



Г.Ю. КСЕНЗОВА

**ПСИХОЛОГИЯ
ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ
ОТНОШЕНИЙ
В ШКОЛЕ**

*Теоретическим основанием процесса воспитания является
деятельностно-отношенческий подход в педагогике, предполагающий
организацию совместной деятельности с целью стабилизации
нравственно ценных отношений воспитанников к миру.*

*Включённость человека в совокупность нравственно ценных
отношений с окружающей средой является условием воспитания
позитивных черт характера.*

Изменяя отношения, мы влияем и на изменение характера людей.

*Определяющую роль в воспитании характера играют
стабилизированные отношения.*

*Характер стабилизированных отношений человека к окружающей
среде является показателем уровня воспитанности человека.*

*Воспитательная деятельность - это специфическая деятельность
педагога по развитию педагогически ценных отношений
воспитанников, возвращению духовно-нравственных основ личности.*

*Галина Юрьевна Ксензова -
доктор психологических наук, профессор,
академик Международной академии психологических наук*

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ТВЕРСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ФАКУЛЬТЕТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

Г.Ю. КСЕНЗОВА

**ПСИХОЛОГИЯ
ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ
В ШКОЛЕ**

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНО - ОТНОШЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД
В ВОСПИТАНИИ**

Тверь 2004

УДК 373. 1. 015. 3
ББК Ч 421. 0+ Ю 98
К 86

Рецензенты:

Кафедра психологии и педагогики образования взрослых
Тверского государственного университета
Доктор психологических наук, профессор
Н. Ю. Скороходова
Заслуженный деятель науки РФ, доктор психологических наук,
профессор Х. И. Лейбович

Ксензова Г.Ю.-
К 86 Психология воспитательных отношений в школе: Учеб. пособие. –
Тверь. – ТвГУ, 2004. - 166 с.
ISBN 5 - 7609 - 0145 - 1

Учебное пособие посвящено осмыслению и обновлению фундаментальных основ процесса воспитания на основе деятельностно - отношенческого подхода. Особое внимание в работе уделено качественному обеспечению воспитательных процедур на уроке и во внеурочной деятельности школы.

Пособие предназначено организаторам воспитательной деятельности всех типов учебных заведений, школьным психологам, классным руководителям, воспитателям дошкольных и внешкольных учреждений. Оно может быть полезно преподавателям педагогики, аспирантам, студентам педагогических отделений, интересующимся инновационными подходами в воспитании подрастающего поколения.

УДК 373. 1. 015. 3
ББК Ч 421. 0+ Ю 98

ISBN 5 - 7609 - 0145 - 1

© Ксензова Г.Ю., 2004

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
-----------------------	----------

ГЛАВА 1 ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ОТНОШЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВНОЙ И ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ КАЧЕСТВЕННЫЙ УРОВЕНЬ ВОСПИТАНИЯ

1.1. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СУЩНОСТИ ВОСПИТАНИЯ В АВТОРИТАРНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	8
1. 2. РОЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ	15
1. 3. ЗНАЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЙ В ОПРЕДЕЛЕНИИ СУЩНОСТИ И ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ.....	19
1. 4. СУЩНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ	26
1. 5. МЕХАНИЗМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕДУР	30
1. 6. ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РЕФОРМИРУЕМОЙ ШКОЛЕ	39
1. 7. ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	45

ГЛАВА 2. СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ - СТАБИЛЬНОЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО

2. 1. СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ	46
---	-----------

2. 2. УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ СОВМЕСТНОЙ	
--	--

ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫХ И ДЕТЕЙ	50
2.3. Совместно - распределённая деятельность и её значение в воспитании личности	55
2.4. Анализ организации деятельности и отношений воспитанников в массовой школе	58
2.5. Осмысление воспитательного процесса в предреформенный период	61
2.6. Выводы по второй главе	66

ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА

3.1. Организация совместной деятельности на уроке – условие реализации учебно-воспитательного процесса	67
3.2. Сущность учебной деятельности школьников	69
3.3. Преобразования в учебном процессе с целью организации учебной деятельности школьников	77
3.4. Типология и технология учебных занятий, обеспечивающих совместную деятельность учителя и учащихся	83
3.5. Модульное построение учебного процесса как начальный этап активизации учения школьников	100
3.6. Выводы по третьей главе.....	107

ГЛАВА 4. ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

И ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ108

- 4. 1. Сущность, принципы и методы технологии
совместного творческого воспитания108**
- 4. 2. Совместное планирование деятельности115**
- 4. 3. Организация совместного творческого дела119**
- 4. 4. Осуществление совместного анализа127**
- 4. 5. Условия эффективной организации совместной
творческой деятельности воспитателей и
воспитанников.....137**
- 4. 6 Технология индивидуального рефлексивного
самовоспитания.....144**
- 4. 7. Технология индивидуальной психологической
поддержки воспитанников150**
- 4. 8. Выводы155**

ЗАКЛЮЧЕНИЕ157

**ИСПОЛЬЗУЕМАЯ И РЕКОМЕНДУЕМАЯ
ЛИТЕРАТУРА159**

СВЕТЛОЙ ПАМЯТИ РОДИТЕЛЕЙ

**КАПУСТИНА ЮРИЯ ПЕТРОВИЧА -
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ - ПРОФЕССИОНАЛА,
ПЕДАГОГА «ОТ БОГА»**

**КАПУСТИНОЙ НАДЕЖДЫ МИХАЙЛОВНЫ -
ЗАСЛУЖЕННОЙ УЧИТЕЛЬНИЦЫ ШКОЛЫ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

ПОСВЯЩАЕТСЯ ЭТА КНИГА

ВВЕДЕНИЕ

Одним из проявлений кризисных явлений в школьном образовании является ослабление воспитательных функций семьи и школы. Между тем хорошо известно, что полноценность жизни конкретного человека и общества находятся в прямой зависимости от уровня воспитанности людей, их ценностных ориентаций с детства и до «седых волос»

Одной из причин нарастания негативных явлений среди учащейся молодёжи является нестабильность функционирования школы - как важнейшего органа воспитания, а также недостаточно разработанные теоретические основы воспитательного процесса, его роль, место и сущности в образовательных структурах.

Всё это повлекло недооценку совершенствования процедур воспитательной деятельности педагога, оказало негативное влияние на уровень воспитания подрастающего человека, на его отношения к себе, окружающим людям, труду, учению.

Рост антиобщественных проявлений, среди которых надо отметить увеличение масштабов детской преступности, а также ослабление духовно-нравственного, и физического здоровья части школьников, обнажает множество стоящих перед школой воспитательных проблем.

Выход из создавшегося положения следует искать в серьёзной, научно обоснованной и теоретически выверенной работе по воспитанию подрастающего поколения. Духовно-нравственное становление детей и молодёжи, подготовка их к самостоятельной жизни должны стать важнейшей составляющей развития общества и государства, приоритетным направлением деятельности образовательных структур, что означает достижение безусловного паритета двух функций учебных заведений - обучения и воспитания.

Анализ школьной практики последних лет показал, что ни уход в чистую дидактику, ни создание новых типов учебных заведений, ни

усиленное занятие иностранными языками и экономикой не способны заменить собственно воспитание в научном понимании этого явления.

Первое, что необходимо сделать - это пересмотреть основные ключевые понятия и процедуры психологии воспитания, сформулировать их так, чтобы они приобрели практическую направленность, были поняты и востребованы практиками. Воспитателям важно не просто иметь представление о том, что такое воспитание, но и уметь организовывать процесс, управлять им, обеспечивая необходимые условия для самовоспитания школьников.

Возникла необходимость переориентировать усилия педагогов с проведения множества разрозненных мероприятий, массовых акций для школьников, не затрагивающих, по сути, процессы воспитания, на целенаправленную, планомерную, кропотливую работу, позволяющую «дотянуться» до личности каждого учащегося, помогая ему в трудной внутренней работе по самостроительству личности.

Переход школы к стройной научно-обоснованной воспитательной системе - дело непростое. Практически надо быть готовым к разрушению сложившегося ложного благополучия, созданного административно-командной системой, функционирующей в основном на принципах подавления личности, и формированию новых целевых установок в педагогических коллективах, переосмыслению многих принципов и методов воспитательной деятельности. Речь идёт о выработке нового педагогического мышления, а также о качественно иной организации воспитательной деятельности, что в целом должно способствовать повышению статуса воспитания в системе образования.

Время не ждёт, оно предъявляет более высокие требования к уровню гуманистического «капитала» людей. В этой ситуации школа просто обязана стать главным нравственным оплотом общества, взяв на себя координирующую функцию в решении сложной проблемы воспитания подрастающих граждан, которые сегодня сидят за школьной партой, а завтра станут гарантами обновления и развития общества.

Данная работа призвана помочь воспитателям¹ в осмыслении и реализации процесса воспитания подрастающего поколения, практическому освоению инновационной методологии воспитания, а также технологии воспитательной деятельности на уроке и во внеурочное время.

¹ Здесь и далее под словом «воспитатель» имеются ввиду специалисты, призванные заниматься воспитанием подрастающего поколения.

Г Л А В А 1

ДЕЯТЕЛЬНОСТНО - ОТНОШЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВНОЙ И ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ КАЧЕСТВЕННЫЙ УРОВЕНЬ ВОСПИТАНИЯ

Создавать надёжную систему педагогических знаний о воспитании человека удаётся лишь тогда, когда мы исследуем их природу, которая неотрывна от природы человека и природы общества

К. Д. Ушинский

1. 1. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СУЩНОСТИ ВОСПИТАНИЯ В АВТОРИТАРНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Осмысление необходимости реформирования воспитательной практики школы требует критического анализа существующих теоретических положений по этому научному направлению в получившей широкое распространение авторитарной педагогике. Требуется также исследование понимания этих положений воспитателями и соответственно этому пониманию реализуемых способов воспитательных процедур в массовой школьной практике.

Исследование позволяет утверждать, что авторитарная педагогика фактически подменила ценности, сместила ориентиры на внешнее наблюдаемое действие воспитателя, в ущерб внутреннему психологическому содержанию процесса, предельно упростила понятия, определяющие основные процессы образовательной практики, что привело к искажённому пониманию педагогами и самого понятия «воспитание».

Под воспитанием авторитарная педагогика понимает передачу подрастающему поколению опыта старшего поколения.

Казалось бы ничего антинаучного в этом определении нет, поскольку критическое осмысление и освоение рациональных идей опыта предшествующего поколения, а затем их умножение последующими поколениями является целью воспитания. Но очевидно также, что упрощение этой процедуры до внешних процедур без точного представления внутренних психологических процессов, обеспечивающих освоение и умножение опыта отношений подрастающего поколения к окружающему миру, приводит к деформации самого ключевого педагогического понятия «*воспитание*».

В массовой практике представленное научное положение оборачивается «натаскиванием детей» на некий «идеальный» образ, часто с насильственным навязыванием препарированного социального опыта кого-то из «выдающихся» людей в основном в процессе информирования об их жизненном пути, свойственных им нравственных ценностях, совершаемых поступках и пр.

То есть процесс воспитания понимается как однонаправленная передача опыта от старшего поколения к младшему с целью насаждения господствующих в обществе идеологических установок. Мыслится, что, транслируя сложившиеся взгляды, можно достаточно быстро и успешно передать установки и нравственные ценности от одного поколения другому.

Между тем здравый смысл подсказывает, что, воспитывая всех одним «трансляционным» способом, скорее можно получить обратный результат, обострив извечную проблему «отцов и детей», известную ещё с древнейших времён. Так, ещё Аристофан в комедии «Облака» описывал конфликт между рассудительным, благонамеренным отцом и легкомысленным длинноволосым сыном («дискуссия» о волосах была весьма актуальной в то время, поскольку в античных Афинах эта мода символизировала симпатии к Спарте). В ответ на просьбу отца спеть что-либо из древних авторов, Симонида или Эсхила, сын называет этих поэтов устаревшими и ходульными. Когда же сын обращается к современному искусству, читает монолог из Еврипида, старик выходит из себя, видя в нём безвкусицу и безнравственность.

Во многом это повторяется и сегодня. Ситуация навязывания ученикам норм и ценностей в процессе воспитания не воспринимается

молодыми людьми. Если же педагогическая практика не обеспечивает эффективный обмен опытом, усвоение прогрессивных идей и нравственных устоев подрастающим поколением, причину надо искать не в детях, а в психологических процедурах, используемых в процессе воспитания.

Обращение к психологии воспитания позволит исключить из практики психологические средства, разрушают эту процедуру, а использовать такие из них, которые позволят не только объединить устремления к социальному прогрессу нескольких не похожих друг на друга поколений, но и так организовать воспитательный процесс, чтобы лучшее из опыта старшего поколения охотно принималось подрастающим поколением.

Оценив недостаточность теоретического обоснования сущности процесса воспитания, применяемого в массовой школьной практике, следует обратиться к анализу активно используемого понятия «учебно-воспитательный процесс», а также «внеурочная воспитательная работа».

Долгое время господствовало, да и до сих пор бытует мнение о том, что любой урок успешно решает триединые дидактические задачи: обучающие, воспитывающие и развивающие.

**Точка зрения
авторитарной
педагогике**

**ВОСПИТАНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ - ЭТО ПРОЦЕСС,
АВТОМАТИЧЕСКИ СОВЕРШАЮЩИЙСЯ НА УРОКЕ
ВО ВРЕМЯ ПЕРЕДАЧИ ЗНАНИЙ, КАК ПРОЦЕДУРА,
СОПУТСТВУЮЩАЯ ОБУЧЕНИЮ.**

Такой подход привёл к ложному представлению, что любым способом организованный учебный процесс, даже тогда, когда идёт заполнение памяти вместо реализации способностей, может называться учебно-воспитательным. Попытки же выделить специфику воспитательных проблем в обучении нередко объявлялись «противопоставлением обучения и воспитания».

Распространилось и закрепилось мнение, что культуру человека определяет объём учебных знаний (дескать, чем больше знает человек, тем он воспитаннее). Устойчивым стало рассуждение, что обучение само по себе является «средством воспитания», что материал предмета сам по себе содержит воспитательный заряд.

Однако тезис, что обучение само по себе является средством воспитания, ибо материал предмета сам по себе содержит воспитательный заряд, - верно только отчасти.

Не подвергая сомнению воспитательное воздействие знаний вообще, считаем, что не следует это воздействие переоценивать, тем более абсолютизировать. Вспомним слова великого дидакта **К.Д. Ушинского**,

который писал: *«Конечно, образование ума и обогащение его познаниями много принесёт пользы, но, увы, я никак не полагаю, чтобы ботанические или зоологические познания могли сделать гоголевского городничего честным чиновником, и совершенно убеждён, что будь Павел Иванович Чичиков посвящён во все тайны органической химии или политической экономии, он останется тем же весьма вредным для общества пронырой... Величайшее развитие умственное не предполагает ещё необходимо прочной общественной нравственности»*².

Полученные в процессе обучения научные знания составляют фундамент мировоззрения, профессиональной направленности личности. Но только усвоения этих знаний недостаточно для обеспечения воспитательных процедур в учебном процессе. Воспитание подразумевает выработку ценностных ориентаций, а это возможно лишь на основе единства теории и практики, мысли и действия, убеждения и поступка.

Распространённость точки зрения об абсолютизирующей роли знаний в воспитании личности привела к тому, что воспитывающим стал считаться урок, если в ходе его, например, привлекались и анализировались отрывки из художественных произведений, позволяющие обсудить нравственные проблемы, привлекался местный краеведческий материал, использовались тексты, связанные с приближающимися знаменательными событиями. Очевидно, что такое понимание воспитательной функции урока является недостаточным.

Теоретически и практически соединить учебный и воспитательный процесс на уроке возможно, но это не может произойти само по себе - необходимо применение инновационных психолого-педагогических технологий, более совершенных, чем применяемые в массовой педагогической практике способы обучения.

Необходимость скорейшего решения этой проблемы связана с тем, что объём знаний с каждым годом стремительно увеличивается, появляются новые отрасли науки, совершенствуются методы исследования, совершаются научные открытия. Знание всё более превращается в могучую силу, которая может быть не только созидательной, но и разрушительной. Ещё Д.И. Менделеев предупреждал: *«Знания без воспитания - это меч в руках сумасшедшего»*.

Чем богаче знания человека, тем важнее для общества ответ на вопрос, каковы его нравственные качества, чему будут служить его знания, насколько ответственно будет относиться человек к тому, что ему доверено.

² Ушинский К.Д.. Избранные педагогические произведения. М., 1968. - С. 306-307.

Осмысленное, технологически обеспеченное слияние процесса воспитания и учения является настоятельным требованием времени. Ответ на вопрос «Как организовать воспитание в процессе учения в реформируемой школе?» мы дадим чуть ниже, после введения обновлённого понятия «воспитание». Сейчас же рассмотрим способы организации в массовой школе внеурочной воспитательной работы.

Можно утверждать, что внеурочной воспитательной работе массовая школа всегда уделяла много внимания. Эта работа подробно планировалась и подвергалась строгому контролю по таким показателям, как число проведённых мероприятий и количество «охваченных» ими учащихся. Видимо поэтому в педагогическом сознании понятия «воспитание» и «воспитательная работа» ошибочно слились.

Воспитание во внеурочное время стало пониматься как организация воспитательных мероприятий для детей.

**Практика
авторитарной
школы**

**СЧИТАЛОСЬ, ЧТО В ПРОЦЕССЕ МНОГОЧИСЛЕННЫХ
МЕРОПРИЯТИЙ³, КОТОРЫЕ ПРОВОДЯТСЯ С УЧАЩИМИСЯ
ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ, АВТОМАТИЧЕСКИ ОСУЩЕСТ-
ВЛЯЕТСЯ ПРОЦЕСС ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
С ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЦЕННЫМ РЕЗУЛЬТАТОМ.**

Логика была примитивна: взяли учащиеся лопаты в руки, посадили деревья на школьном дворе - обеспечен процесс трудового воспитания; провели «День здоровья», организовали перед началом уроков утреннюю гимнастику - вот вам физическое воспитание. Между тем хорошо известно, что внеклассные занятия - это лишь необходимая база, средство для организации целенаправленной процедуры воспитания. Устранение воспитателя от педагогически грамотной её организации может привести к непредсказуемым последствиям, например, к формированию безразличного или отрицательного отношения к труду, физической культуре, то есть воспитание по форме может оказаться антивоспитанием на деле.

Однако многие администраторы, от которых зависела судьба школы, были убеждены, что любое внеурочное мероприятие полезно и чем больше их проводится в образовательном учреждении, тем лучше. По их мнению, чем чаще ребёнок занимается, например, уборкой класса, тем трудолюбивее и дисциплинированнее он становится. При этом почти никогда не возникала мысль об организации деятельности самих школь-

³ Мероприятие - организационная форма, в рамках которой осуществляется воздействие на воспитанников; эта процедура на самом деле не имеет ничего общего с процессом воспитания.

ников, о степени внутренней включённости в неё ученика, о характере отношений, которые возникают между участниками в ходе её осуществления. Виделись только внешние проявления организаторской работы, а внутренние психологические процессы оставались без внимания.

Между тем в воспитании не бывает «пустого пространства» и «пауз». Если педагоги, призванные организовывать воспитательный процесс, не наполняют его осмысленными процедурами, способствующими развитию лучших нравственных качеств личности, то воспитательное пространство, в котором живут наши подопечные, заполняется стихийно возникающими «идеологиями», псевдоценностями и антинормами.

Чтобы убедиться в этом, достаточно вспомнить фильм Р. Быкова «Чучело», в котором осмысливается ситуация, когда межличностные отношения между учащимися играют негативную роль. Фильм наглядно показывает, что возникающие в классе отношения для части детей могут быть просто невыносимыми, и вина за это лежит, прежде всего, на педагогах, формально подходящих к делу, которое, по идее, должно быть их призванием.

Обращаясь к анализу процедур воспитания на уроке и во внеурочной деятельности, важно осмыслить, как традиционная наука определяет понятие «характер человека».

В истории психологии известны два основных подхода к проблеме характера. В соответствии с первым - «статическим» - характер трактуется как *неизменный набор основных черт*, при этом анализ его формирования и развития не важен. Второй подход исходит из признания общественно-исторической обусловленности характера, соответственно изучается роль воспитания в его становлении.

В обыденном сознании, в том числе и среди работников просвещения, к сожалению, часто преобладает первый подход. Бытует мнение, что изменить что-либо в характере школьника невозможно: мол, что есть в ребёнке, пусть то и будет, и лучше к этому не прикасаться. В этом случае педагог, осуществляя воспитательную деятельность, изначально не верит в возможность целенаправленного воспитания характера, он волнуется не столько о воспитании детей, сколько об их развлечении (надо учащимся праздник устроить - стихи послушать, потанцевать).

