностями. Осуществление целей коммунистического воспитания, формирование всесторонне развитого человека возможно только в том случае, если в процессе обучения и воспитания будут

учитываться индивидуальные особенности каждого школьника. О необходимости сочетать постановку общих нед. задач с И. п. говорил А. С. Макаренко: "Я под целью воспитания понимаю программу человеческой личности, программу человеческого характера..." (Соч., т. 5, 1958, с. 118). И далее: "Я увидел в своей воспитательной работе, что да, должна быть и общая программа, "стандартная", и индивидуальный корректив к ней" (там же, с. 119).

ИНСТИТУТЫ БЛАГОРОДНЫХ ДЕВИЦ - закрытые привилегированные учебно-воспитательные заведения в дореволюционной России, предназначенные для дочерей дворян. Первый И. б. д. был открыт в 1764 по инициативе И. И. Бецкого в Петербурге при Воскресенско-Смольном женском монастыре под назв. "Воспитательное общество благородных девиц" (см. Смольный институт). В 1765 при ин-те было открыто т. н. мещанское отделение для девочек не дворянок (исключая крепостных), в И. б. д. воспитанницы находились с 6 до 18 лет.

Задачами образования и воспитания в И. б. д. было не столько приобретение знаний, сколько поверхностное "светское" воспитание, сводившееся к знанию франц. языка, хорошим манерам, пению и музыке, закону божьему при очень умеренной дозе наук. Девочкам из мещан знания давались в ещё более сокращённом объёме с утилитарными целями; их готовили к роли гувернанток для дворянских домов, экономок, ремесленниц (см. Женское образование).

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС - это теория и история процессов образования, воспитания и развития человека в процессе исторического развития общества.

КАДЕТСКИЕ КОРПУСА (от франц. cadet - младший) - средние привилегированные военно-учебные заведения закрытого типа. В России первый К. к. был осн. в 1731 в Петербурге под назв. "Корпус кадет" (с 1752, после основания Морского корпуса, стал называться "Сухопутным шляхетским кадетским корпусом", позднее - 1-й Санкт-Петербургский К. к.).

Создавая К. к., пр-во Анны Ивановны шло навстречу дворянству, к-рое в числе др. привилегий для себя требовало права служить в армии только в качестве офицеров. Однако в 18 в. в К. к. готовили не только офицеров, но и гражданских чиновников, дипломатов, судей и др. В 1-й пол. 19 в. К. к. превратились в чисто военно-уч. заведения.

В 1863 К. к. были преобразованы в военные гимназии, к-рые в 1882 были снова реорганизованы в К. к. с сохранением общеобразовательной программы первых. Эта реформа сводилась к большей военизации - замене гражданских воспитателей офицерами, усилению военной дисциплины. В военном отношении К. к. делились на батальоны, роты; роты состояли из отделений. В пореформенный период в нек-рые К. к. принимались дети недворянского происхождения, однако продолжали преобладать дети дворян, главным образом офицеров.

Курс обучения и программы на протяжении периода существования К. к. неоднократно менялись, но общее воспитание проводилось в верноподданническом духе.

К. к. подчинялись Гл. управлению военно-уч. заведений Военного мин-ва. К 1917 в России существовало 27 К. к. (кроме Морского корпуса и Пажеского корпуса) с общим числом кадетов св. 10 тыс.

В 1918 в связи с ликвидацией старой армии К. к. были закрыты.

КАМПАНЕЛЛА (Campanella), Джованни Доменико (в монашестве Томмазо) (5. IX. 1568 - 21. V. 1639) - итал. философ, утопич. коммунист. 15 лет ушёл в монастырь ордена доминиканцев, где познакомился с сочинениями античных мыслителей, средневековых теологов и натурфилософов эпохи Возрождения. Свободолюбивые выступления К. в защиту натурфилософии и др. привели к преследованию его со стороны инквизиции. За участие в заговоре против исп. гнёта в Неаполитанском королевстве и стремление учредить теократич. республику К. был в 1602 приговорён к пожизненному заключению. В 1629 К. был освобождён и бежал во Францию. В тюрьме К. написал ряд произведений, в т. ч. "Город Солнца" ("La citta del Sole", 1602), в к-ром изобразил будущее общество. В идеальном городе-государстве проведены в жизнь принципы экономич. и политич. равенства, нет частной собственности и денег; материальные блага распределяются гос-вом по потребностям. В нём нет тунеядцев, нет таких пороков, как обман, воровство, зависть и т. п. Труд - священная обязанность всех; каждый (в т. ч. и женщины) посвящает 4 часа в день занятию земледелием, ремеслом. Самые способные занимаются наукой.