По-видимому, надо придерживаться мнения о том, что характер человека зависит от жизненных впечатлений, закрепившихся в виде определённых временных нервных связей в коре головного мозга, тесно связанных с его поведением. В становлении характера человека ведущую роль играет воспитание общей направленности личности, ее отношения к себе и различным сферам социального бытия, которое начинается с

раннего детства, а позднее реализуется в самостоятельных действиях молодых людей⁴.

Практически на этот вопрос давно и однозначно ответил печальный опыт детей, подобно Маугли воспитанных животными и полностью потерявших возможность вернуться в человеческое общество, хотя некоторые из них до попадания на воспитание к животным владели не только прямохождением, но и речью.

В связи с рассмотрением вопроса о том, как обеспечить условия для развития лучших нравственных качеств школьников, возникает необходимость уточнить понятие *«нравственное качество личности»*.

Долгое время в педагогике бытовало представление, что нравственное качество личности - «это сплав этических знаний и жизненного опыта, который приобретается в практической деятельности». Ничего неточного или неправильного в этом определении нет, но его недостаточная функциональность позволила родиться мнению, что этические знания воспитанник должен получить в школе, а жизненный опыт приобрести сам, стихийно, ибо этот процесс принципиально неуправляем. И это произошло потому, что воспитатель не видит механизм становления нравственных качеств, который можно было бы применить на практике.

Таким образом, объяснение многих проблем современной школы, в том числе и в деле воспитания подрастающего поколения, следует искать в недочётах теоретического характера, в недостаточном уровне научно-методической обеспеченности работников образовательных учреждений новой педагогической идеологией, психологически осмысленными и технологически прописанными воспитательными процедурами.

Необходимо произвести серьёзное переосмысление сущности и общих закономерностей процесса воспитания, его методологии, что позволит педагогам осознанно отказаться от закостенелых взглядов и устаревших понятий в воспитании подрастающей смены. Важно, наконец, обратиться к психологии воспитания, поскольку стало очевидным, что описательная педагогика не может быть подспорьем в решении столь важной социальной проблемы.

⁴ См. Ксензова Г. Ю. Психология воспитательных отношений в семье. Тверь: ТвГУ, 2003.

1. 2. РОЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

Исходным и центральным в педагогической науке и практике является *деятельностно-отношенческий подход к воспитанию личности*. Суть его заключается в том, что личностные изменения (как позитивные, так и негативные) могут происходить только в процессе деятельности человека и возникающих при этом отношениях.

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ - ВЕЧНОЕ, ЕСТЕСТВЕННОЕ УСЛОВИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ
ЖИЗНИ, ВНЕ КОТОРОЙ НЕВОЗМОЖНА ОНА САМА.**

Важно знать, что личность не только формируется в деятельности, но и проявляется в ней. Наблюдается диалектическая зависимость: в практической деятельности формируется личность, а характер деятельности, в свою очередь, является наиболее «осязаемым» показателем уровня её сформированности.

«Каждый стоит столько, сколько стоит то, о чём он хлопочет», - подчёркивает Марк Аврелий - римский император и философ (121 - 180 гг. н. э.)

**КАТЕГОРИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАНИИ
ЯВЛЯЕТСЯ ИСХОДНОЙ И РЕШАЮЩЕЙ.**

Учеными неопровержимо доказано, что воспитание происходит не в ходе механически соединенных мероприятий для детей, а в ходе собственной деятельности воспитанника, на основе активного участия в жизнедеятельности того сообщества, которое для него является значимым, а деятельность привлекательной. Воспитанник должен быть активным самостоятельным деятелем, субъектом воспитания.

**СОБСТВЕННАЯ АКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ –
НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ.**

Собственная деятельность, обеспечивающая субъектную позицию воспитаннику (воспитуемому), организована там, где наличествует цепочка самостоятельно совершаемых последовательных действий, которые определяются *шестью* основными компонентами деятельности: принятием *цели*, осмыслением *мотива* предстоящей деятельности, самостоятельным выбором *средств* её достижения, организацией *действий* для получения желаемого результата, достижением *результата* и его *самооценкой*.

То есть воспитательный эффект участия в деятельности зависит от того, в какой мере обеспечивается внутренняя включённость воспитанника в деятельность, сформулированная К.Д. Ушинским следующим образом: «Деятельность должна быть моя, увлекать меня, исходить из души моей».

Если воспитанник выступает в качестве объекта воздействия со стороны воспитателя, когда педагог планирует, готовит, проводит, а учащиеся только исполняют предписанные им роли, то в таком случае действия воспитанников носят лишь репродуктивный характер, не являются их собственной деятельностью. Включённость воспитанника в действия репродуктивного характера, не позволяют говорить о воспитательной эффективности процесса, так как пренебрегается формула «Человек - сам творец своего воспитания». В этом случае нарушаются фундаментальные принципы психологии воспитания, искажается воспитательный процесс, что и приводит к нежелательным педагогическим результатам: созданию условий для зарождения в воспитанниках потребительства, иждивенчества и других негативных нравственных качеств.

Организации собственной деятельности детей надо учить с раннего возраста. Собственно говоря, назначение педагогической деятельности и заключается в том, чтобы оптимизировать осуществление субъектной функции воспитанников во всех сферах школьной жизни в процессе удовлетворения учебно-познавательных потребностей, в поддержании природосообразного жизнеобеспечения и деятельного существования.

Психологи выделяют в деятельности две её стороны. Первая сторона называется операционно-технической или процессуальной (функциональной). Анализ её подразумевает ответы на вопросы: «Что человек делает? Каким образом?» Это внешний пласт, легко поддающийся наблюдению.

При организации воспитательной работы мы должны помнить, что существует ещё один, не менее и даже более значимый пласт – воспитательный. Это её внутренняя сторона - отношенческая, мотивационно-смысловая, чаще всего скрытая от внешнего наблюдения. Изучая её, мы отвечаем на вопросы: «Ради чего, зачем, почему соверша-

ется деятельность? В какие отношения в ходе её осуществления включается воспитанник? В какие отношения пытаются его включить?»

**В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НЕОБХОДИМО РАЗЛИЧАТЬ ДВЕ СТОРОНЫ:
ПРОЦЕССУАЛЬНУЮ И СОБСТВЕННО ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ.**

Эти две стороны деятельности, два её пласта взаимосвязаны, неразрывны, но не тождественны друг другу. Точно также и взаимодействие одного человека с другим имеет два плана: внешний и внутренний

Возьмём, например, случай, когда человек что-то рассказывает, делится впечатлениями о происшествии. Внешне он может выглядеть полностью поглощённым рассказом, кажется, что он думает лишь о том, чтобы донести до слушателей всю информацию, ничего не забыть. На самом же деле его внутренний настрой может быть совершенно другим: к примеру, он в это время может стремиться к тому, чтобы заработать авторитет, утвердить себя в глазах других, продемонстрировать своё превосходство и унижить собеседника, он может ловить момент, чтобы уязвить собеседника, обмануть его и т.п.

Внутреннее действие есть такая же реальность, как и действие внешнее, ибо оно тоже возникает при взаимодействии людей и проявляется в их отношениях друг к другу.

Очень важна осмысленность этих двух взаимозависящих процессов и их согласованность в практике обучения и воспитания. Сегодня их различение при организации обучающих процедур для многих воспитателей оказывается достаточно сложным явлением. Неумение проанализировать собственную воспитательную деятельность на предмет соответствия цели и средств её достижения часто приводит к тому, что воспитатель получает результат, прямо противоположный ожидаемому.

Так, например, на уроке русского языка в первом классе учитель хочет решить задачу развития творческих способностей детей, навыков выразительного чтения. Для этого детям предлагается из записанных на доске отдельных слов составить предложение и прочесть его с разной интонацией как повествовательное, побудительное, вопросительное и восклицательное.

Первоклассники с желанием и большим интересом выполняют задание: составляют интересные предложения, стараются прочесть их с необходимой интонацией. Учительницу радует активность детей.

Однако, слушая их, она позволяет себе высказывать как позитивные, так и негативные оценочные суждения в адрес школь-

ников. Наконец, когда дети от стеснения перестают поднимать руки и предлагать свои варианты, она, в качестве образца, произносит учительский вариант, и при этом не упускает возможности подчеркнуть все достоинства составленного ею предложения. Ясно, что дети в результате этого эксперимента оказываются придавленными педагогическим авторитетом. Вызывает осуждение и позиция учительницы, которая внутренне испытывает чувство радости от того, что смогла продемонстрировать своё интеллектуальное превосходство перед детьми.

Разобраться в этой педагогической ситуации можно в том случае, если тщательно проанализировать и сопоставить два пласта деятельности.

При наблюдении только внешнего пласта можно констатировать, что дети и учительница выполняли творческую работу, составляли предложения. Если же присмотреться к внутреннему её содержанию и проанализировать на предмет адекватности предпринятых действий решаемой задаче развития творческих способностей детей, то можно сказать, что учительница хотела достичь одного педагогического результата, а совершала действия, прямо противоположные поставленной цели. Думая о развитии творческих способностей детей, она своим авторитетом, оценочными суждениями тормозила полёт творческой мысли детей, а в заключение дала понять, что они ещё маленькие и неразумные, все их старания почти напрасны, потому что самое хорошее предложение они всё равно не смогли придумать.

Очевидно, что после несколько таких «педагогических» экспериментов над детьми, навряд ли когда-нибудь у школьников появится желание выполнять творческие работы, обсуждать их вслух с учителем и сверстниками, потому что получать уколы по самолюбию неприятно человеку в любом возрасте, а незаслуженные - вдвойне.

**В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЕЙ-ПРОФЕССИОНАЛОВ
ДВА ПЛАСТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ - ВНЕШНИЙ (ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ) И
ВНУТРЕННИЙ (ОТНОШЕНЧЕСКИЙ) - ДОЛЖНЫ БЫТЬ ГАРМОНИЗИРОВАНЫ.**

1. 3. ЗНАЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЙ В ОПРЕДЕЛЕНИИ СУЩНОСТИ И ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

Психология воспитательных отношений - это не дань моде, а инструмент более углублённого понимания сути воспитания. Она опирается на твёрдую научную основу. «Реальным базисом личности человека, - отмечает А.Н. Леонтьев, - является совокупность его общественных по своей природе отношений»⁵.

Подход к личности, с точки зрения анализа её отношений как системообразующих факторов, характера был впервые предпринят ещё в 1907 году С.А Франком в изложенной им программе исследования личности в её отношениях к среде ⁶, а затем А.Ф. Лазурским, который обосновал необходимость отражать в школьных характеристиках прежде всего уровень отношений школьников к своим ученическим обязанностям и среде, в которой находится ребёнок ⁷.

Большое значение коррективке отношений в перевоспитании подростков придавал А.С. Макаренко. Он подчёркивал, что *«отношения составляют истинный объект нашей педагогической работы»* ⁸, и считал, что невозможно представить себе эволюцию отдельной личности, её нравственное развитие без эволюции отношений, в системе которых она существует. Он писал: *«Воспитание - есть процесс социальный в самом широком смысле слова... Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребёнок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется нравственным и физическим ростом самого ребёнка. Весь этот «хаос» не поддаётся как будто никакому учёту, тем не менее он создаёт в каждый данный момент определённые изменения в личности ребёнка. Направить это развитие и руководить им - задача воспитателя»* ⁹.

Большое значение отношениям не только в медицинской, но и педагогической практике придавал В.Н. Мясищев.

Он отмечает, что отношения человека «представляют собой сознательную, активную, избирательную, целостную, основанную на

⁵ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.-М., 1975. - С. 228.

⁶ Франк С.А. Программа исследования личности в её отношениях к среде. - СПб., 1907.

⁷ Лазурский А.Ф. Школьные характеристики. - СПб., 1913.

⁸ Макаренко А.С. Собр. соч.: В 7 тт. - М., 1958. - Т.4. - С. 20.

⁹ Макаренко А.С. Собр. соч.: В 7 тт. - М., 1958. - Т.5. С. 508.

индивидуальном общественно обусловленном опыте *систему временных связей человека как личности - субъекта со всей действительностью или с её определёнными сторонами*¹⁰.

В этом определении особенно важным является то, что отношение охарактеризовано как сознательная и активная система временных связей, а также то, что эта система основана на индивидуальном, общественно обусловленном опыте. Эти три характеристики принципиальны для теории и практики воспитания, так как указывают на необходимость формирования активной позиции личности в этом процессе и организации индивидуального опыта построения отношений, опирающийся на опыт общества в целом.

Наиболее значимыми для определения свойств личности являются отношения человека к самому себе, людям, труду, учению. Говоря о повседневной культуре (экологии отношений), мы имеем в виду и отношения индивида к своему здоровью, образу жизни, своим талантам, притязаниям, привязанностям, режиму физической и интеллектуальной работы, свободному времени. Система этих отношений, в которые оказывается включённым каждый человек со времени рождения и до смерти, формирует его субъективное отношение ко всем сторонам жизни.

Определяя отношения сущностным содержанием процесса воспитания, следует подробнее остановиться на их структуре, выделить основные компоненты отношения, которые помогут понять глубинную сущность процесса воспитания.

Отношение включает в себя три основных компонента:

- 1) эмоции (объект, на который направлено отношение, должен быть эмоционально привлекательным);
- 2) знания в определённой области;
- 3) побуждение действовать в этой системе отношений.

В основе отношения человека к фактам и явлениям лежат знания. Отношения основываются на знаниях, но не идентичны им. Нельзя утверждать, что, чем глубже знания, тем положительнее и устойчивее отношения. Не следует и недооценивать знаний. Задача распространения знаний состоит в том, чтобы научить человека понимать окружающий мир, дать ориентировку для практического поведения человека.

«Правильное понимание мира является условием правильного поведения»¹¹.

¹⁰ Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений личности. // Психологическая наука в СССР. М., 1960. - Т. 2. - С. 18.

¹¹ Фридрих Ф. Позиция и её формирование // Исследование проблемы молодёжи в ГДР. - М., 1976. - С. 134.

На характер проявляемых человеком отношений к миру оказывают влияние не только знания, но и убеждения, мировоззрение человека. Отношения - это устойчивое проявление единства мировоззрения, системы взглядов, действия личности. Поведение, чувства, мотивы - это средства, формирующие отношение человека к тем или иным сторонам действительности.

ЗНАНИЯ ЯВЛЯЮТСЯ ОДНИМ ИЗ СРЕДСТВ ВОСПИТАНИЯ.

У детей младшего возраста эти психические компоненты ещё не сформированы, но у них проявляются учебно-познавательные потребности. Поэтому целесообразная организация отношений в педагогической деятельности может быть достигнута и в дошкольном, и в младшем школьном возрасте. Конечно, степень сложности отношений на этой стадии сравнительно небольшая. Более сложными становятся отношения в подростковом и старшем школьном возрасте, ибо их сложность растёт вместе с развитием деятельности и личности учащихся.

ОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ ИГРАЮТ БОЛЬШУЮ РОЛЬ КАК В ОПРЕДЕЛЕНИИ ЕЁ СУЩНОСТИ, ТАК И В ЕЁ ФОРМИРОВАНИИ.

Выше мы уже отмечали, что важнейшей характеристикой личности является система её сознательных жизненных отношений. Нельзя сначала изучить личность, а потом вписать её в систему социальных связей. Личность, с одной стороны, - продукт этих социальных связей, а с другой стороны - их создатель и активный творец.

Отношения человека с миром становятся стержневой характеристикой в организации воспитательного процесса, ибо в них проявляется сущность человека.

Воспитателю очень важно научиться наблюдать отношения, проявляемые воспитанниками в процессе деятельности, что позволит узнать особенности характера того или иного школьника и способствовать развитию позитивных сторон его личности.

Предлагаем вашему вниманию пролог к пьесе Н. Хикмета «Чудак», который поможет увидеть отношения разных людей к природе, предметам окружающей действительности и после короткого наблюдения сделать некоторые выводы об особенностях характера действующих лиц спектакля.

«Вьётся тропинка, идут люди. На тропинке камень: мешает идти. Один прохожий, молодой и ловкий, перескочил через камень и зашагал дальше. Другой его не заметил и больно ушиб ногу. Третий с трудом протиснулся рядом. Четвёртый поставил ногу на камень, чтобы зашнуровать ботинок. Пятый с трудом отодвинул камень в сторону, чтобы другие могли пройти. Шестой устало опустился на камень, чтобы передохнуть. А седьмой, воровато оглянувшись, водворил камень обратно на тропинку и хихикает в предвкушении того, как люди будут спотыкаться».

Как видим, любое отношение проявляется в действиях людей. У разных по характеру людей проявляется разное отношение к незначимому для многих неодушевлённому предмету, а через него и к другим людям. Выраженное отношение позволяет получить первоначальное представление о характере действующих лиц, чем и воспользовался автор пьесы, представляя в прологе зрителю действующих героев спектакля.

Отличительным свойством отношений является их полярность. За счёт этого свойства человек получает возможность достигать постоянства поведения. Это постоянство и даёт возможность предугадать поведение человека в незнакомой ситуации, так как отношение к одному предмету или одной ситуации переносится на другие сходные предметы или ситуации. Например, если мы знаем, что перед нами смелый человек, то в случае непредвиденной ситуации, не наблюдая его воочию, мы можем утверждать, что он пойдёт навстречу опасностям

Отношения играют большую роль не только в определении сущности личности, но и в её формировании. Воспитание характера осуществляется в процессе включённости личности в воспитательные отношения. При этом значимым является характер самих этих отношений. Изменяя характер воспитательных отношений, мы корректируем характер людей.

ИЗМЕНЯ ХАРАКТЕР ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ, МЫ КОРРЕКТИРУЕМ ХАРАКТЕР ЛЮДЕЙ.

Отношения закрепляются по мере воспитания в духовном мире личности. Каждый человек несёт в себе систему закреплённых отношений.

С Л. Соловейчик следующим образом подчеркивает зависимость особенностей характера ребёнка от тех отношений, в которые он включён.

- * Если ребёнка постоянно критикуют, он учится ненавидеть.
- * Если ребёнок живёт во вражде, он учится агрессивности.
- * Если ребёнка высмеивают, он становится замкнутым.
- * Если ребёнок растёт в упреках, он учится жить с чувством вины.
- * Если ребёнок растёт в терпимости, он учится принимать других.

- * Если ребёнка подбадривают, он учится верить в себя.
- * Если ребёнка хвалят, он учится быть благодарным.
- * Если ребёнок растёт в честности, он учится быть справедливым.
- * Если ребёнок живёт в безопасности, он учится верить в людей.
- * Если ребёнка поддерживают, он учится ценить себя.

Если ребёнок живёт в понимании и дружелюбии, он учится находить любовь в этом мире.

Отличительным свойством отношений является их полярность. За счёт этого свойства человек получает возможность достигать постоянства поведения. Это постоянство и даёт возможность предугадать поведение человека в незнакомой ситуации, так как отношение к одному предмету или одной ситуации переносится на другие сходные предметы или ситуации. Например, если мы знаем, что перед нами смелый человек, то в случае непредвиденной ситуации, не наблюдая его воочию, мы можем утверждать, что он пойдёт навстречу опасностям

Дети, особенно младшего школьного и подросткового возраста, неосознанно впитывают, а затем копируют отношения взрослых людей, которые проявляются в макросреде, закрепляют их в своём поведении. Затем они начинают относиться к нам, взрослым, так, как мы относимся к ним или другим людям. Наблюдая за характером отношений, сложившихся в семье (микросреде), можно объяснить и одинокую брошенную старость при обеспеченных здравствующих детях, и тёплые трогательные отношения между людьми разных поколений.

Газета «Православная Тверь» на своих страницах привела притчу «Отчего иногда дети не почитают своих родителей». Вот эта притча.

«Взрослые и уже семейные люди, оказывая непочтительность своим престарелым родителям, дают гибельный пример своим собственным детям, в лице их готовят для себя заслуженную кару. Поясним это примером. Некогда среди одного дикого племени, у которого был бесчеловечный обычай обессилевших стариков вывозить в лес или глубокий ров и там бросать на съедение зверям, сын отвёз своего отца на лубке в глубокий ров и бросил вместе с лубком же, а внучек, бывший при этом, достал лубок и принёс обратно домой.

Когда отец спросил сына: «Для чего ты взял лубок из рва?» - последний отвечал: «Когда ты, батюшка, состаришься, так на этом же лубке и я тебя отвезу под гору». Задумался отец над словами своего сына и, под влиянием жалости к самому себе, снова дал приют своему престарелому, немощному отцу»¹².

¹² Отчего иногда дети не почитают своих родителей // Православная Тверь. - 1994, февраль, № 3. - С. 6.

Нет и не может быть прямых зависимостей между неблагоприятными влияниями в среде и отрицательными свойствами личности. Внешние неблагоприятные условия ведут к формированию негативных свойств личности и соответствующему поведению только в том случае, если они будут достаточно стабильно действовать на личность в её ближайшем окружении и сам человек будет в них включён. Именно поэтому во внешне неблагополучных семьях часто вырастают весьма воспитанные дети. Как, впрочем, и во внешне пристойных семьях могут вырасти дети с серьёзными нравственными изъянами.

В процессе освоения личностью социальных функций микросреда, в которую включена личность, может одни влияния широкой социальной среды активизировать, а другие тормозить и нейтрализовывать. Вот почему отношения в ближайшем окружении ребёнка должны находиться в поле постоянного внимания воспитателя - он должен быть уверен, что при серьёзной и целенаправленной работе отношения, в которые был включён ребёнок до школы и к которым привык, можно подкорректировать.

Наибольшего эффекта достигнет тот педагог, который заботится о создании благоприятных отношений и включении в них не только ребёнка, но и членов его семьи - например, организуя походы, поездки, праздники, трудовые дела, в которых смогут участвовать как дети, так и родители.

ОТНОШЕНИЯ - ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ НАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ.

Поставим перед собой конкретный вопрос: «Как в человеке появляются и закрепляются нравственные качества?» Ясно, что в пустоте никакие нравственные качества не появятся. Положительные качества личности не возникают автоматически. Там, где педагог устраняется от серьёзной работы по управлению деятельностью, развитию отношений, возможны результаты, прямо противоположные ожидаемым.

Но если мы правильно организуем педагогическую деятельность, нравственные качества обязательно сформируются.

НАВСТВЕННЫЕ КАЧЕСТВА ВОЗНИКАЮТ, ПРОЯВЛЯЮТСЯ И КОРРЕКТИРУЮТСЯ ТОЛЬКО В СИСТЕМЕ ОТНОШЕНИЙ.

Отношения могут быть временными и относительно постоянными. У детей младшего школьного возраста могут быть кратковременными, так как они не закреплены и носят ситуативный характер. Определяющую

роль в воспитании человека оказывают внутренне принятые, многократно повторённые, закреплённые отношения.

Формирующими следует считать относительно стабилизированные отношения. Стабилизированные отношения закрепляются в чертах характера, в тех свойствах личности, которые мы воспитываем.

НРАВСТВЕННОЕ КАЧЕСТВО - ЭТО СТАБИЛИЗИРОВАННОЕ ОТНОШЕНИЕ.

Деятельностно - отношенческий подход в воспитании позволяет глубже подойти к определению сущности понятия «характер человека», придать ему практическую направленность. В.Н. Мясищев¹³ убедительнейшим образом показал, что *характер - это устойчивая в каждой личности система отношений к разным сторонам действительности, проявляющаяся в типичных для личности способах выражения этих отношений в её повседневном поведении.*

ХАРАКТЕР - ЭТО СИСТЕМА ЗАКРЕПИВШИХСЯ В ЧЕЛОВЕКЕ ОТНОШЕНИЙ (ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ).

Таким образом, действительный смысл воспитания состоит в создании жизненных ситуаций, которые позволят включить воспитанников в такую систему отношений, в которой проявятся, а затем закрепятся лучшие черты характера личности.

ВОСПИТАНИЕ - ЭТО ВКЛЮЧЕНИЕ УЧЕНИКА В СИСТЕМУ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЦЕЛЕСООБРАЗНЫХ ФОРМИРУЮЩИХ ОТНОШЕНИЙ.

¹³ Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960. - С. 164.

1.4. СУЩНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Каждый человека с рождения оказывается включённым в совокупность разнообразных отношений к миру. По характеру проявления эти отношения могут быть как социально ценными, так и асоциальными. В связи с этим возникает необходимость определить сущность воспитательных отношений и базового процесса, способствующего его возникновению. Воспитательными следует считать стабилизированные нравственно ценные отношения воспитанников к социальной среде, создающие условия для закрепления лучших черт характера и развития духовных основ личности.

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ – ЭТО НАВРСТВЕННО ЦЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ
ВОСПИТАННИКОВ К СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ
ЗАКРЕПЛЕНИЮ ЛУЧШИХ ЧЕРТ ХАРАКТЕРА,
РАЗВИТИЮ ДУХОВНЫХ ОСНОВ ЛИЧНОСТИ.**

Нравственно ценные отношения не возникают сами по себе, они культивируются в процессе целесообразно организованной воспитательной деятельности. Воспитательную деятельность можно определить как специфическую деятельность педагога по стабилизации нравственно – ценных отношений воспитанников к окружающему миру с последующим их развитием, обеспечивающим развитие духовно-нравственных основ личности.

**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ЭТО СПЕЦИФИЧЕСКАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО СТАБИЛИЗАЦИИ НАВРСТВЕННО – ЦЕННЫХ
ОТНОШЕНИЙ ВОСПИТАННИКОВ К ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ
С ПОСЛЕДУЮЩИМ ИХ РАЗВИТИЕМ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИМ РАЗВИТИЕ
ДУХОВНО-НАВРСТВЕННЫХ ОСНОВ ЛИЧНОСТИ.**

В практике работы педагога воспитательные отношения реализуются в процессе практической деятельности, позволяющей включить учащихся в социально одобряемые отношения.

Так, например, воспитывая в ребёнке честность, создаём условия, в которых он должен неоднократно проявить своё честное отношение к людям.

Воспитывая смелость, а это свойство включает в себя отношение к опасности (смелый идёт навстречу опасности), создаём для этого неординарные условия.

Включая воспитанников в отношения ответственной зависимости в процессе реализации задуманного дела, создаём условия для формирования личной ответственности, заботы о деле, других участников.

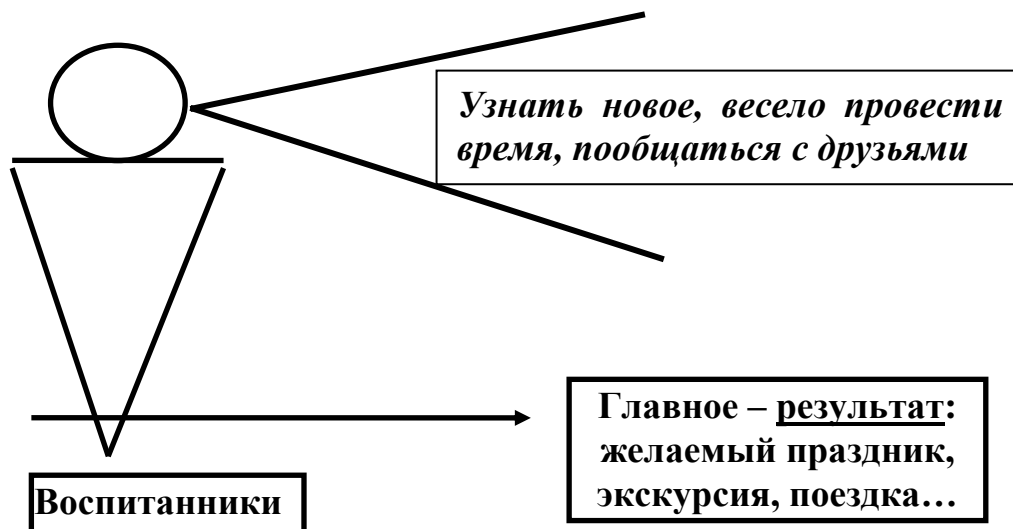
Включая воспитанников в процессе повседневной деятельности в отношения доброжелательности, взаимопонимания, альтруизма, взаимопомощи, создаём условия для формирования доброты, чуткости, отзывчивости и т.п.

Не управляя отношениями в процессе деятельности, можно стать невольными виновниками создания условий для формирования негативных качеств личности. Поэтому для воспитателя - профессионала важно чувствовать характер возникающих у школьников отношений и уметь их своевременно корректировать.

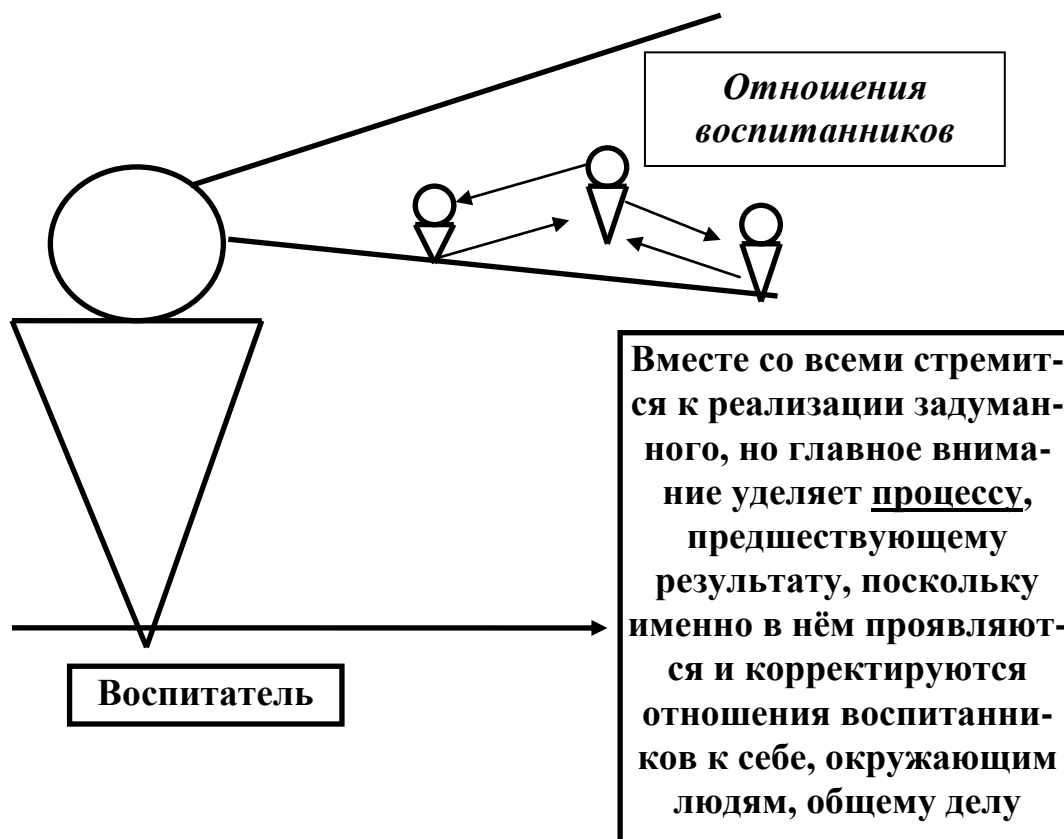
Таким образом, психология воспитательных отношений в качестве базового процесса определяет воспитательную деятельность, объектом которой являются педагогически ценные отношения учащихся к социальной среде, представленные на рис. 1.

Из рисунка видно, что в школьной воспитательной практике педагог включается в значимую для воспитанников деятельность (поход, прогулка, экскурсия, встреча), поддерживая инициативу учащихся. При этом он пытается предугадать вероятную систему отношений, которая проявится между учащимися в том или ином классе. В этом случае воспитатель-профессионал в процессе осуществления деятельности продумывает способы коррекции негативных отношений воспитанников, закрепления позитивных, иногда искусственно создаёт педагогические ситуации, в которых школьникам удаётся выразить своё отношение к кому-нибудь или чему-нибудь. При этом он обучает воспитанников различным способам выражения отношений в соответствии с ситуацией, в которой происходит событие.

Главным же образом каждое воспитательное занятие имеет своей целью по возможности расширить границы отношений, в которые будут включены школьники, повысить их уровень, а для этого предусматривается усложнение и развитие самой воспитательной деятельности, обусловленное возрастным развитием, взрослением её участников.



Для **школьников** - это жизнь, радостная и счастливая.



Для **педагога** - это серьёзная, напряжённая работа с чётко выраженной стратегией на формируемые отношения.

Рис. 1. СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА, УСТРЕМЛЁННОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ЕЁ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА И ВОСПИТАННИКОВ

Для организации эффективной воспитательной практики, важно знать, что существуют отношения разного уровня.

Отношения могут быть индифферентными (безразличными). *«Главным источником всех нравственных неполадок, всех вывихов в поведении, - отмечал С.Л. Рубинштейн, - является та душевная пустота, которая образуется у людей, когда они становятся безучастными к окружающей жизни, отходят в сторону, чувствуют себя в ней посторонними наблюдателями, готовыми на всё махнуть рукой, - тогда всё им становится нипочём»¹⁴.*

В классе непременно проявится определённая группа учащихся, которая будет на первых порах проявлять именно этот уровень отношений.

Кроме того, отношения могут быть контактными и дистантными, непосредственными и многократно опосредованными.

Для школьников опосредованные и дистантные отношения не всегда понятны, они осознают, в основном, контактные отношения.

Так, например, определённая группа школьников может сильно переживать страдания и боль родственников, которых они наблюдают в кругу своей семьи. Когда же говорится о необходимости проявить сострадание и оказать помощь родственникам, проживающим в другом городе, которых ученик непосредственно не наблюдает, редко возникает душевный отклик на эти события.

Можно вспомнить, что в школе наблюдается как бережное, так и небрежное отношение определённой части учащихся к учебникам. Во многом это определяется тем, насколько школьникам удаётся осмыслить и включиться в опосредованные отношения, то есть понять какой труд заложен автором, издателями, работниками полиграфии в написание и изготовление книги.

Если же эти отношения не улавливаются учащимися, формируется отношение к учебнику как временному пособию для себя. Школьники в этом случае позволяют и к книгам, и к учебникам относиться, не проявляя бережного отношения к ним (при пользовании они перегибают книгу, загибают вместо закладки её страницы, позволяют делать пометки и пр.).

Чем более воспитан человек, тем сильнее он ощущает опосредованные дистантные отношения. Поэтому работа над осмыслением этих отношений воспитанниками должна быть в центре внимания воспитателей.

¹⁴ Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. - М., 1969. - С. 190.

1.5. МЕХАНИЗМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕДУР

Воспитание - процесс двусторонний, в нём представлены два действующих лица - воспитатель и воспитанник, которые должны организовывать деятельность на паритетной основе, выполняя при этом каждый свою роль. Определяющее значение в этом процессе, бесспорно, будет играть профессионально подготовленный воспитатель.

Воспитательная практика педагога может быть успешной при соблюдении следующих условий:

* Воспитатель должен быть не номенклатурным должностным лицом, а истинным носителем социально ценных отношений.

* Для того, чтобы влиять на характер воспитательных отношений, иметь возможность их своевременно корректировать, педагог должен быть сам включён в систему этих отношений.

* Анализируя воспитательный результат любого совместного дела, педагог оценивает действия воспитанников и собственные действия с позиции характера и уровня проявляемых отношений.

* Стремясь к организации работы на основе реального сотрудничества, заботы и взаимопомощи, педагог умело создаёт условия, при которых воспитанник охотно включается в деятельность и отношения, ибо принудительная деятельность считается недопустимой.

Важно знать не только уровень воспитанности школьника, но и его восприимчивость к педагогическому процессу, которая зависит не только от воспитуемости и обучаемости школьника, но и от его отношения к школе, учебному и воспитательному процессам, учителю, сверстникам. Нежелание включиться в тот или иной вид деятельности является, чаще всего, результатом длительного принуждения в воспитательной практике, и тогда это не вина, а беда школьников.

Для того, чтобы воспитание школьников не требовало излишних временных затрат и при этом было эффективным, целесообразно детальнее рассмотреть воспитательную процедуру, включающую в себя пять основных этапов.

1. Осознание основных ценностей жизни
2. Включение воспитанников в совместную деятельность, в совокупность социально ценных отношений.
3. Проявление учениками значимых для них отношений, усиление позитивных, корректировка негативных.

4. Стабилизация позитивных отношений с целью закрепления их в нравственных качествах личности.
5. Реализация лучших нравственных качеств в поведении и поступках человека.

Далее воспитательные процедуры будут повторяться на каждом качественно новом витке развития детей, включая в себя более глубокое осознание ценностей жизни, развитие деятельности, усложнение отношений, как необходимое условие успешного духовно – нравственного развития личности, а затем проявление, стабилизацию отношений более высокого уровня и реализацию сформированных нравственных отношений в поведении и поступках человека. То есть последовательно будут повторяться } 1 } 2 } 3 } 4 } и 5 этапы. Для более лёгкого запоминания они представлены на рис.2. Разберём детальнее содержание основных этапов (стадий) воспитательной процедуры.

1. Осмысление вместе с воспитанниками основных ценностей жизни, привнесение их в ученическое сообщество в качестве стержня всей воспитательной работы, обеспечение условий для их внутреннего принятия школьниками

Обозначение ценностей, которыми будет дорожить коллектив, - это своего рода закладка фундамента для его жизнедеятельности, а также предоставление каждому воспитаннику возможности самостоятельно сравнивать свои действия и поступки с эталонами, принятыми в его сообществе.

2. Включение воспитанников в совместную деятельность, в совокупность социально одобряемых отношений

Этот этап связан с интенсивной работой воспитателя по привлечению школьников к участию в общем деле с учётом их возможностей, способностей, отклика на обсуждаемую проблему. Чтобы успешно решать проблему первоначального добровольного включения воспитанников в деятельность, необходимо выстраивать воспитательные процедуры на близком учащимся опыте, на фактическом материале.

Восприятие носит избирательный, субъективный характер, основано на связи воспринимаемого содержания со сложившимся запасом представлений личности. Только при условии опоры на личный опыт воспитанника можно добиться глубины его восприятия, воздействуя не только на сознание, но и на чувства воспитуемого.

Успешное и результативное участие воспитанников в доступных и интересных для них видах деятельности позволит воспитателю в дальнейшей работе ставить и решать новые, более сложные педагогические задачи по развитию потребностей школьников.

3. Проявление отношений

Говорить об эффективности воспитания личности можно только тогда, когда она активно проявляет себя, свою волю и максимально выражает свои отношения к миру природы и людей. Степень проявления отношений школьниками будет зависеть от уровня их включённости в деятельность, от общего уровня активности личности, а также от владения приёмами выражения значимых для них отношений (интонация, мимика, жесты, поза, дистанция между участниками, структура высказывания и пр.).

4. Стабилизация или корректировка отношений

Если педагогу удалось включить воспитанников в педагогически ценные отношения, и они нашли отклик во внутреннем состоянии учащихся, проявились в их деятельности, то эти отношения необходимо закрепить, стабилизировать через многократное их «проживание» в различных воспитательных ситуациях.

Понимая, что нравственные качества личности - закономерный результат стабилизированных отношений, воспитатели организуют повторные коммуникации. Формально отношения подчиняются правилу подкрепления. «Чем чаще и интенсивнее индивид одинаково или аналогично оценивает объект позиции, тем стабильнее будет отношение»¹⁵.

Часто возникает необходимость изменения позиции личности по отношению к чему - либо или к кому – либо. Корректировать отношения можно только отношениями, используя практику группового эффекта. Резкие изменения отношений также, как правило, не достигаются единичной акцией. Коррекция отношений возможна в процессе длительной целенаправленной работы воспитателей при постоянном позитивном подкреплении формируемого типа отношений в разных жизненных ситуациях.

**ГЛАВНЫМ В РАБОТЕ ВОСПИТАТЕЛЯ ЯВЛЯЕТСЯ ПРИНЦИП
КОРРЕКТИРОВКИ ОТНОШЕНИЙ ВОСПИТАННИКОВ ОТНОШЕНИЯМИ
БОЛЕЕ ВЫСОКОГО УРОВНЯ (УРОВНЯ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ).**

Говоря о корректировке отношений, чаще всего имеются в виду проявляемые воспитанниками негативные отношения и связывается эта работа с «проблемными» детьми.

¹⁵ Фридрих Ф. Позиция и её формирование.// В кн.: Исследование проблемы молодёжи в ГДР. / Под ред. В.А. Северцева. - М.: Прогресс, 1976. - С.145.

Однако педагогическая практика говорит о том, что переход к каждой новой возрастной ступени сопровождается определённой переоценкой своего прежнего состояния и усложнением задач личностного развития. Следовательно, воспитательная практика педагогов и родителей всегда будет связана с серьёзной работой по перестройке и корректировке отношений подрастающих воспитанников.

ПЕРЕУЧИВАНИЕ, ПЕРЕСТРОЙКА ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ВМЕСТЕ С ОБЩИМ РОСТОМ И РАЗВИТИЕМ ИХ ПСИХИКИ В ОБЫЧНОМ ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НЕИЗБЕЖНЫ.