КВИНТИЛИАН, Марк Фабий (Marcus Fabius Quintilianus) (р. ок. 35 - ум. ок. 96) - древнеримский теоретик ораторского искусства, педагог. Образование получил в Риме, где его отец был учителем риторики. После нескольких лет адвокатской деятельности занялся обучением юношей красноречию. Он открыл в Риме собственную риторич. школу, к-рая вскоре стала государственной. К. был первым учителем, получавшим жалованье от императорской казны. Школа К. имела большой успех. Особое внимание обращалось на тщательность в изучении ораторов классич. времени и основательность широкого общего образования.

Основной известный нам труд К. - "Наставление в ораторском искусстве" - "Institutio oratoria" (ранняя работа К. "О причинах порчи красноречия" - "De causis corruptae eloquentiae" - утеряна), является одним из осн. источников изучения современной К. римской педагогики (см. Римское воспитание). Задачи воспитания оратора понимаются К. широко, а потому и многие его мысли о воспитании и обучении имеют общепед. значение.

КОЛЛЕКТИВ ДЕТСКИЙ - объединение детей, сплочённых совместной полезной деятельностью (напр., общественной работой, трудом, учением,

спортом, туризмом и т. п.). Осн. признаки, присущие любому коллективу, - единство цели, определённая организация совместной работы - характерны также для К. д. и отличают его от дружеской компании. В отличие от коллектива взрослых, К. д. находится под руководством педагогов.

КОЛОНИЯ ИМЕНИ М. ГОРЬКОГО - воспитательное учреждение для несовершеннолетних правонарушителей. Находилась под Полтавой, а затем под Харьковом (Куряж). Была открыта 25 авг. 1920 Полтавским губнаробразом. С 1920 по 1928 заведующим колонией был А. С. Макаренко. За это время колония превратилась в воспитательное учреждение, ставшее широко известным в СССР и за рубежом. В 1922 колонии было присвоено имя М. Горького. В 1923 она стала опытно-показательной колонией Наркомпроса УССР. На опыте колонии Макаренко создал и проверил осн. положения организации дет. коллектива, методы его сплочения и воспитания. В колонии был осуществлён принцип соединения обучения с производительным трудом. История колонии, труд педагогов нашли яркое отражение в книге Макаренко "Педагогическая поэма".

КОММУНА ИМЕНИ Ф. Э. ДЗЕРЖИНСКОГО - дет. воспитательное учреждение. Была создана в посёлке Новый Харьков (пригород Харькова) на добровольные отчисления из заработной платы чекистов Украины (как памятник Ф. Э. Дзержинскому) и открыта 29 дек. 1927. В качестве руководителя коммуны был приглашён А. С. Макаренко (до 1935). Ядром коллектива явились бывшие воспитанники Колонии имени М. Горького, 50 мальчиков и 10 девочек, прибывшие в коммуну к её открытию и принёсшие с собой организованность, дисциплину, свои традиции. Коллектив коммуны стал продолжателем всего лучшего, накопленного в Колонии им. М. Горького.

Воспитательный процесс в коммуне строился на основе соединения обучения с производительным трудом. Первоначально, в 1927 - 29, это был систематич. ежедневный 4-часовой труд коммунаров в мастерских (деревообделочной, слесарной, швейной). Позднее (на 3-м году существования) мастерские были реорганизованы в производственные цехи, позволившие коммуне перейти на полную самокупаемость и отказаться от всякой материальной помощи со стороны гос-ва и в т. ч. от органов ОГПУ. 7 янв. 1932 в коммуне был открыт завод электроинструмента, давший стране первую сов. электросверлилку (марки ФД-1), а затем - завод плёночных фотоаппаратов (первая их серия - типа ФЭД - была выпущена в 1933).

Чтобы удовлетворить стремление многих коммунаров к получению технич. образования, 15 сент. 1930 в коммуне был открыт рабфак Харьковского машиностроительного ин-та, а в 1934 - школа-десятилетка. В школе были прекрасно оборудованные кабинеты по всем предметам, в т. ч. по черчению.