5. Реализация отношений в поведении и поступках

Личностные качества человека в психологии определяются как внутренние факторы, а поведение - как их внешнее проявление. Поведение человека обусловлено личностными качествами и конкретной ситуацией. Значит изменение поведения учащегося требует изменения его внутренних факторов, в первую очередь интенсивного формирования положительных черт и качеств личности, идеалов и убеждений.

Считать поведение причиной испорченного человека - всё равно, что считать слёзы причиной горя. Поэтому становление отношений необходимо доводить до их выражения в поведении и поступках личности.

ТОЛЬКО РЕАЛИЗУЕМЫЕ ОТНОШЕНИЯ ВЛИЯЮТ НА ПРАКТИКУ ЧЕЛОВЕКА.

Если же отношения существуют, но не реализуются в поступках, грош цена этим отношениям. В этом случае возникает ситуация, воспитывающая человека, который знает одно, а делает другое. Нереализованными отношения могут оставаться только тогда, когда их носители оказываются вне деятельности или же они связаны с отсроченным желанием.

Ещё в древности было известно, что «детей нельзя воспитывать правилами, которые ускользают из памяти». Д. Локк подчёркивает: «Если вы считаете необходимым приучать их к чему-нибудь, укорените это посредством практики всякий раз, как представится случай, и, если возможно, сами создайте случай»¹⁶.

¹⁶ Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пединститутов. М., 1982.- С. 43.

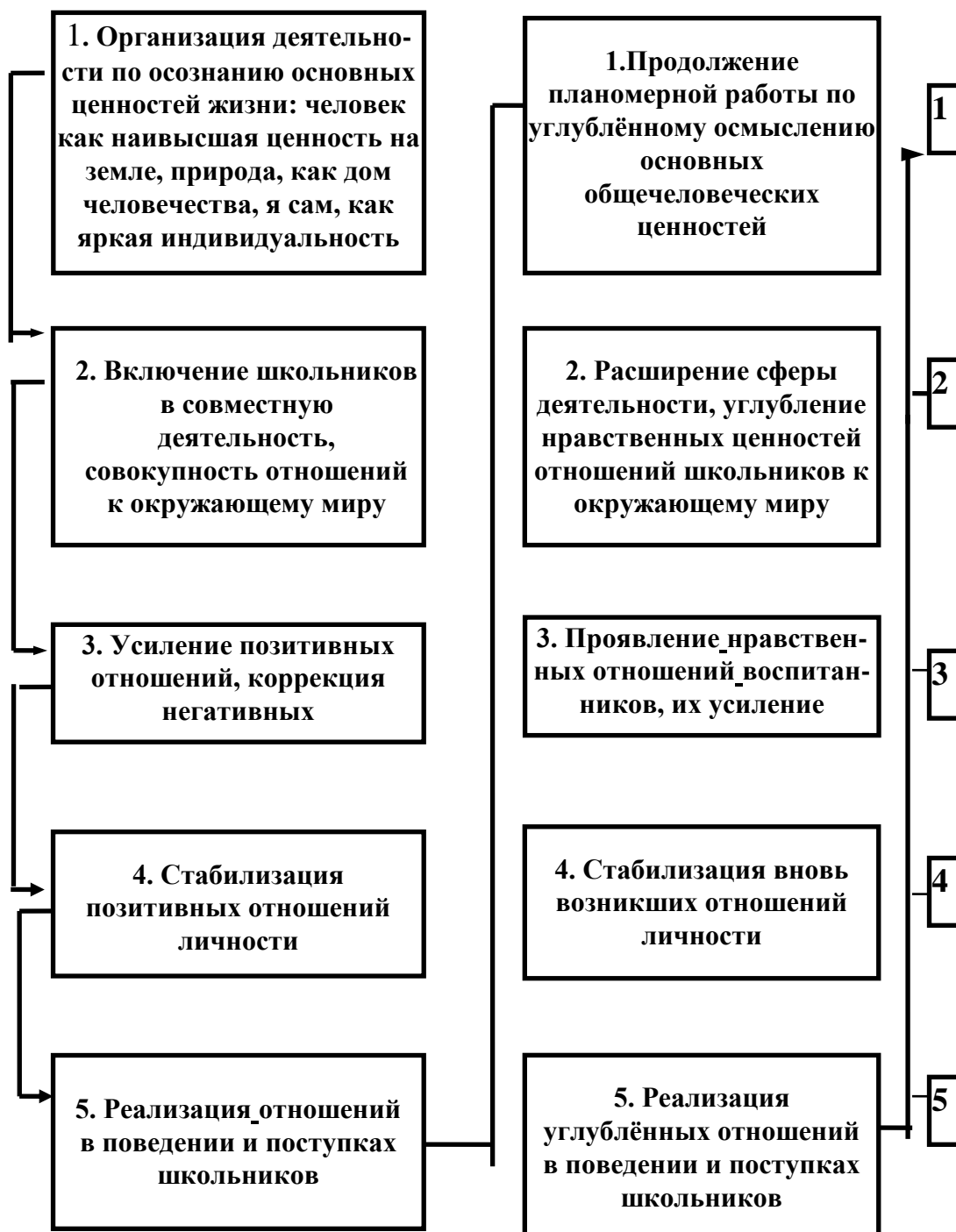


РИС. 2. МЕХАНИЗМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕДУР

В заключение рассматриваемого вопроса следует сделать подчеркнуть, что формирование отношений, значимых для личности, идёт через изменение жизненных обстоятельств благодаря деятельности, преобразующей её внутренний мир. Соответственно, и успешность всей воспитательной процедуры определяется её внутренним динамизмом.

**ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОЕ УСЛОЖНЕНИЕ ОТНОШЕНИЙ –
ГЛАВНОЕ УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.
САМОЕ СТРАШНОЕ - ОСТАНОВКА ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ.**

Лишь на основе последовательно усложняющихся деятельности и отношений, сообразно с задачами воспитания и возможностями школьника, можно организовать оптимальное развитие его личностных сил. «Главное дело воспитателя как раз в том и заключается, чтобы тысячами нитей связать человека с жизнью так, чтобы со всех сторон перед ним ставили задачи для него значимые, для него притягательные, которые он считает своими, в решение которых он включается»¹⁷.

**ПРОЦЕСС ВОСПИТАНИЯ СОВЕРШЕНСТВУЕТСЯ ПО МЕРЕ ОБОГАЩЕНИЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ОТНОШЕНИЙ, СОЦИАЛЬНЫХ ЧУВСТВ И СОЦИАЛЬНЫХ
СВЯЗЕЙ С МИРОМ.**

Исходным при этом по мере роста школьников выступают развивающиеся потребности самого детского сообщества и всё более осознаваемые воспитанниками потребности социума в целом.

Ю. П. Сокольников отмечает: «Чем больше по размерам социальное объединение, потребности которого воспринимаются личностью как собственные, тем выше уровень нравственного развития личности...»¹⁸.

Вместе с развитием деятельности происходит усложнение отношений, в которые включается ученик, освоение этих отношений, что является необходимым условием его успешного духовного развития. Участвуя в совместной деятельности, он вступает в определённые отношения с другими индивидами, с разнообразными обстоятельствами.

¹⁷ Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М. - АПН РСФСР, 1957. - С. 140.

¹⁸ Сокольников Ю.П. Общественно полезная деятельность как фактор формирования личности подростка. - Чебоксары, 1971. С. 47.

Поэтому А.С. Макаренко подчёркивал: «Чем шире коллектив, перспективы которого являются для человека личными перспективами, тем человек красивее и выше»¹⁹.

ДУХОВНОЕ БОГАТСТВО ЛИЧНОСТИ ОПРЕДЕЛЯЕТСЯ БОГАТСТВОМ ЕЁ ОТНОШЕНИЙ.

Переключение внутренних сил человека на повышенные требования к нему осуществляется не всегда легко и свободно. Кроме того, развитие психики, как и всякий диалектический процесс, противоречиво по своей сущности. Возникают проблемы и с тем, что устаревшее знание, привычное и осмысленное, с трудом уступает место прогрессивному, оно часто подпитывается новыми идеями, чтобы продлить свою живучесть, но при этом трансформирует и изменяет их до неузнаваемости, превращая в препятствие для осмысления новых явлений.

ПЕРЕСТРОЙКА ДУХОВНО – НРАВСТВЕННОГО МИРА ЧЕЛОВЕКА ОСУЩЕСТВЛЯЕТСЯ НЕЭФФЕКТИВНО, ЕСЛИ СТАРЫЙ БАГАЖ МЕШАЕТ ЕМУ ВОСПРИНИМАТЬ НОВОЕ.

Но определяющими в процессе воспитания будут не сами по себе условия развития личности, а фактическое место человека в этих условиях. Одна и та же форма работы даёт возможности для занятия воспитанником различных позиций - зрителя, активного участника, организатора дел для своего или нескольких коллективов.

Развитие отношений школьников в условиях воспитательной практики достигается двумя путями.

1. Расширением сферы деятельности за счёт
 - * усложнения её внутреннего содержания;
 - * расширения диапазона одного и того же вида деятельности;
 - * её разнообразия.
2. Усложнением внутреннего содержания, которое обеспечивается
 - * изменением позиции школьника;
 - * эволюцией его активности;
 - * полнотой осуществления ролей в процессе осуществления деятельности.

¹⁹ Макаренко А.С. Собр. соч.: В 7 тт. - М., 1958. - Т.5. - С. 74.

По мере роста и развития ребёнка его нравственное и духовное воспитание всё в большей мере должно становиться результатом его собственной активности. Следовательно, по мере взросления школьника уровень его активности в организации деятельности должен возрастать.

УПРАВЛЯЯ РАЗВИТИЕМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОТНОШЕНИЙ, МЫ УПРАВЛЯЕМ ВОСПИТАНИЕМ ДЕТЕЙ.

Воспитательное содержание деятельности определяет характер отношений, который возникают между её участниками, а также у участников к делу, решаемой учебной задаче.

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПРЕДЕЛЯЕТ ХАРАКТЕР ОТНОШЕНИЙ, ВОЗНИКАЮЩИХ У УЧАСТНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЕЁ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ.

Следовательно, главным в работе воспитателя – профессионала является умение управлять возникающими отношениями воспитанников к окружающему миру.

УСПЕХА ДОСТИГАЕТ ТОТ ПЕДАГОГ, КОТОРЫЙ НЕ ТОЛЬКО ОРГАНИЗУЕТ ПРОЦЕССУАЛЬНУЮ СТОРОНУ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, НО И СПОСОБЕН УПРАВЛЯТЬ ВОЗНИКАЮЩИМИ В ПРОЦЕССЕ ЕЁ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОТНОШЕНИЯМИ, РЕШАТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ.

Взаимобусловленность способов организации деятельности характером возникающих при этом отношений, закрепляющихся в чертах характера человека, позволяет определить базисным теоретическим основанием деятельностно - отношенческий подход в воспитании.

СУЩНОСТЬЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО – ОТНОШЕНЧЕСКОГО ПОДХОДА К ВОСПИТАНИЮ ЯВЛЯЕТСЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ВЛИЯНИЯ СТАБИЛИЗИРОВАННЫХ ОТНОШЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА, ВОЗНИКАЮЩИХ В ПРОЦЕССЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, НА СТАНОВЛЕНИЕ ЕГО ХАРАКТЕРА.

1. 6. ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РЕФОРМИРУЕМОЙ ШКОЛЕ

Психология воспитательных отношений с трудом входит в практику массовой школы. Причин тому несколько, основными из них являются социально-педагогические явления. Известно, что наиболее значимыми для развития общества являются отношения, проявляемые к главной его ценности - человеку. Эти общественные отношения проектируются на отношения индивидов друг к другу, в том числе в системе взрослый – ребёнок («мать – дитя», «воспитатель - воспитанник»).

Государство, в котором мы жили, поддерживало субъектные отношения между людьми на всех уровнях социального взаимодействия. Господствующие отношения тоталитарного государства превратились в своеобразную норму воспитательных учреждений, провоцируя закрепление таких нравственных качеств как эгоизм, эгоцентризм, агрессивность по отношению к другому человеку. Таким образом, причины существующих воспитательных проблем следует искать в характере социальных отношений, определяющих уровень общей культуры общества.

Социальные отношения в настоящее время начали меняться, но, бесспорно, потребуется время, чтобы взрастить на новой, более культурной почве гуманный характер отношений к главной ценности общества – человеку.

Понимая всю необходимость активизации воспитательной работы с людьми, сегодня мы сталкиваемся с рядом новых проблем, которые становятся тормозом в реализации воспитательных процедур. Они связаны с резким понижением жизненного уровня населения.

Как известно, общество проходит несколько стадий своего развития, на каждой из которых можно выделить доминирующие потребности людей. Самым низким уровнем развития общества является этап выживания с доминантой на обеспечение биологических потребностей человека.

В книге «Мотивация и личность» А. Маслоу утверждает, что только в том случае, если будут удовлетворены потребности нижнего уровня (в пище, тепле, продолжении рода, безопасности) и обретена уверенность в том, что они и в будущем будут удовлетворяться нормально, человек может переходить к удовлетворению других, более высоких потребностей - в любви и принадлежности к конкретной социальной группе, в

самооценке и самореализации, только тогда человек может стать здоровой, творческой, независимой личностью. И тогда он способен успешнее решать различные проблемы, лучше понимать себя и других, разумнее выстраивать межличностные отношения, полностью отдавать себя любимому делу.

Следовательно, потребности более высокого уровня, в том числе гуманного отношения к человеку, ребёнку в том числе, могут быть реализованы только тогда, когда будут полностью удовлетворены биологические потребности человека. Нужно подняться на более высокую ступень социального развития, чтобы успешно решать сложные воспитательные проблемы.

Доминирующие потребности людей, определяющие их поведение в нашем обществе, становятся осязаемыми в сравнении с поведением людей, живущих в других социальных условиях, и наиболее ярко проявляются в экстремальных ситуациях.

У многих в памяти происшествие в порту японского города Осака, когда на российском судне «Приамурье» произошёл сильный пожар, повлекший за собой человеческие жертвы. После него российские туристы наотрез отказались покинуть Японию до тех пор, пока им не дадут «отоварить» имеющиеся у них иены. Каналы японского телевидения транслировали восшествие на борт отоварившихся туристов, в то время как по соседнему трапу на этот же борт поднимали гробы.

Проблема экономического развития и связанная с ней проблема экологии отношений заострена в нашей стране.

Так в г. Твери, когда смертность в несколько раз превышает рождаемость, на 1000 браков приходится по одним данным 630 разводов, по другим - 915. В каждом втором браке без родителя остаётся ребёнок. Понятно, что сегодня это проблема не только Твери, но и многих российских городов, находящихся на предельно низком уровне экономического развития.

К чисто педагогическим проблемам относится низкий уровень воспитательной работы, связанный с массовым распространением устаревших технологий обучения и воспитания, которыми обусловлена активная позиция воспитателя - носителя готовой информации, и пассивная роль воспитанника в качестве слушателя, зрителя или просто присутствующего. В школу пришло новое поколение детей, а осмысление педагогическим корпусом необходимости внедрения иных принципов организации их деятельности тормозится целым рядом причин, в том числе социальных.

Между тем школьное воспитание призвано опережать общество в его человеческом творчестве, обеспечивая тем самым его прогрессивное

развитие. Сегодня же оно отстаёт от необходимых темпов гуманизации отношений, как ни парадоксально, прежде всего в работе с детьми. Это и становится основной предпосылкой проявления чувства недовольства общественности практикой работы массовой школы.

Пути демократизации отношений образно представил В. Коротич, в прошлом главный редактор журнала «Огонёк».

«Один раз на свете динозавры были, и они погибли не потому, что родились другие динозавры, ещё более зубастые, а потому, что изменился климат. Нужно изменять климат, чтобы нынешние динозавры вымерли. А пока мы только погоду начали менять. Надо верить, бороться и идти вперёд».

Особенно остро переживается проблема традиционной школьной практики, когда видишь, что в воспитательных учреждениях работает много талантливых, одержимых своим делом педагогов. Но унаследованные от прежнего режима и часто неосознаваемые психологические механизмы устаревших способов работы с детьми, несмотря на огромные затраты времени и сил воспитателей, не позволяют им достигать желаемого результата. Остановимся на этой проблеме подробнее.

Известно, что отношение – понятие многоуровневое. Воспитанник одновременно может быть включён в совокупность разноуровневых отношений. К отношениям первого уровня относятся такие, которые возникают в производственных процессах (обучения и воспитания), ролевые отношения. Характер ролевых отношений в школе задаётся используемыми образовательными технологиями, которые могут быть выстроены как на субъект-субъектных ($S \sqrt{S}$) отношениях, так и на субъект-объектной ($S \setminus O$) основе. Характер доминирующих отношений и определяет гуманистическую или авторитарную направленность работы школы.

Педагогически ценные воспитательные отношения возникают при реализации субъект-субъектных отношений в образовательном процессе. К сожалению, нормативно принятыми устаревшими образовательными технологиями, применяемыми до сих пор в массовой практике обучения и воспитания детей, являются субъект-объектные отношения. Они закрепляют отношение учителя к ученику, как объекту манипулирования, провоцируя условия несвободы, постоянного контроля и принуждения, что не может не приводить к разрушению глубинных духовно-нравственных основ личности. Не следует в этом обвинять школу. Отношения, на которых строились базовые образовательные процессы, не могли не соответствовать социальным нормам.

Кроме того, в процессе взаимодействия с учащимися педагог постоянно проявляет себя на втором уровне отношений – межличностного взаимодействия, возникающего ситуативно. Среди этой категории отно-

шений выделяются отношения заботы, доброты, любви, взаимопомощи. Значимой является глубина включённости воспитанников в эти отношения.

Если проанализировать межличностный уровень отношений воспитателей и воспитанников, то станет очевидным, что у подавляющего большинства педагогов проявляется гуманное отношение к воспитаннику, искреннее желание сделать всё необходимое для успешного обучения и воспитания подрастающего поколения.

Существенным является и тот факт, что характер межличностных отношений фиксируется и достаточно глубоко осмысливается учителем. В случае «срывов» в работе с отдельными школьниками он глубоко переживает случившееся и старается исправить свои ошибки. Однако вся пылкость искренней учительской души довольно быстро остывает в классе. Педагог не может не чувствовать настороженное отношение учащихся к себе в процессе учебных и внеурочных занятий. Школьники часто не скрывают сомнений по поводу его высказываний, проявляют откровенное неверие в его добрые намерения, демонстрируют своё отчуждение, подчёркивают нежелание поделиться с ним сокровенным, а иногда боязнь и нескрываемое желание поскорее уйти из класса.

Учителю же, как правило, высказываются рекомендации типа «надо больше любить детей». Он в этом случае начинает недоумевать, поскольку, по сути, он действительно любит воспитанников, но их душевного отклика на предпринимаемые действия не испытывает, часто получает «обратный эффект».

К сожалению, истинная суть этого глубокого внутреннего психологического противоречия до сих пор не осознана педагогами. На самом деле проблема заключается в дисгармонии ролевых отношений, в которые включается школьник под началом учителя в процессе обучения, и личностных.

Более того, в базовых процессах в межролевых отношениях (на первом уровне) в межличностных отношениях педагога и учащихся (на втором уровне) отношения по характеру проявления чаще всего являются диаметрально противоположными.

Легко понять, насколько эффективно может «работать» второй уровень межличностных отношений, если основной педагогический процесс задаёт объектные межролевые отношения его участников, создавая изначально неблагоприятные условия в отношениях учителя и учащихся.

**СМЫСЛ ВОСПИТАНИЯ СОСТОИТ В СТРЕМЛЕНИИ К ПРАВДЕ
ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ.**

В образовательных учреждениях должна быть восстановлена эта правда на всех уровнях взаимодействия старших и младших: в межролевых и в межличностных отношениях. Чтобы глубже понять этот психологический конфликт, предлагаем осмыслить результат поучительного эксперимента, который проводили психологи с детьми детского сада.

«Воспитанникам старшей группы детского сада показывали картинки, на которых был изображён ребёнок их возраста то с воспитателем детского сада, то с родителями, то с другими детьми. Лицо героя - главного героя картинки нарисовано не было, головка просто обводилась контуром, лица же других персонажей были расплывчатыми, и при желании на них можно было прочесть любое выражение от нежности до гнева. Ребёнку, с которым проводился эксперимент, давали две нарисованные головки: одну с весёлым, другую с грустным выражением лица. Детей просили рассказать, что происходит на картинке, и если герою весело, поставить ему весёлое лицо, а если он обижен, огорчён, печален - грустное. Говоря о происходящем на рисунке, ребёнок всегда рассказывал о себе. Главный герой, лицо которого надо подставить, - это я, воспитательница - конкретная Мария Ивановна, родители - это мои папа и мама. И по тому, какую историю придумывает ребёнок, весёлое или грустное выбирает для себя лицо, можно судить о его отношениях с окружающими людьми, о том, что он от них ждёт.

Выяснилось, что дети-дошкольники очень отличаются по «уровню тревоги». Одни ждали неприятностей от всех окружающих, другие от родителей, третьи - от воспитателей детского сада. Наибольшую тревогу вызывают у детей этого возраста воспитатели детского сада. Отношения с воспитателями вызывали у детей тревогу даже в тех случаях, когда объективно эти отношения были хорошими, доброжелательными, и дети сами оценивали их именно так. Высказывания детей. «Мария Васильевна меня ругает: вечно ты всех задерживаешь, копуша несчастный! (на картинке воспитательница одевает детей)». «Я прошу Лидию Николаевну, чтобы мне быть лисичкой, а она говорит, что я буду зайчиком. А лисичкой гораздо интересней, там можно вертеть хвостом. И я плачу»²⁰.

По результатам этого эксперимента можно сделать следующие выводы:

- В межличностных отношениях воспитателя наблюдается добропорядочное отношение к детям, проявление доброты, внимания, заботы, что, впрочем, подчёркивают и сами дети, и их родители.

²⁰ Популярная психология: Хрестоматия: Учеб. Пособие для студентов пединститутов. - М., 1990. - С. 132-133.

В основе ролевых отношений, играющих главную роль в воспитании личности, явно проявляются субъект - объектные отношения («Не будешь лисичкой, будешь зайчиком»), что представлено на рис. 3. Они задаются в практической деятельности педагога разрешёнными для применения технологиями воспитания.

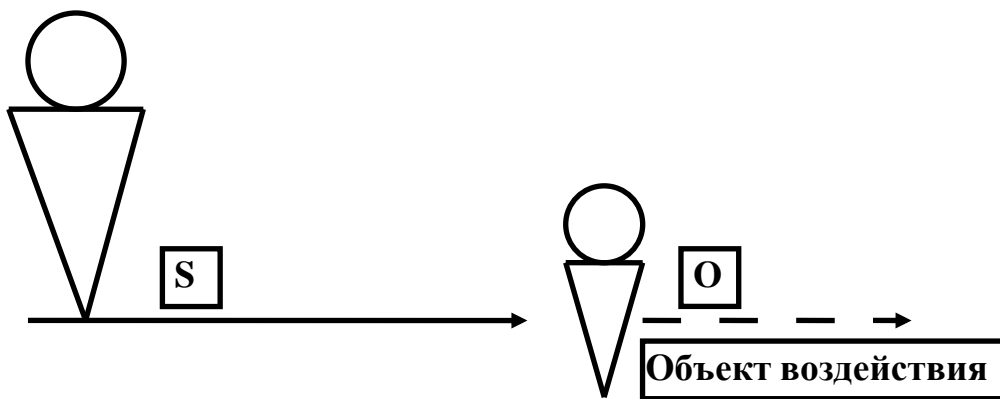


РИС. 3. ХАРАКТЕР ДЕЛОВЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ВОСПИТАТЕЛЯМИ И ВОСПИТАННИКАМИ В МАССОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

- Объектные межролевые отношения у ребёнка зависимого, в полном смысле воспитуемого, даже при нормальных межличностных отношениях провоцируют постоянное чувство тревоги, иногда страха, когда что-то угрожает ему как личности. Если же и межличностные отношения с воспитателем складываются неблагоприятно для ребёнка, то его тревожность резко возрастает, и он ждёт неприятностей от всех взрослых.
- Этот комплекс переживаний психологи называют межличностной тревожностью и подчёркивают, что в крайних формах такие переживания могут выйти за границы психической нормы и стать причиной тяжёлых неврозов. Тревожность может стать устойчивым свойством личности, выражающимся в неуверенности в себе, предвидении мнимых неудач, искажении образа мира людей и отношений между ними, создании образа врага и т.п.

То есть возникают психологические условия, в которых школьник становится не обучаемым и не воспитуемым. Воспитательная деятельность в этом случае сильно искажается, вплоть до получения отрицательного педагогического результата.

Очевидно также, что наблюдаемый воспитательный процесс связан с колоссальными интеллектуальными, физическими, нравственными, временными затратами педагогов, а результатом этих усилий становится прогрессирующее неверие воспитанников в искренность намерений воспитателей. Разрешение этой проблемы связано с серьёзной работой по переориентации отношений на субъектные связи в базовых образовательных процессах, что становится возможным благодаря применению технологий, базирующихся на механизмах воспитательной деятельности.

Неотложной задачей воспитательной практики учебных заведений является изменение межролевых отношений в учебном и воспитательном процессах, осознанный переход на реальные субъект- субъектные отношения не только между воспитателями и воспитанниками, но и всеми сотрудниками образовательных структур.

То есть реализация воспитательной деятельности в практике массовой школы может успешно происходить в том случае, если новая система отношений обеспечивается не только в системообразующих процессах, но и поддерживается в рамках всего образовательного пространства: между администрацией, учителями, родителями и широкой общественностью. В этом смысле необходимо говорить о демократизации всей школьной жизни, о новых механизмах управления образовательными структурами извне и внутри их.

**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА –
ЭТО СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО СТАНОВЛЕНИЮ
СОЦИАЛЬНО ОДОБРЯЕМЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ВСЁМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ.**

Сущность демократизации школьной жизни следует определить переход на такую ступень отношений, которая предполагает реальное деловое сотрудничество между всеми участниками образовательного процесса, предполагающее учёт интересов растущей личности, её права реального выбора и личной ответственности за результат деятельности.

1. 7. ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Концептуальным основанием психологи воспитания является деятельностно - отношенческий подход как основной и определяющий качественный уровень воспитания. Суть его заключается в том, что главную роль в развитии духовно – нравственных основ личности играют отношения. Система жизненных отношений человека детерминирована его деятельностью. Отношения являются средством и результатом организации деятельности; целесообразная организация отношений выступает постоянной и существенной стороной оптимального воздействия деятельности на социальное развитие личности.
2. В практической деятельности воспитателя деятельностно – отношенческий подход к воспитанию проявляется в создании благоприятных условия для воспитания лучших духовно-нравственных основ личности в процессе включённости воспитанников в педагогически целесообразные отношения, возникающие в процессе воспитательной деятельности.
3. Воспитательная деятельность – это специфическая деятельность педагога по последовательному развитию совокупности социально ценных отношений воспитанников к окружающему миру.
4. Воспитательными отношениями следует считать стабилизированные педагогически ценные отношения школьников к социальной среде.
5. Отношение - явление динамичное, оно изменяется, совершенствуется на основе складывающихся убеждений, позволяющих воспитаннику выбрать правильную линию поведения. Усложнение отношений в процессе взросления ученика, создаёт благоприятные условия для развития его личности.
6. Психология воспитательных отношений может успешно реализовываться в стабильно развивающемся обществе; несмотря на временные трудности, воспитательные учреждения должны выполнять свою социальную роль – неуклонно стремиться опережать общество в его движении к будущему, содействовать прогрессивному развитию каждой личности и всего общества.

Г Л А В А 2

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ - СТАБИЛЬНОЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО

Педагогический процесс – это сотрудничество педагога с ребёнком, когда учитель помогает ученику в преодолении трудностей

Ш. А. Амонашвили

2. 1. СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Отмечая всю значимость деятельности и жизненных отношений человека в воспитании его личности, следует подчеркнуть, что отношения возникают только при взаимодействии людей. Поэтому особую роль в воспитании приобретает организация совместной деятельности воспитателя и воспитанников.

**СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, КАК ПРОЦЕСС ДУХОВНОГО ТВОРЧЕСТВА
СТАРШИХ И МЛАДШИХ, ЯВЛЯЕТСЯ НЕОБХОДИМЫМ УСЛОВИЕМ
ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ, РЕАЛИЗАЦИИ В УЧЕБНОМ
ПРОЦЕССЕ И ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ.**

Только в процессе совместной деятельности отношения становятся осязаемыми, а потому поддающимися осмыслению, анализу и при необходимости корректировке.

Применительно к школьной практике совместная деятельность - это такая педагогическая ситуация, когда весь цикл от зарождения идеи до получения результата педагог проходит вместе со школьниками, обеспечивая их личностное включение во все этапы деятельности.

Любой вид деятельности имеет свою логику развития и функционирования. Для более точного описания совместной деятельности можно схематично представить её структуру как последовательно совершаемые вместе со школьником следующие действия:

- 1) анализ ситуации, в которой и для улучшения которой деятельность будет организована;
- 2) выдвижение цели и частных задач;
- 3) отбор содержания и средств для достижения цели;
- 4) реализация содержания и средств;
- 5) анализ и оценка результатов;
- 6) корректировка последующих действий.

**СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ - ЭТО ПЛАНОМЕРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ВОСПИТАТЕЛЯ И ВОСПИТАННИКОВ НАД ОПРЕДЕЛЕНИЕМ ЦЕЛИ
ПРЕДСТОЯЩЕГО ДЕЛА, ВЫБОРОМ СРЕДСТВ ЕЁ ДОСТИЖЕНИЯ,
ОСУЩЕСТВЛЕНИЕМ ЗАДУМАННОГО И АНАЛИЗОМ
ПОЛУЧЕННОГО РЕЗУЛЬТАТА.**

Подчеркнём ещё раз, что организация совместной деятельности предполагает реализацию представленных компонентов деятельности, каждый из которых осуществляется воспитателем совместно с воспитанниками. Следовательно, работа начинается не постановкой цели перед детьми, как писали наши педагогические учебники, а совместной со школьниками диагностики и выработки целей, что и будет способствовать приобретению, а в дальнейшем закреплению у детей опыта самоопределения в жизненной практике.

Иначе говоря, нужна такая организация деятельности, при которой воспитатели и воспитанники совместно включаются во все её компоненты: взрослые вместе с детьми планируют предстоящую деятельность, сообща думают, как лучше её организовать, вместе осуществляют задуманное, а потом совместно анализируют сделанное, извлекая уроки на будущее.

Организатор деятельности находится на каждом этапе работы во взаимодействии с другими её участниками, реально обеспечивая каждому субъектную позицию, позволяющую активно проявлять свою волю, уважая тех, кто рядом.

При правильной организации совместной деятельности возникают четыре параллельно идущих необходимых воспитательных процедуры:

- создание вместе с воспитанниками нового прогрессивного опыта;
- соединение идей перенимаемого и вновь накапливаемого опыта;
- взаимообмен опытом;
- преодоление отрицательного опыта.

Таким образом, в совместной деятельности создаётся ситуация, когда младшее поколение легко и охотно осмысливает опыт старшего поколения, приобретает готовность развивать и обогащать его. Воспитанники при этом учатся не только у воспитателей, но и друг у друга, каждый участник всё более охотно и умело учит самого себя. Многогранность и целенаправленность воспитательных взаимодействий и обуславливают целостность воспитательного процесса.

Возникает система воспитательных отношений: базовых, межролевых, в основе которых общая забота о деле и его результатах, и межличностных, основанных на товарищеском уважении к младшим и внутренней требовательности всех участников процесса к себе, создающей условия для работы по самостроительству личности.

Воспитатель в этом случае ориентируется на создание образа глубокого и целостного «внутреннего человека», способного к саморазвитию и саморегуляции, с творческим отношением к деятельности, жизни, умением соотносить свои устремления с устремлениями других людей. Это и позволяет по-иному определить сущность процесса воспитания.

**ВОСПИТАНИЕ - ЭТО ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ВОСПИТАТЕЛЯ И ВОСПИТАННИКОВ С ЦЕЛЬЮ ОВЛАДЕНИЯ ПОСЛЕДНИМИ
ИДЕЯМИ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА СТАРШИХ ПОКОЛЕНИЙ.**

Главная проблема современной школы заключается в том, что в базовом процессе повсеместно применяемых объяснительно-иллюстративных технологий не предусмотрена организация совместной деятельности. Школьники и педагог находятся в одном классе, рядом, но не вместе.

Без осмысленной, целенаправленной организации совместной деятельности педагога и школьников, как на уроке, так и во внеурочной деятельности, воспитательную функцию школа эффективно реализовать не может.

2. УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫХ И ДЕТЕЙ

Истинная совместная деятельность может быть организована только на основе субъект - субъектных отношений, активного взаимодействия участников на паритетной основе, то есть на основе сотрудничества. То есть организатор деятельности должен находиться на каждом этапе работы во взаимодействии с другими её участниками, реально обеспечивая каждому субъектную позицию.

**СОТРУДНИЧЕСТВО - ЭТО РАЗРАБОТКА НАДЁЖНОЙ И ВМЕСТЕ С ТЕМ
ГИБКОЙ СИСТЕМЫ ДЕЙСТВИЙ И СРЕДСТВ, СПОСОБНЫХ ОБЕСПЕЧИТЬ
ТВОРЧЕСКУЮ РАБОТУ КАЖДОГО ЧЕЛОВЕКА.**

Сотрудничество всегда предполагает заботу о другом человеке, взаимопомощь и взаимовыручку, а это и есть та реальная система отношений между людьми, которая определяет в конечном счёте поведение каждого гражданина. В этом смысле сотрудничество следует рассматривать как условие организации и реализации педагогически целесообразных отношений.

**СОТРУДНИЧЕСТВО С ДЕТЬМИ - НЕОБХОДИМАЯ ОСНОВА ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ
И РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЦЕЛЕСООБРАЗНЫХ
ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ.**

Проблема сотрудничества достаточно остра в современной практике, поскольку нет педагога, который бы признался себе в том, что он не сотрудничает с учащимися в процессе обучения. Однако реальное сотрудничество увидеть на уроке удаётся крайне редко. Дело в том, что процесс сотрудничества больше похож не на традиционное обучение, когда один выступает в роли всезнающего, а другой - не знающего ничего, а на встречу людей, одинаково заинтересованных в освоении нового опыта. Эта ситуация требует изменения позиции воспитателя и воспитанника, их роли и места в совместной деятельности.

Необходимо знать о четырёх основных правилах организации совместной деятельности, благодаря выполнению которых воспитатель будет внутренне принят партнёрами.

Идентификация с учениками, предполагающая не панибратство, а реальное соучастие, когда воспитатель не рядом с детьми, а вместе с ними и чуть впереди их.

Согласование на всех этапах организации дела, как основной механизм «ухода» от противостояния и псевдодеятельности.

Реальное обеспечение условий для добровольного участия в общем деле через внутреннее принятие цели всеми участниками.

4. Осознанный запрет на преподнесение готового содержания и навязывание своего опыта до тех пор, пока у школьников не появится необходимость посоветоваться со старшими.

Позиция педагога и воспитанника, их роль и место в совместной деятельности принципиально меняются, что возможно только при гуманном отношении к воспитанникам. Ш.А. Амонашвили определил следующие базовые постулаты гуманного отношения к ученику:

- * вера в возможности ребёнка;
- * раскрытие в нём самобытной природы;
- * уважение и утверждение его личности;
- * обеспечение направленности его служения добру и справедливости.

Автор отмечает, что главным в позиции гуманного педагога является убеждение, выраженное в формуле «Ребёнок всё может», вселение этой уверенности в воспитанника, что явится подпиткой оптимизма как воспитателя, так и воспитанника.

Вера учителя в ребёнка, по мнению Ш.А. Амонашвили, исходит из трёх основных посылок.

- *Ребёнок есть явление в нашей земной жизни, а не случайность.
- *Каждый ребёнок несёт в себе жизненную задачу, миссию, которой он должен служить, и это его служение, его миссия обращена на благо людей.
- *Ребёнок есть высшее творение Природы и Космоса и несёт в себе их черты - могущество и безграничность, ему изначально присущи стремление к одухотворению своей природы, к познанию Вселенной ²¹.

Учитель, не верящий в силу и могущество ребёнка, будет не в состоянии строить оптимистический и гуманный педагогический процесс. В то же время от того, насколько процесс образования будет соответствовать внутренним устремлениям ребёнка, будет во многом зависеть, найдёт ли ребёнок себя в жизни, сможет ли он проявить свою личностную диспозицию, не исказится ли его судьба.

Процесс раскрытия самобытной природы ребёнка связан с заботой взрослых о раскрытии в нём природного начала, а не с деятельностью,

²¹ Амонашвили Ш.А. Школа жизни. - М., 1996. С. 10 - 11.

направленной на притупление заложенных в нём задатков за счёт навязывания своих представлений о чём-либо.

Педагог в системе лично - ориентированного подхода признаёт ученика яркой полноценной личностью, обладающей теми же качествами самобытности, уникальности, богатством желаний и возможностей, как и взрослый человек. Он принимает школьника таким, каков он есть, создавая условия для раскрытия его внутреннего потенциала.

Следует особо подчеркнуть, что отношения сотрудничества могут культивироваться только при условии осмысленного и добровольного участия в совместной деятельности.

Если этот принцип нарушается, то в процессе работы может возникнуть противодействие, скрытая или открытая борьба, которая приводит к разрушению деятельности. Поэтому решающее влияние на эффективность воспитательного процесса при организации совместной деятельности будет оказывать добровольность участия в ней воспитанников.

**СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НЕ МОЖЕТ СОСТОЯТЬСЯ,
ЕСЛИ КТО-ТО В НЕЙ УЧАСТВУЕТ ПО ПРИНУЖДЕНИЮ.**

Без доброй воли школьников не могут быть воплощены сущностные идеи воспитания - ни идея развития (преодоления, возвышения себя), ни идея сотрудничества. Принудительный процесс ведёт к деградации и ученика, и учителя.

Школьников нельзя обязать воспитываться. Свободная воля воспитанника проявляется, если взрослые опираются на потребности, мотивы, интересы, стремление учащихся к самореализации своих природных сил, к самостоятельности и творчеству. Необходимо пройти определённый путь в педагогическом процессе, чтобы обеспечить заинтересованное включение воспитанников в совместную с педагогом деятельность.

В данной работе идёт речь о совместной деятельности старших и младших, воспитателей и воспитанников, что накладывает определённый отпечаток на особенности её организации. Очень важно, чтобы воспитатель, как один из участников совместной деятельности, был внутренне принят детским сообществом как соратник, а не властвующий над всеми руководитель, с которым вместе работать не хочется.

Началом организации совместной деятельности и условием её дальнейшего развития является выяснение (проявление) потребностей школьников, их запросов, всего того, что в настоящее время есть в

ученике, чем откликается он на зов педагога. А затем следует «включение» педагога в неоформленную идею школьника, поддержка и усиление её значимости, а также помощь в её реализации.

Можно выделить три основных правила организации совместной деятельности школьников:

- деятельность должна быть увлекательной;
- нужно учитывать реальные интересы ребят и опираться на них;
- каждый участник должен внести посильный вклад в достижение цели.

Для успешной организации совместной с воспитанниками деятельности важно опираться на их потребности и интересы.

Включение воспитанников в совместную деятельность - это только первый шаг к успеху. Воспитателю следует знать, что совместная деятельность выстраивается по особым законам.

При организации совместной деятельности, как непереносимое условие, должен быть предоставлен простор для творчества каждому её участнику, возможность реализации своих действий, планов, согласованных с намерениями других участников деятельности.

Важной особенностью её организации является не детализация педагогом каждого своего шага и регламентация ответных действий воспитанников, а продумывание общей схемы организации деятельности, её каркаса. Педагог выступает в качестве камертона, настраивающего воспитанников на единое русло действий. Чем наполнится процесс, каким конкретным содержанием обростёт, становится известно только в процессе общего раздумья с воспитанниками и совместной с ними детализации намеченного плана.

При соблюдении этого условия в организации совместной деятельности возникает совершенно удивительная атмосфера свободы мысли всех участников, проявления творчества детей и взрослых, а также возможность продвижения их к результату в удобном для каждого темпе.

Предоставленная учащимся возможность свободно, легко и открыто проявлять себя позволяет учителю видеть, насколько все они разные по своим фантазиям, по проявлению эмоций и готовности предъявления личных находок.

При этом воспитателю очень важно поддерживать атмосферу доброжелательности, заинтересованности, внимания к любым суждениям школьников. Эмоционально привлекательная атмосфера диалогического

общения создаёт блестящие возможности для того, чтобы разбудить и вызвать к жизни внутренние силы человека, его возможности, творческий потенциал, и всё это использовать для подлинно свободного развития личности.