Благодаря чёткости и точности организации всей жизни коммуны у воспитанников, проводивших 4 - 5 ч. в школе и 4 ч. на заводе, оставалось время для внеклассной творческой деятельности и отдыха. В коммуне насчитывалось более 40 различных кружков, охватывавших всех коммунаров; во главе

кружков стояли большие специалисты своего дела (напр., драматич. кружком руководили мастера сцены, нар. артисты Н. В. Петров и А. Г. Крамов). Оркестр коммуны был одним из лучших самодеятельных оркестров Украины. Ежегодно весь коллектив коммуны летом отправлялся в длительные походы (в Москву, в Крым, на Кавказ и др.). Во время походов коммунары знакомились с новыми стройками, фабриками, заводами.

Коммуне специально посвящены произведения А. С. Макаренко - "Марш 30 года", "ФД-1", "Флаги на башнях", пьеса "Мажор", "Второе рождение".

КРУПСКАЯ, Надежда Константиновна [14 (26). II. 1869 - 27. II. 1939] - деятель КПСС и Сов. государства, выдающийся педагог-марксист и организатор нар. образования. Жена и ближайший соратник В. И. Ленина.

КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ ПРИНЦИП - соответствие воспитания требованиям среды и времени. К. п. выдвинул Ф. А. Дистервегом, к-рый полагал, что человека необходимо формировать в соответствии с требованиями современной ему передовой культуры и науки, в частности передовой культуры и науки его родины. "Немецкое дитя, - писал Д., - могло и должно было по-разному воспитываться в 8 и 16 веках, по-иному его следует воспитывать в 19 веке. Требования времени в Китае, Пенсильвании, Португалии, Англии, Франции и Германии в данный момент тоже совершенно различны" (Избр. пед. соч., М., 1956, с. 230).

ЛАГЕРЬ ПИОНЕРСКИЙ (нем. Lager) - воспитательно-оздоровительное учреждение, организуемое для пионеров и школьников во время летних и зимних каникул

Распорядок дня устанавливается в зависимости от типа лагеря и местных условий.

ЛАЙ (Lay), Вильгельм Август (30. VII. 1862 - 29. V. 1926) - нем. педагог, представитель экспериментальной педагогики. Окончил Политехнич. ин-т и Фрейбургский ун-т. Нек-рое время работал учителем, с 1892 - преподаватель учительской семинарии в Карлсруэ; одновременно занимался научной и лит. деятельностью. Основываясь на данных биологии, Л. попытался создать новое направление в педагогике - педагогику действия, - к-рую противопоставлял традиционной педагогике, порождавшей вербализм обучения и пассивность учащегося в школе. В основу концепции Л. положено биол. понятие реакции - действия, к-рое применительно к процессу обучения трактуется как единство восприятия, умственной переработки воспринятого и внешнего выражения сложившихся представлений с помощью различных средств (слово, рисунок, эксперимент, работа на пришкольном участке, уроки ручного труда и т. п.). Гл. значение Л. придавал выражению, к-рое представлялось ему реакцией, моментальным приспособлением к окружающим условиям. Процесс обучения Л. делил на 2 взаимосвязанные части - наблюдательно-вещественное и изобразительно-формальное преподавание. Предметы

изобразительно-формального преподавания (язык, математика, лепка, ручной труд и т. п.) должны служить для воспроизведения материала, даваемого предметами наблюдательно-вещественного преподавания (естествознание, физика, география, история и т. п.). Для того чтобы ребёнок научился правильно реагировать на окружающую обстановку, Л. предлагал создать в стенах школы соответствующую социальную среду: ребёнок осознаёт необходимость согласовывать свои действия не только с законами природы, но и с волей данного сообщества людей. Школа, по Л., должна, т. о., решать задачу социального воспитания детей, готовя из них лояльных граждан бурж. гос-ва. Л. считал, что его "педагогика действия" носит синтетич. характер, способствуя реализации положительных идей всех реформаторских течений в педагогике того времени (трудовая школа, социальная педагогика, художественное воспитание и т. п.).

ЛИЧНОСТЬ - человек как общественный индивидум, субъект познания и активного преобразования мира, разумное существо, обладающее речью и способностью к трудовой деятельности.