Педагогу надо быть внутренне настроенным на это самобытное содержательное обогащение, он должен уметь радоваться ярким неординарным идеям воспитанников, поддерживать их, максимально способствовать реализации, выстраивать процесс по принципу взаимодополняемости идей взрослых и детей на условиях равноправного партнёрства.

Школьники в этом случае открывают удивительные стороны своей жизни. Происходит совместное творение общего дела, нового социального опыта, включающего уникальные находки нескольких поколений, что и способствует обоюдному взаимообогащению неординарными идеями.

Но происходит это в том случае, если воспитатель обладает педагогическим мастерством, когда свой большой опыт педагог реализует параллельно ученическому, обеспечивая согласование своего личного опыта с опытом учащихся и выбор интересных для них идей.

В этой ситуации проявляется ещё одна удивительная способность воспитателя-профессионала: он организует активную и открытую жизнь школьников, сам живёт с ними этой жизнью, «обнаруживается» воспитанниками в тех случаях, когда им необходима поддержка, совет. В этом случае школьники готовы их принять, испытывая чувство благодарности за помощь со стороны взрослого в их самостоятельной деятельности.

Когда опыт взрослого человека вводится в параллель с опытом воспитанников, они начинают жить общей жизнью, двигаться в одном направлении, сохраняя при этом свою уникальность. В этом случае и формируется у школьников восприятие взрослого как не просто более опытного, но и духовно интересного, полезного для общего дела человека.

Причём в этом случае готовность воспитанников научиться у наставников настолько велика, что они свободно постигают глубину смысловых представлений взрослого человека. Улавливается не только внешний рисунок действий наставника, но и то отношение к людям и делу, которое он реально при этом проявляет.

2. 4. СОВМЕСТНО - РАСПРЕДЕЛЁННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЁ ЗНАЧЕНИЕ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

Воспитательный процесс совершается при участии двух взаимодействующих субъектов - воспитателя и воспитанника. У каждого из них в совместной деятельности свои определённые функции, поэтому принято употреблять более точное понятие «совместно - распределённая деятельность». Введение этого понятия позволяет более точно описать содержание работы и функции участников совместного процесса.

Основное содержание деятельности педагога составляет знание норм организации деятельности, умение провести анализ ситуации, в которой она будет организовываться, видение общего процесса и его компонентов, преломление общей программы действий к конкретной ситуации, обеспечение сотрудничества с детьми и предоставление им самостоятельности в решении тех проблем, с которыми они уже способны справиться без помощи взрослого человека.

Последнее положение очень важно при обеспечении воспитательных процедур, поскольку в жизненных ситуациях это явление встречается часто, является естественным, в отличие от практики школы.

Вспомним, как отец учит сына косить. Он поддерживает косу, направляет его действия до тех пор, пока не почувствует, что сын может выполнить их сам. Как только у сына начинает получаться то или иное действие, он предоставляет ему самостоятельность даже в том случае, если эта процедура для того пока трудна.

Организуя совместную деятельность, педагог также должен вовремя отдать на откуп учащимся то, что они уже умеют делать сами, без его непосредственной помощи, не доводя какое-то действие до автоматизма, а оставляя пространство для посильной трудности, которую воспитанник должен преодолеть сам. Известно, что если процесс овладения знаниями идёт без преодоления трудностей, без напряжения духовных сил, то и развитие ученика идёт медленно и вяло. Преодоление же доступных трудностей, находящихся в «зоне ближайшего развития», как отмечает Л. С. Выготский, интенсифицирует процесс развития личности, вызывает у него духовный подъём, укрепляет веру в свои силы.

При организации совместно - распределённой деятельности важно помнить, что развитие каждого воспитанника идёт неравномерно (то замедленно, то скачкообразно), требует индивидуальной помощи и поддержки.

При этом очень важно определиться в характере помощи педагога. Она должна быть связана не с прямой подсказкой, указывающей как выполнить то или иное задание, а с организацией совместного поиска варианта решения проблемы, при котором школьник напрягает свой ум в совместной деятельности.

Таким образом, суть совместно - распределённой деятельности заключается в поэтапной передаче тех функций самому ученику, которые он способен выполнить без вмешательства учителя. В этом случае возникает атмосфера заинтересованности в успехе каждого учащегося, духовный контакт между опытным старшим и младшим поколением, что и оказывает определяющее влияние на воспитание школьников.

В процессе доверительного общения складываются и проявляются чувства совести, чести, порядочности, благородства, доброты, сочувствия и уважения друг к другу. Духовный контакт между участниками процесса раскрепощает внутренние силы воспитанников, даёт им выход, а учителю создаёт возможность направить их в нужное русло. Именно через эти позитивные переживания в процессе общения с учителем и товарищами воспитанник созревает для полноценного взаимодействия с окружающим миром.

В заключении следует подчеркнуть многогранное значение совместной деятельности в процессе воспитания подрастающего поколения.

* Совместная деятельность - это основное воспитательное средство, позволяющее целенаправленно обеспечивать процесс воспитания. Она является ни с чем не сравнимым стимулом личностного развития и самоутверждения школьников.

* Использование принципиально новых технологий обучения, в основе которых - совместная деятельность и плодотворное сотрудничество педагогов и учащихся, позволит решить проблему объединения двух очень значимых процессов образовательных структур - учебного и воспитательного - в единый учебно-воспитательный процесс.

* Организация базовых процессов образовательных учреждений на основе совместной деятельности позволит гуманизировать отношения внутри педагогического и ученического сообщества, школы в целом. В процессе сотворчества старших и младших проявится внимание к личности растущего человека, её потребностям и интересам, товарищеская заботливость.

* В совместной деятельности, носящей характер общей заботы о достижении поставленной цели, реализуется отношение к школьникам как к товарищам по общему делу, возникает подлинно творческое обучение, товарищеское уважение, требовательность друг к другу, взаимопонимание и взаимовыручка.

* В процессе правильно организованной совместной деятельности формируется отношение к ней как интересной, нужной, лично значимой. Такая деятельность охотно, с желанием выполняется школьниками. Это создаёт условия для закрепления у них лучших нравственных качеств - таких, как гражданское отношение к жизни, труду, ответственность за дело и его результат, целеустремлённость, настойчивость в достижении цели, внутренняя организованность, дисциплина, инициативность.

* В процессе совместной деятельности старших и младших у школьника формируется отношение к себе как к яркой индивидуальности, укрепляется понимание того, что свою жизнь надо учиться строить самому, появляется уверенность в решении достаточно сложных дел, вера в успех, увлечённость, оптимизм, стремление стать лучше.

* Ситуативное лидерство, взаимопомощь в ходе совместной работы создают возможность для творческого самоутверждения участников. Чувство товарищества, защита от некомпетентных оценок создают эмоциональный комфорт, снимают страх проявления инициативы.

* Совместная деятельность открывает широкие возможности для активизации личностного развития за счёт информационного обмена, а также наиболее продуктивных способов работы. В совместной деятельности происходит интенсивный процесс взаимообогащения как воспитанников, так и воспитателей, она способствует развитию тех и других.

* В процессе совместной деятельности создаются благоприятные условия для роста профессионального мастерства воспитателя. С течением времени увеличивается самостоятельность воспитанников, растёт их активность, школьники всё чаще берут на себя организационные функции и выполняют их самостоятельно. У педагога высвобождается время и силы для того, чтобы сосредоточить своё внимание не столько на содержании деятельности, сколько на способах её организации, характере воспитательных отношений. Это уже качественно иной, более высокий профессиональный уровень работы педагога.

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, В ОСНОВЕ КОТОРОЙ ЛЕЖАТ СУБЪЕКТ СУБЪЕКТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ВОСПИТАТЕЛЯМИ И ВОСПИТАННИКАМИ, СТАНОВИТСЯ КАТАЛИЗАТОРОМ ОБНОВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ, ПРЕОДОЛЕНИЯ АВТОРИТАРНОСТИ.

2.6. АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОТНОШЕНИЙ ВОСПИТАННИКОВ В МАССОВОЙ ШКОЛЕ

Когда педагогам пытаешься раскрыть сущность и способы организации совместной деятельности, у многих возникают недоуменные вопросы, связанные с тем, что в их сознании укрепилось понимание, что в классе, поскольку педагоги и школьники занимаются одним и тем же делом, уже сама по себе возникает совместная деятельность и сотрудничество с детьми.

Это недоумение вызывает необходимость осмыслить сложившиеся и ставшие привычными в массовой воспитательной практике нормы отношений между учителями и учащимися.

В педагогике известны две альтернативные сотрудничеству негативные тактики воспитания.

1. Чрезмерная опека, которая определяется желанием педагога всё за школьников продумать, а иногда и сделать за них, «подстелить соломку» там, где могут возникнуть трудности. Часто опека воспитателя дополняется авторитаризмом, если нужно равнодушных учащихся заставить выполнить поручение. В этом случае она становится вредна вдвойне.

2. Свободное воспитание, когда решение какой - либо проблемы перекладывается целиком на плечи воспитанников, а взрослые ожидают результата в стороне. Это далеко не лучший вариант воспитания, так как полное устранение педагога от помощи и поддержки школьников в их начинаниях не может принести должного педагогического результата, а у учащихся часто наступает разочарование от неосуществлённых замыслов.

Главное же при их использовании осмыслить внутренний психологический процесс, то есть уяснить, какой характер отношений в этих тактиках воспитания становится достаточно стабильным и, соответственно, какие черты характера при этом могут закрепляться в воспитанниках.

В случае, когда ученик на протяжении длительного времени (более десяти лет обучения в школе) только потребляет готовую информацию, чужой опыт, у него формируется иждивенчество, потребительство, эгоизм, бездумное исполнительство.

Выполнение школьником вынужденных принудительных действий, когда он становится средством реализации планов другого человека, может вызвать только ответное действие воспитуемого.

Прогрессирующая, по мере перехода ученика из класса в класс, принудительность не может не провоцировать неорганизованность, озлобленность, агрессивность значительной части учащейся молодёжи, выражающиеся в общем негативном отношении к школе, учению, учителю, и формирующие неверие в опыт и советы старшего поколения.

Желание же всё продумать и сделать за учащихся, часто подкрепляемое профессиональной необходимостью «завоевать» таким образом авторитет среди школьников или перед «начальством», провоцирует такие качества личности воспитанников, как пассивность, равнодушие, бездуховность, социальная инфантильность.

Подтверждение этому мы находим в интервью школьников. Старшеклассникам и выпускникам разных лет неоднократно задавался один и тот же вопрос: «Как к тебе относилась школа?» Почти от всех был получен один и тот же ответ: «Школа ко мне была равнодушна».

Стремление предоставить воспитанникам полную свободу в реализации больших дел, публичное ожидание результата в стороне, а иногда и желание продемонстрировать, что без его (педагога) указаний ничего не получится, чаще всего создают условия для формирования у воспитанников безразличного (индифферентного) отношения к себе, людям, к любому труду, притупления чувства ответственности за его исход. А далее отрицательные свойства личности приводят к неправильному способу поведения, провоцируя постоянные конфликтные ситуации в школе.

Следует подчеркнуть, что характер и уровень воспитательных отношений в авторитарной школе поддерживались различными нормативными документами: правилами для учащихся, в которых декларировались только обязанности школьников, уставом школы, отношением к детским общественным организациям, к школьному самоуправлению.

Реальное же самоуправление в образовании означает не дежурство по школе, не превращение учащихся в юных стражников у школьного входа, а такое единство справедливости, свободы и культуры, когда воспитанники осознают необходимость осваивать и приумножать духовные и материальные ценности, а главным при этом оказывается наследование культуры отношений.

С. Л. Соловейчик на страницах «Учительской газеты» отмечает:

«Школьная система бюрократична, неповоротлива и в целом малодуховна. Мы запустили школу и привыкли к низкой температуре отношений в ней, к её вынужденной холодности. Сегодня все

мечтают о новой школе. Надо фантазировать, но и строить надо. Давайте пройдемся по школе, посмотрим на неё новым взглядом. Кричит учитель - должен ли он кричать? Строят малышей в пары - нужно ли строить? Висит стенд - нужен ли он? Забита дверь - не открыть ли? Введён запрет - не отменить ли? Кем-то, когда-то установлены правила - есть ли в них смысл?

Тяжёлым трудом поколений дана, оставлена нам по наследству школа для всех. Только от нас зависит, будет ли изгнано из неё всё холодное и пустое, будет ли она наполнена теплом и смыслом».

В той же газете директор школы Н. Подболотнова произносит:

«Школе надо дать правду отношений, причём такую правду, которая пронизывала бы всю жизнь школы. Если говорить, то честно, не призывать думать, а давать возможность думать. Если говорить: «Будьте хозяевами», то и давать все права и возлагать ответственность как на хозяев. Если говорим, что учитель ваш старший товарищ, то пусть он и будет товарищем. Если говорим, нужна самостоятельность, то надо найти мужество дать им эту самостоятельность. Только тогда и возникнут отношения правды, добра, справедливости между школьниками и учителями. Мы очень хотим, чтобы возникли эти отношения в наших педагогических коллективах, и сами себе мешаем».

подавляющее большинство учителей сознают, что авторитарная система воспитания несовершенна, что дальше она существовать не может, но не знают, как её переустроить. Поставив перед собой вопрос: «Что необходимо сделать, чтобы в учащихся происходили позитивные изменения, закреплялись лучшие нравственные качества?», - мы отвечаем: «Необходимо организовать совместную с учащимися деятельность, предполагающую нравственно ценный характер отношений между педагогом и школьниками».

Следует понять, что односторонняя деятельность педагога - это педагогический формализм. Необходимо активное включение педагогов в освоение новых педагогических технологий, основанных на организации совместной деятельности учителей и учащихся.

2. 7. ОСМЫСЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРЕДРЕФОРМЕННЫЙ ПЕРИОД

На современном этапе работы школы учащиеся не всегда поддаются прямолинейному воздействию со стороны взрослых. Они не хотят жить в школе по-старому. А педагог ждёт обучения и переучивания новым способам работы со школьниками. Мы оставили воспитанников и воспитателей в ожидании, учащиеся и школа оказались в состоянии анабиоза, они требуют реанимации взаимоотношений.

Изменения в обществе позволили нам многое осмыслить в педагогической практике.

* Мы чётко осознали, что получили не только глоток свободы, но одновременно и неумение им распорядиться.

* Почувствовали, что и воспитатели, и воспитанники в ситуации свободы выбора не могут, не умеют себя сами организовать.

* Увидели, что желаемый уровень воспитанности, как впрочем, и обученности детей, должен быть намного выше.

* Поняли, что воспитательный результат, получаемый при использовании привычных объяснительно-иллюстративных технологий, не адекватен педагогическим затратам воспитателя.

* Осмыслили, что ребёнок - не пустой сосуд, который обязательно надо заполнить, он личность, обладающая определённой индивидуальностью.

* Стало понятно, что без сознательной активности самого человека в созидании своей личности не может быть воспитательного процесса. Нужна активная роль самого школьника как субъекта собственного развития, а основное назначение педагога - создать благоприятные условия для её обучения и воспитания.

* Определились, что основой для построения воспитательной системы должна стать теория гуманно-личностного подхода к учащимся. Эта теория имеет глубокие корни в классическом педагогическом наследии и в современных психолого-педагогических открытиях.

* Осознали, что новая парадигма воспитания смещает акценты: основным способом работы воспитателя нового типа становится деятельностно-практический. В центре внимания оказывается деятельность самих школьников. Учитель помогает её организовать, а для этого включается в неё сам, но не подменяет ученика, а помогает ему, учит организовать себя в деятельности. Школьник становится, как и учитель, субъектом совместной деятельности.

* Поняли, что воспитатель должен владеть специфическим видом деятельности - собственно воспитательной, назначение которой - научить человека действовать, соблюдая определённый культурный характер отношений.

* Узнали, что личностно - ориентированная педагогика не терпит застывших, окончательно сложившихся систем. Педагогу надо предлагать каркас системы и приглашение к сотворчеству для её достраивания, что представит воспитателю и воспитаннику возможность проявить свою индивидуальность, поможет привести в развитие системы свою неповторимость, свой опыт и открытия.

* Почувствовали, что нужна серьёзная работа по формированию гуманного отношения к школьникам на основе новых принципов устройства всего педагогического пространства.

Можно напомнить принципы, сформулированные коллективом школы № 825 г. Москвы (директор В. А. Караковский) ²².

- Из всех показателей оценки школы главным следует считать самочувствие в ней человека. Школа хороша, если в ней хорошо каждому ребёнку и взрослому.
- Воспитание и обучение эффективны там, где есть постоянная заинтересованность взрослых в ребёнке. Для педагога личность школьника - главная ценность и основной объект его внимания.
- Высокая требовательность к ученику должна органично включать в себя уважение к его человеческому достоинству. Воспитание и обучение без уважения - подавление.
- Обучение и воспитание - это не однонаправленное действие, а взаимодействие педагога и воспитанника, основанное на взаимопонимании, это творческое содружество единомышленников.

Осмысливая новую парадигму воспитания, в основе которой не мероприятия для детей, а совместная с воспитанником деятельность, в том числе и на уроке, начинаем понимать, что многое надо изменить в привычной педагогической практике.

Во-первых, недопустимо, что и сегодня в массовой практике совершенствование обучения и воспитания понимается как увеличение объема школьных знаний, усложнение программ, ориентация учителей на максимум усвоения содержания учебного материала без учёта индивидуальных особенностей учащихся, а затем, как следствие, воздействие на недисциплинированных, нерадивых, физически не успевающих всё приготовить к занятиям следующего дня.

²² Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. - М., 1991. - С. 8 - 9.

Многолетняя практика доказала, что развитие науки, усложнение школьных программ по различным предметам не привело автоматически к повышению уровня образованности и воспитанности наших школьников. Кроме того, мы видим противоречие, которое сейчас сильно даёт о себе знать, - противоречие между уровнем интеллектуального развития определённой части молодёжи и уровнем её воспитанности.

Интеллектуальная культура у молодых людей зачастую выше культуры поведения, культуры чувств, эстетической культуры, что и стимулирует необходимость повысить требования к воспитанию подрастающего поколения, сделав оба процесса в педагогической практике одинаково приоритетными, понимая, что они взаимообусловлены.

Устоявшаяся в массовой школе точка зрения на необходимость постоянного увеличения содержания учебного материала во многом объясняется, на наш взгляд, тем, что современная школа многое унаследовала от классической гимназии, которая в основном обеспечивала учебный процесс. Но обучение в гимназии дополнялось домашним воспитанием, включающим в себя индивидуальное обучение языкам, изящному искусству, музицированию, этикету.

В существующей школе сохранили, значительно осложнив, только первую часть - обучение, поглотив ею почти всё свободное время учащихся, и совершенно исключили вторую сторону - занятия по интересам.

Во-вторых, хотя всем понятно, что воспитание может успешно осуществляться в практической деятельности воспитанников и напрямую зависит от характера воспитательных отношений, которые возникают в процессе её осуществления, но тем не менее воспитательная практика массовой школы не свободна от монологических, нравоучительных форм работы. Необходимо освободиться от порочной ориентации на комплекс «мероприятий» для учащихся, которые в большинстве своём осуществляются в монологической форме. Ш. А. Амонашвили очень точно выразился о сути привычных слов педагога: «Это обучающе - и воспитывающе-образное пустословие, педагогическая ограниченность, гаситель познавательного огонька, держатель цепной реакции радости учения и, конечно же, воспитания».

Для того чтобы точнее представить себе последствия использования традиционных форм воздействия на школьников, не подкреплённых их практической деятельностью, было проведено немало наблюдений и исследований, говорящих о низкой эффективности таких способов организации воспитания. Так, социологи предложили серию несложных заданий, суть которых сводилась к установлению юношами и девушками соответствия между известными всеми людьми и родом их занятий.

Обследуемым предлагался опросный лист бумаги, на котором в одном столбце были записаны фамилии всемирно известных писателей, композиторов, художников, музыкантов, кинозвёзд, и напротив них предлагалось записать их профессию. Результаты были ошеломляющими: Ф.И. Достоевский попал то в артисты, то в композиторы, то его относили к кинозвездам.

Второй вариант анкеты предполагал размещение напротив фамилий известных людей названий созданных ими художественных и музыкальных произведений. И снова - непредсказуемый разбой.

Результаты позволяли констатировать резкое расхождение между уверенностью людей в своей (на самом деле мнимой) осведомлённости с реальной бессодержательностью осевших в их памяти имён и фактов.

Ещё А.С. Макаренко писал: «Самое упорное натаскивание человека на похвальных мыслях и знаниях - пустое занятие, в лучшем случае получится ханжа или граммофон. Сознание должно прийти в результате опыта, в результате многочисленных социальных упражнений, только тогда оно ценно... Сознание, не построенное на опыте, хотя и выражается в многословных формах, на деле, прежде всего, слабосильно, во-вторых, одинаково, не способно творить никакую практику - это то, что для нашего общества наиболее опасно»²³.

В-третьих, нельзя не вспомнить педагогическую закономерность: чем воспитаннее школьник, тем естественнее и легче входят в мотивационный строй его личности те нравственные нормы, которые помогут ему стать ещё более воспитанным.

Воспитанники же с серьёзными изъянами в нравственном строе личности проявляют инертность при усвоении информации, так как они внутренне не подготовлены к её восприятию. В таких случаях преобладающими и опережающими должны быть методы, организующие опыт совместной деятельности, что позволит ребёнку в дальнейшем перейти к осмыслению своих поступков и поведения друзей, а затем через его собственный опыт овладеть необходимыми нравственными представлениями.

В связи с этим все средства воспитания необходимо поделить на две группы: основные и вспомогательные, что и определяет их эффективность. К основным следует отнести такие средства воспитания, которые позволяют включить учащихся в совместную деятельность, предусматривающую активную роль участника, создающую условия для проявления им самостоятельности, инициативы и творчества.

²³ Макаренко А.С. Избр. педагог. соч.: В 5 тт. - М., 1977. - Т. 1. С. 246.

Вспомогательные воспитательные средства - это воспитательные занятия, которые применяются с целью последующей успешной организации совместной деятельности школьников.

Важно, чтобы вспомогательные средства воспитания были не самоцелью в работе воспитателя, а представляли собой органическую составную общего процесса, поскольку их назначение - способствовать организации воспитывающей деятельности, выполняя при этом три основные функции.

Первая функция воспитательных занятий - включение участников в совместную деятельность (обеспечение внутреннего принятия цели предстоящего дела всеми его участниками).

Вторая функция вспомогательных средств воспитательной работы - координация и корректировка отношений воспитанников друг к другу, к общему делу в процессе его подготовки, содействующее качественному выполнению намеченного сообща плана.

Третья функция вспомогательных средств работы - создание условий для подведения его итогов, анализа состоявшегося события.

Формирование отношений воспитанников к делу, корректировка межличностных отношений в процессе его осуществления может проходить как индивидуально, так и в процессе групповой работы.

Для повышения эффективности воспитательной практики педагогам предлагается строить всю свою деятельность вокруг двух – трёх традиционных дел школы, связанных с началом, окончанием учебного года, днём «открытых дверей», которые должны учитывать потребности и интересы учащихся конкретной школы. Психологическим содержанием внеурочной деятельности в классе следует признать акции, которые проводятся с целью зафиксировать успех школьников после завершения изучения раздела учебного материала. Их назначение заключается в том, чтобы усилить эмоциональный эффект успеха школьников в учебном труде, задержать его на время, чтобы иметь возможность его осмыслить, глубже пережить, порадоваться вместе с учителем и родителями. Такая логика проведения внеурочных занятий позволит исключить формализм, добиться иного качественного уровня воспитательной деятельности, значительно усилить воспитательную эффективность учебного процесса, не увеличивая при этом объёма работы учителя, а лишь синтезируя психологические средства, повышающие эффективность учебно-воспитательного процесса.

Школе нужна практика нового по духу обучения и воспитания, основанная на теоретически осмысленной и технологически обеспеченной совместной деятельности педагогов и учащихся, о чём пойдет речь в следующих главах этой книги.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Совместная деятельность воспитателей и воспитанников является основным воспитательным средством, поскольку в процессе её осуществления отношения становятся осязаемыми, поддающимися осмыслению, анализу, развитию, стабилизации, а при необходимости корректировке.
2. Совместная деятельность - это процесс, включающий в себя определение цели предстоящего дела, выбор средств её достижения, осуществление задуманного и анализ полученного результата, что становится возможным при обеспечении субъектной позиции каждого участника, проявлении им воли, инициативы и творчества.
3. Главными условиями организации продуктивной совместной деятельности является выстраивание её с учётом потребностей и интересов школьников, осмысленности и добровольности участия в ней воспитанников.
4. Участие в совместной деятельности создаёт условия для освоения школьниками новым социальным опытом, соединения идей перенимаемого и вновь приобретаемого опыта, обмена опытом и преодоления отрицательного.
5. Воспитание следует определять как процесс организации совместной с воспитанниками деятельности с целью овладения ими идеями социального опыта старших поколений.
6. Выделены две группы воспитательных средств: основные и вспомогательные, что и определяет их эффективность. К основным средствам воспитания отнесены такие, которые позволяют включить учащихся в совместную деятельность, воспитательные отношения. Вспомогательные средства - это воспитательные занятия, цель которых – успешная организация совместной деятельности воспитателей и воспитанников.
7. Внеурочную воспитательную работу целесообразно строить на основе воспитательных комплексов, в центре которых практические дела и подчинённые их успешной реализации воспитательные занятия.

Г Л А В А 3

ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКА И УЧИТЕЛЯ

Если мы хотим, чтобы ученик учился, учитель должен перестать его учить, он должен создавать условия, в которых бы школьник охотно учил себя. «Сервисное» обслуживание учения школьников должно стать главной функцией педагога – профессионала.

Г. Ю. Ксензова

3. 1. ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ - УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Одна из основных задач обновляющейся школы заключается в усилении её воспитательной функции. Организация в учебном процессе совместной деятельности учителя и учащихся позволит учебным заведениям успешно решить эту задачу. Основной путь решения застаревшей проблемы - переход учебных заведений на инновационные технологии обучения, которые обеспечивают организацию взаимодействия педагога и школьников на основе сотрудничества. Возникает необходимость осознанного отказа от устаревших объяснительно-иллюстративных технологий, основанных на принуждении школьников к выполнению репродуктивных действий, и перехода на новые деятельностно - практические, развивающие способы работы педагогов и школьников²⁴.

²⁴ Ксензова Г. Ю. Инновационные методы контрольно-оценочной деятельности в системе образования. Тверь: ТвГУ, 2003.

Одно из ведущих положений перспективных технологий, основанных на теории деятельности применительно к школьному обучению, предполагает такую его организацию, при которой ученик должен активно оперировать учебным содержанием, в результате чего знание не просто присваивается его сознанием, а происходит его осознанное и прочное усвоение. При этом существенно интенсифицируется процесс развития интеллекта ученика.

Реформирование образования требует прежде всего реорганизации процессов обучения и воспитания школьников. Ученик должен учиться сам, обеспечивая развитие своей мотивационной сферы, своего интеллекта, самостоятельности, склонностей, способностей, умений осуществлять самоорганизацию учебно-познавательной деятельности в зоне ближайшего развития. Именно в такой деятельности раскрываются потенциальные духовные силы учащихся.

В связи с этим неизбежно должны произойти изменения в структуре профессиональных действий учителя с ориентацией на овладение способами совместной с учащимися деятельности.

Основной задачей учителя становится осуществление мотивационного управления учением школьников, т. е. педагог должен мотивировать, организовывать, координировать обучающихся в процессе их собственной деятельности, а в случае затруднений консультировать, обеспечивать процедуры самоконтроля, самооценки, рефлексии учебных действий школьников.

Изменения в содержании деятельности педагога связаны с обеспечением самостоятельных действий учащихся по добыванию знаний и осознанным отказом от трансляции готовой информации до тех пор, пока она не будет остро востребована школьниками в процессе их самостоятельного поиска. Учитель должен так организовывать познавательную деятельность школьников, чтобы она признавалась ими как «своя», и за которую они испытывали бы личную ответственность.

Этот подход к организации учебного процесса является альтернативой традиционно применяемым способам обучения, в основе которых - репродуктивные действия школьников, то есть действия, выполняемые по заданному образцу. Не случайно ещё Л.В. Занков предупреждал о необходимости «избегать положения, когда даже самые слабые ученики выполняют задания на репродуктивном уровне, пользуясь образцами или подражая работе других детей».

Хочется добавить: надо уберечь учащихся и от подражания образцам (правилам, формулам, схемам и т.п.), которые в готовом виде даёт учитель, «вдалбливая» их в сознание школьников за счёт многократных повторений (по сути, дрессуры).

1. ПОНЯТИЕ «УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» ШКОЛЬНИКОВ

Переход на деятельностно – практические, развивающие способы обучения, предполагающие и активные процессы воспитания школьников, обращает нас к проблеме учебной деятельности. Основные идеи по организации учебной деятельности находим в трудах Л.С. Выготского, развиваемое в работах П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова их учеников и последователей, которые детализировали деятельностный подход в образовании и обеспечили методические подходы к его практическому применению в разных типах учебных заведений.

**ГЛАВНОЙ ЗАДАЧЕЙ ПЕДАГОГОВ ПРИ РЕФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМЫ
ОБРАЗОВАНИЯ ЯВЛЯЕТСЯ ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ.**

Основным объектом внимания при организации учебной деятельности, как отмечают Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов, выступает психологический механизм формирования учебной деятельности, то есть осознание учащимися процесса учения. Результатом целенаправленной работы по организации учебной деятельности обучающихся, согласно их теории, должна стать последовательно приобретаемая школьниками способность самостоятельно организовывать все её компоненты деятельности. То есть в процессе обучения учащиеся, прежде всего, приобретают «инструментарий», который будет позволять им ставить перед собой очередную учебную задачу, находить средства и способы ее решения.

Школьники должны понимать, что учебная деятельность организована только в том случае, если каждым обучающимся

- осознана *цель* предстоящей деятельности, так как деятельность всегда целенаправленна, преднамеренна;
- осмыслены и внутренне приняты *мотивы* познавательной деятельности, связанные с самим процессом познания и его результатом;
- существует возможность выбора адекватных цели *средств* в процессе осуществления познавательной деятельности;
- предоставлена возможность самостоятельного выполнения системы *учебных действий* (даже если они ошибочны);

- создана ситуация, в которой ученик имеет возможность увидеть достигнутый индивидуальный *результат*, порадоваться ему и произвести *самооценку*.

В сознании педагога и учащихся должно укрепиться мнение о том, что первоначальной является ориентация не на получение правильного результата (ответа в задаче), а на поиск правильного применения освоенного способа его достижения.

Отличительной особенностью новых технологий обучения является «безотметочное обучение», обеспечивающее переход к развитию функций самоконтроля и самооценки. Оно строится на следующих принципах:

В основе деятельности учителя лежит применение индивидуальных эталонов в оценке труда школьников, способствующее созданию ситуации успеха каждому обучающемуся.

Вводится содержательная самооценка учеником полученного результата, производимая с помощью чётких критериев, полученных от учителя или разработанных самими учащимися под руководством педагога.

Самооценка школьника предшествует оценке учителя, а в случае большого расхождения обеспечивается процедура их согласования²⁵.

Главное внимание сосредотачивается на создании условий, в которых индивидуальный результат учебной деятельности каждый обучающийся видит сам и сам его оценивает в сравнении «с самим собой вчерашним», что позволяет создать каждому школьнику ситуацию успеха, обеспечивающую эмоциональный комфорт в учебном процессе и стимулирующую на решение более сложных учебных задач.

**ОСНОВНОЙ ИЗ ОСНОВНЫХ ЗАДАЧ ПЕДАГОГА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ
ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО, РАЗВИВАЮЩЕГО СПОСОБА ОБУЧЕНИЯ ЯВЛЯЕТСЯ
ОВЛАДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОМ СПОСОБАМИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.**

Учебная деятельность - сложное по своей структуре явление. Процесс формирования её механизма у школьников весьма сложный и длительный.

Каждый из описанных выше компонентов учебной деятельности у отдельных учащихся может характеризоваться различными качественными особенностями: полностью отсутствовать, что позволяет говорить

²⁵ Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. - М.: Педагогическое общество России, 2001.- С.75.

об их несформированности у ученика, или проявляться лишь в элементарных формах, которые свидетельствуют о начальных этапах становления, или же быстро обнаружиться в относительно совершенном варианте.

Учащиеся - сначала с помощью учителя, а в дальнейшем самостоятельно - учатся ставить задачи в учебной деятельности и достигать их. Технология целеполагания, мотивации, постановки учебной задачи у ученика должны присутствовать как в виде «стратегических», так и «тактических» учебных задач. Педагогу в процессе такой работы важно видеть каждого ученика на всех этапах учебной деятельности и выявлять происходящие в ней изменения, связанные с уровнем осмысления самим учеником способов её организации.

Необходимым условием развития способов организации учебной деятельности школьниками является обращение их внимания на содержание их собственных действий, что возможно благодаря формированию у них навыка рефлексии. Рефлексивное рассмотрение школьником собственных действий служит условием не только их построения, но и корректировки, а также мощным внутренним стимулом самовоспитания, поскольку рефлексивные действия всегда носят преобразующий характер.

Преобразующая деятельность захватывает всю личность: напрягается ум и воля, развивается стремление довести дело до конца, пробуждаются интеллектуальные чувства - удовлетворение от сделанной работы, желание взяться за более сложную и непременно выполнить её. Ум и душа школьника начинают трудиться.

Учитель, и ученик в этом процессе осуществляют и своеобразную исследовательскую деятельность. И обучающий, и обучающийся выделяют показатели развития отдельных компонентов деятельности, оценивают ход их изменений, вносят соответствующие коррективы в способы работы и вновь проводят диагностику.

Овладение знанием из зубрёжки превращается в творческий процесс, процесс интенсивного умственного развития, благодаря которому возможности мышления ученика существенно расширяются. Создаются благоприятные для школьников условия, способствующие развитию самосознания (познания человеком самого себя), интеллекта, характера, душевных свойств личности.

Надо отдать себе отчет в том, что начинающий обучение школьник, не способен организовать учебную деятельность, его надо этому учить. В основе формируемой учебной деятельности лежит развиваемая учебная потребность, выражающаяся в желании школьников учиться. Очевидно, что не все школьники, приступая к учению, имеют учебную потребность.

Желание учиться не возникает само собой. Это зависит от грамотной целенаправленной и планомерной работы учителя.

Учёные доказали, что потребность в знаниях - как психологическая основа учебной деятельности - не предшествует её реальному выполнению, а возникает в процессе её осуществления. Это обстоятельство в своё время было отмечено Л. С. Выготским, который писал: «Развитие психологической основы обучения ... не предшествует началу обучения, а совершается в неразрывной внутренней связи с ним, в ходе его поступательного движения»²⁶.

Поэтому не стоит торопиться, особенно на первых этапах обучения школьников, с требованием скорейшего приобретения знаний. Необходимо вести планомерную и целенаправленную работу по развитию потребности в приобретении этих знаний, которая появится у школьников тогда, когда будет сформирована их учебная деятельность.

В настоящее время при переходе на новые стратегии обучения особую трудность в работе учителя вызывает мотивирование детей в учебном процессе, поскольку традиционная педагогика не уделяла внимания этому процессу, искажала его, подменяя мотивирование стимулированием²⁷.

МОТИВИРОВАНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ - ЭТО ПРОЦЕСС ПОБУЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ.

Мотивация школьников в процессе учения - очень важный этап в работе учителя. В настоящее время имеется детально проработанная технологическая карта проведения занятий в режиме развивающего обучения, на которых обеспечивается постановка школьниками и их внутреннее принятие учебной задачи. Ведётся дальнейшая работа по разработке занятий мотивации учения школьников старших классов, которые видятся как занятия - исследования.

Выдвигая на первый план умение учащихся организовывать учебную деятельность, необходимо помнить о предметных знаниях школьников. Особенность предметного содержания учебной деятельности, согласно теории Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, заключается в том, что оно строится через систему научно - теоретических понятий.

Под теоретическими знаниями понимается не теоретизирование, не перевод школьных учебников на сложный, часто непонятный учащимся язык, а концентрация внимания на основных научных идеях курса, «выращивание» их в совместной с учащимися деятельности, подведение

²⁶ Выготский Л.С. Собр. соч. - М., 1982. - Т. 2. - С. 283.

²⁷ Скороходова Н. Ю. Психология ведения урока. СПб.: «Речь», 2002.

учащихся к самостоятельному формулированию выводов, в результате чего обеспечивается их сознательное присвоение.

При работе с теоретическими понятиями учащиеся учат преобразовывать заданные условия, сводить их ко всеобщей основе, выделять наиболее существенные связи и отношения в объекте, отвлекаясь от его внешних признаков. Теоретическое понятие возникает как результат содержательного абстрагирования и обобщения.

К сожалению, массовая школьная практика, выстроенная на принципиально иных основаниях, не всегда способствует тому, чтобы учитель концентрировался на базовом содержании.

Так при анализе программы по истории древнего мира, которая изучается в течение года в 5 классе, выяснилось, что школьники должны усвоить несколько важных понятий, среди которых «государство» (в усиленной для пятиклассников формулировке), «классы» и «классовая структура общества», «лента времени» и некоторые другие, без чего осмысленное освоение истории средних веков в следующем учебном году будет затруднено.

Собеседование с учащимися показало, что при традиционном объяснительном способе обучения, учащиеся запомнили из этого курса легенды и мифы древней Греции, особенности спартанского воспитания мальчиков, яркие иллюстрации из истории древнего Рима и пр. Фундаментальные же понятия, на основе которых будет строиться дальнейшее изучение курса истории, из памяти ускользают, поскольку в самом учебном процессе теоретические понятия и иллюстративный материал плохо различимы. Кроме того, достаточно сложные теоретические понятия, требующие осмысления и самостоятельного обобщения, чаще всего преподносятся учащимся в готовом виде, а потому быстро забываются.

**ПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТРОИТСЯ
ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ.**

Для реализации этого подхода предусматривается подбор такого учебного материала, задания которого позволяют вводить школьников в историю происхождения того или иного явления (события).

Школьники с помощью учителя включаются в поиск разных путей решения проблемной задачи, которые в конечном результате определяются в ходе дискуссии со сверстниками и самим учителем. Затем ученики самостоятельно выполняют действия для её решения, которое по завершении обсуждается с учащимися класса.

Обсудить многочисленные варианты решения учебной задачи с классом удастся не всегда. Поэтому эту работу организуют в микрогруппах, а с классом осуждаются основные подходы к решению задачи, отобранные в групповой дискуссии. Согласованный с классом подход к решению учебной задачи фиксируется в знаковой форме (графике, таблице, рисунке, формуле), удобной для запоминания и использования в новой учебной ситуации.

**УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ - ЭТО ОСОБАЯ ФОРМА АКТИВНОСТИ
ШКОЛЬНИКОВ, ПОБУЖДАЮЩАЯ ИХ К УСВОЕНИЮ СПОСОБОВ
ВОСПРОИЗВОДСТВА ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ.**

Только совместное с учителем овладение теоретическими знаниями - базовыми в учебном процессе, объём которых невелик в годовом учебном курсе, реально позволит учащемуся глубоко и обстоятельно их освоить.

Главный же феномен выстраивания учебной деятельности на основе теоретических обобщений заключается в том, что создаются реальная ситуация обеспечения учащимся субъектной позиции в условиях клас-сно-урочного обучения. Субъектная позиция ученика, как исследователя и творца, поддерживается в учебном процессе реальной возможностью самостоятельного применения им обобщенных теоретических понятий при решении большого круга частных задач. Кроме того, на определённых этапах обучения учащимся на основе ранее усвоенных теоретических обобщений удаётся самостоятельно выстраивать или достраивать более объёмные теоретические понятия.

При обеспечении этой процедуры ученик с первых этапов обучения испытывает чувство собственного открытия в науке, он учится его самостоятельно совершать, испытывая при этом радость открытия. А затем успех рождает новый успех. На этом сильном позитивном эмоциональном фоне и обеспечивается продуктивное учение школьников.

**В ОСНОВЕ ОБНОВЛЁННОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА - ОВЛАДЕНИЕ
УЧАЩИМИСЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИМИ ОБОБЩЕНИЯМИ, ПОЗВОЛЯЮЩЕЕ ИМ**

РЕАЛЬНО СОВЕРШАТЬ УЧЕБНЫЕ ОТКРЫТИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ЧАСТНЫХ ЗАДАЧ И ВЫСТРАИВАНИИ НОВЫХ ПОНЯТИЙ.

Представленный способ в обучении следует отличать от традиционного, в основе которого противоположный подход: усвоение множества приёмов решения частных задач с опорой на предложенное педагогом правило, формулу, что тормозит развитие способностей школьников к самостоятельному поиску и нахождению способов решения проблем, провоцируя работу по образцу и подобию учителя или учебника.