ЛОМОНОСОВ, Михаил Васильевич [8 (19). XI. 1711 - 4 (15). IV. 1765] - основоположник рус. науки, поборник отечественного просвещения. взгляды Л., его естественно научные труды, пользовавшиеся большой известностью, патриотич. содержание общественно-лит. деятельности, непосредственный вклад в теорию воспитания и обучения - всё это имело большое прогрессивное влияние на развитие пед. мысли и образования в России.

ЛУНАЧАРСКИЙ, Анатолий Васильевич [24. XI (6. XII). 1875 - 26. XII. 1933] - сов. государственный и общественный деятель, первый народный комиссар просвещения РСФСР (1917 - 29), академик (с 1930).

МАКАРЕНКО, Антон Семёнович [1 (13). III. 1888 - I. IV. 1939] - сов. педагог писатель. Родился на Украине в г. Белополье в рабочей семье.

Книги М. переведены на многие языки. Анализ и популяризации его идей посвящена обширная лит. ра в СССР и за рубежом. Теоретич. выводы и методич. рекомендации педагога-новатора творчески применяются в практике семейного, школьного и внешкольного воспитания.

МОНТЕССОРИ (Montessori), Мария (3. VIII. 1870 - 6. V. 1952) - итал. педагог. Окончила Римский ун-т и была первой женщиной, получившей степень доктора медицины. Ассистент психиатрич. клиники ун-та, где работала со слабоумными детьми; проф. антропологии и гигиены в Высшей женской школе и лектор пед. антропологии в ун-те в Риме.

Следуя идеям франц. врача психолога Э. Сегена, М. разработала свои методы развития у слабоумных детей органов чувств и достигла больших успехов. Взгляды М. - разновидность теории свободного воспитания.

Свои пед. идеи М. начала применять на практике в 1907 в дошкольных учреждениях, организованных "Обществом дешёвых квартир" для бедняков. М. выдвинула принцип единения школы и семьи, надеялась без изменения существующего строя, через благотворительные учреждения общественного воспитания поднять материальный и культурный уровень бедняков, способствовать эмансипации женщин и вместе с родителями осуществлять новое воспитание, ведущее к "возрождению человечества". В "домах ребёнка", работавших под руководством М., детям предоставлялась свобода выбора любого материала для занятий, к-рый наиболее соответствует "внутренним потребностям" ребёнка, но любое занятие включает в себя пед. цель и может проводиться только в определённом направлении. В дошкольном и младшем школьном возрасте М. придаёт особенно большое значение сенсорной культуре. Для усовершенствования слуха, зрения, осязания ею разработана система дидактич. материалов.

МОР (More), Томас (7. II. 1478 - 7. VII. 1535) - англ. гуманист и политич. деятель, один из основоположников утопич. социализма. Учился в Оксфордском ун-те, где сблизился с кружком англ. гуманистов (Гроций, Колет и др.). Многолетняя дружба связывала М. с Эразмом Роттердамским. М. нарисовал картину идеального общественного строя, установленного на фантастич. острове. Сокращённое наименование труда М. - "Утопия" (от греч. οὐ - отрицание и τόπος - место, т. е. "несуществующее место"). Изображая общество, где нет нищеты, несправедливости, угнетения человека человеком,

ПЕСТАЛОЦЦИ (Pestalozzi), Иоганн Генрих (12. I. 1746 - 17. II. 1827) - швейцарский педагог-демократ, один из основоположников дидактики начального обучения. Руководил известными воспитательными заведениями в Швейцарии: "Учреждением для бедных" в Нейхофе (1774 - 80), приютом для сирот в Станце (1798 - 99), институтами (средние школы с интернатами, служившие одновременно базой для подготовки учителей) в Бургдорфе (1800 - 04) и Ивердоне (нем. наименование - Ифертен) (1805 - 25). Свой богатейший опыт воспитания и обучения детей П. теоретически обобщил в таких произведениях, как "Лингард и Гертруда", "Письмо другу о пребывании в Станце", "Как Гертруда учит своих детей", "Лебединая песня" и др.

ПИРОГОВ, Николай Иванович [13 (25). XI. 1810 - 23. XI (5. XII). 1881] - рус. хирург и анатом, основоположник военно-полевой хирургии и хирургич. анатомии; просветитель-демократ. Окончил мед. ф-т Моск. ун-та (1827). Чл.-корр. Петерб. АН (с 1847). С 1836 - проф. кафедры хирургии Дерптского ун-та (ныне Тартуский) и с 1841 - проф. Медико-хирургич. академии в Петербурге.

В июне 1856 П. опубликовал в "Морском сборнике" свою первую пед. статью "Вопросы жизни", в к-рой выступил с резкой критикой существовавшей системы воспитания и обучения. В сентябре 1856 П. под влиянием общественного мнения был назначен попечителем Одесского уч. округа. Работая попечителем Одесского (1856 - 58), затем Киевского (1858 - 61) уч.

округов, П. стремился улучшить постановку обучения в школах и всячески способствовал распространению просвещения.

Будучи попечителем Одесского уч. округа, П. решительно выступил против применения в школе телесных наказаний. При обсуждении этого вопроса в период руководства Киевским уч. округом П. не сумел отстоять своего мнения. "Правила о проступках и наказаниях", утверждённые П., не отменяли, а лишь ограничивали их применение. За непоследовательную позицию в этом вопросе П. резко критиковал Добролюбов.

ПРАГМАТИЗМ (от греч. праγμα - дело, действие, деятельность) - одно из главных течений идеалистич. философии, особенно распространённое в США. Для этого течения характерно противопоставление объективному, рациональному науч. познанию - практич. целесообразности в амер. буржуазно-демократическом её понимании.

РЫЦАРСКОЕ ВОСПИТАНИЕ - система воспитания сыновей светских феодалов, существовавшая в ср. века. До 7 лет мальчики воспитывались дома под наблюдением матери, после чего их отдавали ко двору сюзерена. Здесь до 14 лет они исполняли обязанности пажей, прислуживая хозяйке замка, а позднее - до 21 года - были оруженосцами при знатном рыцаре. За эти годы молодые феодалы должны были овладеть "семью рыцарскими добродетелями" - умением охотиться, ездить верхом, плавать, фехтовать, стрелять из лука, играть в шашки, слагать и петь стихи в честь дамы сердца, а также выработать у себя такие нравственные качества, как храбрость, настойчивость, верность сюзерену и т. п. Большое место в Р. в. занимали религия и правила придворного этикета.

САМОВОСПИТАНИЕ - систематич. и сознательная деятельность человека, направленная на выработку и совершенствование своих положительных качеств и преодоление отрицательных. Нравственное С. призвано укрепить и развить способность к добровольному выполнению обязательств как личных, так и основанных на требованиях коллектива, формировать моральные чувства, необходимые привычки поведения, волевые качества.

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ - одна из форм воспитания подрастающего поколения в обществе, сочетающая целенаправленные пед. действия родителей с объективным повседневным влиянием семейного быта.

"СЕМЬ СВОБОДНЫХ ИСКУССТВ" (лат. "septem artes liberales") - уч. предметы ("науки") средневековой ср. школы и "артистических" (подготовительных) ф-тов ун-тов. Включали 2 цикла: тривиум (лат. trivium - трёхпутие) - грамматику, риторику, диалектику и квадривиум (лат. quadrivium - четырёхпутие) - арифметику, геометрию, астрономию и музыку.

"СЕТЛЕМЕНТ" (англ. settlement - поселение) - культ.-просвет. общество, осн. в Москве группой прогрессивных педагогов во главе с А. У. Зеленко и С. Т. Шацким. Об-во ставило гл. своей целью удовлетворение культурных и общественных потребностей детей и молодёжи малообеспеченной и малокультурной части населения. Начало организации об-ва положило устройство весной 1905 небольшой дет. колонии в Щёлкове (под Москвой). Осенью того же года в Москве в районе Бутырской слободы и Марьиной рощи были организованы дет. кружки (клубы) и дет. сад под общим названием "Дневной приют для проходящих детей". В его работе приняли участие А. У. Зеленко, С. Т. Шацкий, Л. К. Шлегер, А. Д. Азаревич и др. К весне 1906 приют посещали ок. 150 детей. Осенью этого же года при приюте были открыты мастерские: слесарная, столярная, швейная и др. Среди сотрудников образовалось 3 группы: 1-я занималась организацией и работой ремесленных курсов, 2-я - устройством дет. сада и экспериментальной школы, 3-я - руководила занятиями в дет. клубах.

Педагоги об-ва стремились дать детям необходимые для их жизни практич. сведения. Это привело сотрудников "С." к постановке таких проблем, как воспитание у детей положительного отношения к труду, выработка у них навыков и умений в занятии ремёслами, воспитание коллективизма, товарищества, чувства солидарности, создание соответствующих взаимоотношений между воспитателями и детьми, при которых бы дети чувствовали в педагогах своих старших товарищей. Огромное значение имело детское самоуправление - необычная для того времени организационная форма воспитательной работы.

СКАУТИЗМ (от англ. scout - разведчик) - одна из самых распространённых форм бурж. детского и юношеского движения, основанная на специально разработанной системе воспитания, получившей название "скаутинг" (scouting). Скаутские орг-ции для мальчиков - бойскаутов (boyscouts) и для девочек - гёрлскаутов (girlscouts) существуют отдельно, но принципы их деятельности в основном одинаковы.

Возникновение С. относится к 1-му десятилетию 20 в. Основателем С. является брит. полковник Р. Баден-Поуэлл (1857 - 1941) - автор военного учебника "Инструкции для скаутов", в к-ром были обоснованы новые формы и методы работы с молодыми солдатами и впервые выдвинуты главные идеи скаутизма (1898). После 1910 скауты появились во Франции, Германии, Италии, США, Чили и др. странах. К 1921 скаутские организации действовали в 63 странах. На международной конференции скаутов в Париже в 1922 было создано Международное бюро для осуществления контактов между скаутскими организациями разных стран.

Возникновение скаутских орг-ций в дореволюционной России относится к 1909

Цели, принципы, методы и формы деятельности скаутских орг-ций разных стран едины, хотя у них имеются нек-рые различия в деталях формы скаутов, в знаках достоинств, в структуре орг-ций.

Начиная с 1920 каждые 2 года проводятся междунар. съезды руководителей скаутов, каждые 4 года - слёты бойскаутов и гёрлскаутов. Существует широкая сеть междунар. скаутских лагерей и центров. Междунар. комитет и бюро скаутов издают ряд журналов, в частности "Всемирный скаутизм" (на англ., франц. и нем. яз.).

СТАДИЙНОСТЬ РАЗВИТИЯ КОЛЛЕКТИВА - выражение внутренней диалектики его становления, в основу которой положен уровень взаимоотношений между воспитателем и воспитанниками, между членами коллектива.

СТИЛЬ АВТОРИТАРНЫЙ (от фр. autoritaire - властный, лат. auctoritas - власть, влияние) - стиль общения, основанный на беспрекословном подчинении отдельного человека или коллектива властной личности.

СТИЛЬ ДЕМОКРАТИЧЕСКИЙ (от гр. demokratia - власть народа, народовластие) - учет мнений и свобод коллектива в организации жизнедеятельности воспитанников.

СТИЛЬ ЛИБЕРАЛЬНЫЙ (от лат. liberalis - свободный) - беспринципное безразличное отношение к негативным действиям воспитанников, попустительство ученикам.

СТРУКТУРА ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ - логически взаимосвязанные компоненты, обеспечивающие процесс формирования личности: овладение правилами и нормами поведения, формирование чувств и убеждений, выработки умений и привычек в поведении эти, практическая деятельность в социальной среде.

ТАКТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ (от лат. tactus - прикосновение, ощущение) - чувство меры, чувство конкретного состояния питомца, что подсказывает воспитателю деликатный способ поведения в общении с учениками в различных сферах деятельности

ТАЛАНТ (от гр. talanton - весомость, мера) - совокупность способностей, которые позволяют получать продукт деятельности, отличающийся новизной, высоким совершенством и общественной значимостью.

УГОВОРЫ - один из приемов метода убеждения, направленный на предупреждение умышленных действий воспитанника с целью их торможения, учитывая индивидуальные особенности его социально-психического развития.

НАСЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЕ - процесс усвоения ребенком социально-психологического опыта родителей и окружения (языка, привычек, особенностей поведения, морально-этических качеств и др.)

Учитель - специалист, имеющий специальную подготовку и осуществляющий обучение и воспитание подрастающего поколения.

ФАКТОРЫ ВОСПИТАНИЯ (от лат. Factor - то, что делает) - объективные и субъективные факторы, которые влияют на определение содержания, направлений, средств, методов, форм воспитания.

ФОРМИРОВАНИЕ (от лат. formo - образую) - становление человека как личности, которое происходит в результате развития и воспитания и имеет определенные признаки завершенности.

ФУНКЦИИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ - обеспечивать условия для всестороннего гармоничного развития школьников, координировать деятельность всех воспитателей по осуществлению национального воспитания, изучать индивидуальные особенности учащихся класса, организовывать первичный детский коллектив, заботиться о укреплении и сохранении здоровья школьников, формировать навыки дисциплинированности школьников, организовывать внеклассную воспитательную работу, проводить работу с родителями, добиваться единства требований к воспитанникам, вести документацию класса.

ФУНКЦИИ КОЛЛЕКТИВА - организаторская, стимулирующая, воспитательная.

ФУНКЦИИ СЕМЬИ - биологическая (репродуктивная), социальная, экономическая.

ЦЕННОСТИ МОРАЛЬНЫЕ НАЦИОНАЛЬНЫЕ - исторически обусловленные и созданы определенным этносом взгляды, убеждения, идеалы, традиции, обычаи, обряды, практические действия, основанные на общечеловеческих ценностях, но отражающие определенные национальные проявления, своеобразие в поведении и служат основой социальной деятельности людей отдельной этнической группы.

ШКОЛА АВТОРСКАЯ - учебно-воспитательное заведение, деятельность которого основана на ведущей психолого-педагогической концепции, разработанной отдельным авторским коллективом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Буторина, Т.С. История педагогики и образования / Т.С. Буторина, З.И. Васильева, Н.В. Седова. - М.: Academia, 2016. - 384 с.
2. Буторина, Т.С. История педагогики и образования: Учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / З.И. Васильева, Н.В. Седова, Т.С. Буторина; Под ред. З.И. Васильева. - М.: ИЦ Академия, 2013. - 432 с.
3. Васильева, З.И. История педагогики и образования: Учебник / З.И. Васильева. - М.: Академия, 2014. - 224 с.
4. Джурицкий, А.Н. История педагогики и образования: Учебник / А.Н. Джурицкий. - М.: КДУ, Владос-Пр., 2013. - 400 с.
5. Джурицкий, А.Н. История педагогики и образования / А.Н. Джурицкий. - М.: КДУ, 2013. - 400 с.
6. Джурицкий, А.Н. История педагогики и образования: Учебник для бакалавров / А.Н. Джурицкий. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 675 с.
7. Капанова, В.А. История педагогики: Учебное пособие / В.А. Капанова. - М.: Инфра-М, 2017. - 512 с.
8. Капанова, В.А. История педагогики в лицах: Учебное пособие / В.А. Капанова. - М.: НИЦ Инфра-М, Нов. знание, 2013. - 176 с.
9. Капанова, В.А. История педагогики: Учебное пособие / В.А. Капанова. - М.: НИЦ Инфра-М, Нов. знание, 2012. - 240 с.
10. Капанова, В.А. История педагогики в лицах: Учебное пособие / В.А. Капанова. - М.: Инфра-М, 2017. - 448 с.
11. Князев, Е.А. История педагогики и образования: Учебник и практикум для академического бакалавриата / Е.А. Князев. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 505 с.
12. Латышина, Д.И. История отечественной педагогики и образования: Учебник для академического бакалавриата / Д.И. Латышина. - Люберцы: Юрайт, 2015. - 260 с.
13. Латышина, Д.И. История отечественной педагогики и образования: Учебник для академического бакалавриата / Д.И. Латышина. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 260 с.
14. Латышина, Д.И. История педагогики и образования: Учебник для академического бакалавриата / Д.И. Латышина. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 314 с.
15. Пискунов, А.И. История педагогики и образования от зарождения воспитания в первобыт. обществе до конца XX в. / А.И. Пискунов. - М.: ТЦ Сфера, 2009. - 496 с.
16. Попов, В.А. История педагогики и образования: Учебник / В.А. Попов. - М.: Academia, 2017. - 80 с.
17. Попов, В.А. История педагогики и образования: Учебник / В.А. Попов. - М.: Академия, 2012. - 176 с.
18. Титов, В.А. ВПС: История педагогики. Конспект лекций / В.А. Титов. - М.: Приор, 2003. - 240 с.

Учебное текстовое электронное издание

Бахольская Наталья Александровна

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ
И УПРАВЛЕНИЕ ИМИ**

Учебное пособие

1,40 Мб

1 электрон. опт. диск

г. Магнитогорск, 2021 год
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
Адрес: 455000, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск,
пр. Ленина 38

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
Кафедра педагогического образования и документоведения
Центр электронных образовательных ресурсов и
дистанционных образовательных технологий
e-mail: ceor_dot@mail.ru