Следует также подчеркнуть, что учебная деятельность школьников отличается от всех остальных видов деятельности одной очень важной особенностью. В результате других видов деятельности всегда получается некоторый новый материальный или интеллектуальный продукт. Учебная деятельность приносит только субъективно новый интеллектуальный результат для учащегося, однако при этом никаких изменений в саму систему научных понятий школьник, как правило, не вносит.

Истинным продуктом учебной деятельности, в которой происходит усвоение обучающимися научных понятий, являются изменения, которые происходят при ее выполнении в самом субъекте, его самоизменение, саморазвитие. Поэтому важно, чтобы с самого начала учебная деятельность побуждалась мотивами самосовершенствования. От того, насколько успешно будут сформированы такие мотивы, во многом будет зависеть успешность обучения.

Многие учителя активно используют мотивы собственного роста в обучении школьников. Так, например, Заслуженный учитель школы РФ М. С. Соловьёва на уроке анализа контрольной работы, просит ребят назвать нравственные качества, которые помогли справиться с контрольной работой. Ученики называют аккуратность, подчёркивая, что кто был аккуратным, тот лучше написал контрольную работу, терпение, умение преодолевать трудности, когда не решается задача, трудолюбие. Они говорят, что математика учит разумно рассуждать, логично мыслить, дисциплинирует ум. Анализируя же результаты отдельных неудачных работ школьников, педагог отмечает, что школьники не очень добросовестно, не очень трудолюбиво отнеслись к занятиям по математике.

Выделены три основных элемента технологии развивающего обучения по формированию у учащихся трёх основных общих способностей: *анализа, планирования и рефлексии*.

Обучение содержательному анализу направлено на поиск и выделение в некотором целостном объекте сущностного, главного, в отличие от его частных особенностей. Умение в практической работе применять существенное при решении частных задач свидетельствует об умении осуществлять содержательный анализ, а также констатирует наличие аналитического уровня теоретического мышления у школьников.

Для решения учебных задач только содержательного анализа недостаточно. Возникает необходимость продумать систему учебных действий в оптимальной последовательности для их решения. То есть возникает необходимость в содержательном планировании предстоящих учебных действий, выборе оптимальных вариантов их применения для получения желаемого результата. Под содержательным планированием понимается умение мысленно построить цепочку действий для достижения поставленной цели, а затем слитно и безошибочно их выполнить на фактическом материале.

Содержательная рефлексия²⁸ является основным механизмом для собственного активного продвижения школьника в учении, так как она связана с рассмотрением и анализом существенных оснований собственных учебных действий, их критикой и поиском правильных шагов в решении учебной задачи. Сформированное рефлексивное сознание контролирует процесс учения, позволяет критически осмысливать все этапы деятельности. При сознательной регуляции деятельности фиксируются изменения в ее содержании и способах осуществления, обнаруживаются препятствия на пути достижения цели, обеспечивается корректировка средств и способов достижения цели. В результате рефлексии при успешном выполнении деятельности или с перспективой на успех возникает чувство удовлетворения, уверенности, свободы, возникает возможность и способность преодолевать препятствия. Люди с рефлексивной способностью практически не нуждаются во внешнем контроле и оценке, они могут работать в свободном режиме, так как способны сами определить дефицит способностей и наметить пути его устранения. Между тем формирование рефлексивного поля учителей и учащихся пока находится на стадии становления.

²⁸ Рефлексия - это процесс самопознания, это размышление над собственными ощущениями, мыслями, действиями, определение затруднений, которые возникли, и путей выхода из них.

3. 3. ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ С ЦЕЛЬЮ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Традиционно сложившийся способ обучения школьников наложил свой отпечаток на дидактические основы учебного процесса. Его императивность проявляется не только в формально-логическом подходе к описанным выше дидактическим категориям, но и к типологии уроков. Выделяются уроки изучения новых знаний, закрепления знаний путём их комплексного применения, обобщения и систематизации, а также уроки контроля, оценки и коррекции знаний.

Характерно, что уроки классифицируются в зависимости от намерений учителя - объяснить, закрепить, проверить знания, поскольку на традиционном уроке основной, всё определяющей и единственно ответственной фигурой является учитель.

Четырёхэлементная структура урока также определяется порядком действий учителя: проверка домашнего задания, объяснение нового материала, его закрепление, обобщение и определение домашнего задания.

Между тем все эти элементы не существуют сами по себе без учеников. Если посмотреть на этот подход с позиции ученика, то нетрудно заметить, что все типы уроков взаимосвязаны между собой логикой получения знаний, и при правильной организации учебного процесса на любом занятии в той или иной мере используются одинаковые элементы.

Переход на прогрессивные технологии обучения, в основе которых *совместная деятельность обучающихся и обучающихся*, вызывает необходимость разобраться в стратегиях деятельности учителей и учеников на уроке и привести необходимые организационные и процессуальные изменения в структуру учебного процесса.

К организационным изменениям следует причислить необходимость пересмотра отношения к 45 минутам урока как строго канонизированному отрезку обучения. Ещё в начале 80-х годов известный педагог-новатор М.П. Щетинин посвятил несколько летних месяцев поиску психологических, педагогических, физиологических, медицинских обоснований продолжительности урока именно в 45 минут. К сожалению, все его старания не увенчались успехом.

Любого думающего педагога не может не волновать вопрос: «Почему урок для первоклассника, ребёнка шести - семи лет, и старшеклассника в возрасте 16-17 лет не отличается по своей продолжительности и структуре?» «Если мы хотим организовать учебную деятельность школьников, то возможно ли это сделать за 45 минут урока?»

Очевидно, что единый звонок по школе, возвещающий перемену для отдыха и дальнейшего продолжения работы, необходим. Но в этом случае следует относиться к 45 минутам урока не как к догме, отрезку учебного времени, связанному с «достижением значимых результатов» и оцениванием, а просто как к санитарно-гигиенической норме, по истечении которой необходимо сделать перерыв для отдыха.

Необходимая продолжительность работы на каждом этапе учебной деятельности должна определяться индивидуальными и типологическими особенностями школьников, а также уровнем их готовности к организации учения.

Процессуальные изменения также не могут не возникнуть в связи с переходом на новые технологии обучения, в основе которых – совместная деятельность педагога и школьников, которая невозможна без активной собственной деятельности обучающихся. Обеспечение субъектной позиции школьников в *процессе* учебной деятельности требуют иной логики его построения и другой структуры учебного процесса.

Очевидно, что, например, проблематизация учащихся на изучение новой темы учебного материала может в одном классе по одной теме занять 5-10 минут, а в другом на эту же процедуру потребуется значительно больше времени. Темп освоения новых понятий и выбор способов их добывания самими учащимися в каждом конкретном классе также невозможно определить едиными временными нормативами.

Известно, что постижение новых знаний не поддается единому ритму, всегда идёт разным темпом. Иногда из-за непонимания школьников приходится долго «потоптаться на одном месте», добываясь глубины и прочности усвоения понятия или процесса. Зато на следующем этапе происходит стремительный скачок в освоении новой темы, что и позволяет учителю компенсировать затраченное время. Поэтому необходимо отказаться от обучения всех школьников в едином темпе, в режиме «параграф - урок», понимая, что продуктивность такого обучения очень низкая, что единообразие в обучении столь разных по физиологическим и психическим особенностям учащихся не может привести к положительному результату.

Контрольные тематические ограничения в технологиях развивающего обучения задаются *учебным циклом (модулем)*, который включает в

себя учебную тему или несколько мелких тем, объединенным в раздел, а временные ограничения определяются программой. Внутри же учебного цикла, в процессе продвижения к учебному результату, обучающий и обучающиеся должны иметь определённую область свободы, которая и позволит выстраивать процесс, учитывающий индивидуальные особенности школьников, то есть обучать их в приемлемом для них темпе, на возможном объёме и уровне изучения нового содержания.

Следовательно, переход на прогрессивные технологии обучения неизбежно повлечёт за собой отказ от традиционной схемы урока, замены её новой более совершенной и гибкой формой организации учебного процесса - *учебным занятием, точнее учебными занятиями, объединёнными в учебный цикл (модуль)*.

Остановимся детальнее на характеристике основного элемента организации учебного процесса – учебного цикла (модуля).

Очевидно, что вся совокупность различных типов учебных занятий в динамике выступает как единое целое. Так, на этапе решения частных задач в определённый момент создаётся ситуация, когда предыдущий способ перестаёт действовать в новых условиях, и в недрах предыдущей темы для учащихся возникает новая учебная задача. Таким образом, каждая учебная тема любого предмета начинается с постановки учебной задачи и подводит к постановке новой учебной задачи. Поэтому разворачивание программы и тематического планирования учителем строится как система занятий от постановки учебной задачи и моделирования теоретических обобщений до применения их при решении частных практических задач, самоконтроля, самооценки и очередной постановки учебной задачи. Совокупность последовательно осуществляемых и логически связанных учебных занятий и составляет учебный цикл.

**УЧЕБНЫЙ ЦИКЛ - ЭТО ОСНОВНОЙ ЭЛЕМЕНТ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА,
ПРЕДСТАВЛЯЮЩИЙ СОБОЙ СИСТЕМУ ЗАНЯТИЙ ОТ ПОСТАНОВКИ
УЧЕБНОЙ ЗАДАЧИ ДО ЕЁ РЕШЕНИЯ.**

Переход от одного учебного цикла к другому определяется содержанием программы, логикой её изучения, поэтому учебный цикл, при новом способе организации учебного процесса становится основной единицей планирования работы учителя.

При правильной организации педагогического процесса в режиме учебного цикла появляется реальная возможность не только формулировать, но и решать триединые дидактические задачи, которые в

своей совокупности дают тот интегративный результат, который принято называть реальным результатом учебного процесса.

Типовая схема учебного цикла включает в себя следующие акты, без которых не обеспечивается когнитивное и социальное развитие личности:

- * ориентировочно-мотивационный;
- * поисково-исследовательский;
- * практический;
- * рефлексивно-оценочный.

Ориентировочно-мотивационный акт включает процедуру проблематизации школьников, мотивации учащихся на предстоящую деятельность, а также совместную со школьниками постановку учебной задачи.

Смысл поисково-исследовательского акта заключается в подведении учащихся к самостоятельному постижению нового материала (недостающего знания), формулированию необходимых выводов, удобных для запоминания и «наращивания» в последующей работе.

На этапе практической деятельности учащиеся учатся применять полученные теоретические знания при решении частных задач.

В процессе рефлексивно-оценочного акта создаются условия, когда школьники, проводя анализ собственных действий, выявляют успехи и промахи в работе, и, предъявляя требования к себе, определяют программу последующих учебных действий по их устранению.

Учебный цикл включает в себя систему учебных занятий. Остановимся подробнее на общей характеристике учебного занятия. Учебное занятие - это не 45 и не 30 минут времени, а ровно столько, сколько необходимо в каждом конкретном классе для организации одного из этапов учебной деятельности в процессе от постановки учебной задачи до самооценки результата.

**УЧЕБНОЕ ЗАНЯТИЕ - ЭТО НЕОБХОДИМЫЙ ОТРЕЗОК ВРЕМЕНИ,
ПОЗВОЛЯЮЩИЙ ОРГАНИЗОВАТЬ ОДИН ИЗ ЭТАПОВ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.**

Принципиальным различием урока от учебного занятия является то, что в основе учебного занятия - совместная деятельность педагогов и школьников.

При этом центром активности на занятии становится ученик, то есть процесс выстраивается «от ученика», предусматривая поддержку даже самых маленьких ростков его самостоятельной мысли.

Понятно, что школьники очень динамичны, предсказать абсолютно ход их мысли невозможно. Случаются ситуации, когда педагог идёт в

класс с одной задачей, а у учащихся возникнет совершенно другая. Учитель – профессионал начнёт занятие с решения той задачи, которая возникла у учащихся.

Очевидно, что написать план учебного занятия, как раньше писали план урока, точно определяя действия школьников на каждом этапе обучения, в технологии развивающего обучения не представляется возможным, да это и не нужно, потому что он будет мешать творческой работе учителя, ориентированной на ход мысли учащихся. Учитель в этом случае составляет ориентировочный, многовариантный план развития совместной с воспитанниками учебно-познавательной деятельности, определяя своё поведение в каждом из возможных вариантов.

При этом педагог должен быть готов к любому непредвиденному повороту событий в ходе занятия. Поэтому его подготовка требует не составления плана занятия, а *«проектирования»* предстоящей совместной деятельности со школьниками.

Под проектированием учебного занятия понимается прогнозирование нескольких возможных вариантов развития учебных событий в зависимости от создавшейся в классе ситуации.

**УЧЕБНОЕ ЗАНЯТИЕ ПРОЕКТИРУЕТСЯ УЧИТЕЛЕМ, ТО ЕСТЬ СОСТАВЛЯЕТСЯ
ПРОГНОЗ ВОЗМОЖНОГО РАЗВИТИЯ УЧЕБНЫХ СОБЫТИЙ
В КАЖДОМ КОНКРЕТНОМ КЛАССЕ.**

Готовясь к конкретному занятию, учитель чётко представляет технологическую карту того типа занятия, которое является очередным в логике развёртывания учебной деятельности. В ней прописаны основные вехи, через которые должен пройти учитель, обеспечивая поддержку школьникам в организации их собственной деятельности. Однако в процессе работы учащихся могут возникнуть неожиданные события. Например, кто-то из школьников решил учебную задачу, которая должна была быть использована для создания «интеллектуального конфликта» на уроке. Учитель сразу воспользуется другим вариантом развития учебных событий. Таким образом, педагог может определять только стратегию своего поведения в совместной с учащимися деятельности.

Если в массовой школе учитель, готовясь к уроку, продумывает способы преподнесения нового материала (идёт в класс с готовым знанием), то в технологиях развивающего обучения он продумывает приёмы, позволяющие сделать активными в процессе освоения нового знания самих учащихся (идёт в класс с системой логически выстроенных вопросов). А дальше он будет откликаться на ход мыслей учащихся.

Этот подход не исключает необходимости изложения нового содержания учителем, а лишь изменяет место и роль монолога учителя в процессе освоения нового знания учащимися. Педагогу разрешается излагать только то содержание, которое сами школьники без помощи учителя освоить не в состоянии, а преподносить его только тогда, когда у учащихся сформирована готовность его усвоить, иначе говоря, школьники хотят это новое узнать. При этом учитель может излагать ровно столько содержания, сколько необходимо на данном этапе обучения для импульса самостоятельной деятельностной практики учащихся в процессе постижения нового знания.

Ситуативность в учебном процессе не означает предание его стихии, отказ от управления учением. Для того чтобы иметь некоторую свободу внутри учебного цикла и в то же время осмысленно им управлять, педагог главное внимание концентрирует не на отрезке времени от звонка до звонка, а на системе учебных занятий, позволяющих представить весь процесс от постановки учебной задачи до получения результата (промежуточного или окончательного). При этом он хорошо представляет себе технологическую карту каждого учебного занятия.

**ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ПРЕДПОЛАГАЮТ
СИТУАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ,
ВАРИАТИВНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ В ХОДЕ ОСВОЕНИЯ НОВЫХ ЗНАНИЙ.**

Работа в технологиях развивающего обучения требует высокого педагогического мастерства учителя, прежде всего, сформированного умения видеть стратегически всю учебную ситуацию в классе и предвидеть при этом возможные варианты индивидуального реагирования учащихся на отдельных этапах обучения.

Речь фактически идёт о заблаговременной намётке двух технологий обучения:

* одна из них предусматривает варианты поддерживающей деятельности учителя;

* другая - моделирует соответствующие варианты учебной деятельности учащихся.

3.4. ТИПОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ СОВМЕСТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ

Организация совместной деятельности учителя и учащихся обеспечивается целенаправленной и последовательной работой педагога по двум направлениям:

- создание условий для овладения учащимися инструментарием организации учебной деятельности;
- обеспечение учебного взаимодействия между учащимися, учителем и школьниками с целью стабилизации социально ценных отношений воспитанников к окружающему миру.

Исходя из этого, одним из фундаментальных процессов обновляющейся школьной практики должен стать процесс становления учащего себя индивида, то есть школьника, способного к организации учебной деятельности. Кроме того овладение механизмом учебной деятельности не надо понимать утилитарно. Ученик должен понимать, что в процессе целеполагания воспитывается свобода, целеустремлённость, достоинство, честь, гордость, самостоятельность. При планировании стимулируется развитие воли, творческих способностей, организованности, инициативы. При реализации целей - исполнительность, трудолюбие, мастерство, активность, дисциплинированность. В процессе анализа создаются условия для воспитания честности, критичности, чувства долга. Отсутствие полностью или частично в учебном процессе этих действий приводит к деформации в развитии личности, искажению или полному исключению воспитательной функции учения.

Очевидно также, что организация совместной деятельности в учебном процессе возможна при соблюдении ряда условий, главным из которых является умение школьника организовывать собственную деятельность. Только тогда, когда ученик в большей или меньшей степени способен к её организации, означает переход от того, что он может делать сам, к тому, что может делать в сотрудничестве.

Исходя из этого, следует проакцентировать внимание на характерной особенности представленной типологии учебных занятий²⁹, которая заключается в реализации психологических механизмов совместной деятельности учителей и учащихся.

То есть в её основе логика и этапность организации собственной учебной деятельности школьников от постановки учебной задачи до самооценки учебных результатов при активном взаимодействии всех участников образовательного процесса. Детальнее эти процессы представим ниже.

ПЕРВЫЙ АКТ учебной деятельности – постановка учебной задачи.

²⁹ См.: Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова. - М., 1998.

ПЕРВЫЙ ТИП УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ - постановка и внутреннее принятие учащимися учебной задачи.

Это один из трудных моментов работы педагога, поскольку массовая практика всегда требовала открытой постановки задачи самим учителем. Между тем известно, что самостоятельно и охотно совершать учебные действия ученик может при решении заинтересовавших его учебных задач. Поэтому главный принцип последовательного построения учебных занятий в перспективных технологиях обучения заключается в том, что очередная учебная задача возникает из конкретных действий самого ученика после только что достигнутого успеха при решении предыдущей.

Структура этого типа учебного занятия включает *четыре* основных момента:

- * первый - создание «*ситуации успеха*», оценка и одобрение учащимися своих знаний;
- *второй - определение в рамках изменяющихся условий отсутствия необходимых знаний, создание *ситуации «интеллектуального конфликта»*;
- *третий - *фиксация «интеллектуального конфликта»* в графико-знаковой форме;
- *четвертый - *формулирование учебной задачи* в словесной форме.

Остановимся на этих этапах подробнее.

Создание «ситуации успеха».

Этот этап не связан с воспоминанием о прошлых успехах учащихся. Ситуация успеха создается в процессе решения учебных задач, которые опираются на прошлый опыт школьника.

В процессе их выполнения учащиеся демонстрируют себе и другим умелое и эффективное применение приобретенных знаний, освоенных способов работы.

Результатом работы на данном этапе должно стать эмоциональное удовлетворение школьников своими знаниями, положительная оценка учителем достижений учащихся, а также создание общего позитивного эмоционального фона перед началом нового этапа работы.

Следует особо подчеркнуть, что ситуация успеха является обязательным условием перехода к следующему этапу занятия данного типа.

Если большая часть учащихся демонстрирует задуманную учителем «ситуацию успеха», то педагог и учащиеся переходят на следующий этап занятия. Но может возникнуть и другой вариант развития учебных событий, когда предлагаемая практическая задача вызывает у школьников трудности, непонимания. В этом случае вступает в силу второй вариант: учитель отказывается от постановки новой учебной задачи и возвраща-

ется к другому типу занятий, связанному с действиями оценки и контроля, чтобы разобраться в причинах возникших у школьников проблем.

Одно из последних заданий на этом этапе работы служит ступенькой к дальнейшему разворачиванию событий - созданию ситуации «интеллектуального конфликта».

Ситуация «интеллектуального конфликта».

Смысл этой педагогической ситуации заключается в том, что учащимся предлагается решить конкретную практическую задачу, по внешним признакам очень похожую на ту, которая использовалась для создания «ситуации успеха». Но при её решении оказывается, что определенный содержательный элемент не позволяет ее решить известным способом. Возникает разрыв между тем, что учащиеся знают, и тем, что еще не знают. Учитель как бы провоцирует создание «интеллектуального конфликта» в процессе реальной практики самих учащихся.

Искусство создания «ситуации конфликта» - немаловажный фактор эффективности учебных занятий, целью которых является постановка учебной задачи. «Интеллектуальный конфликт», возникающий в деятельности учащихся после ситуации успеха, не может не стимулировать их к перестройке привычного способа работы, к поиску новых возможностей решения учебных проблем. Задача же учителя заключается в том, чтобы подобрать специальное задание, которое привело бы к «дефициту» способа действия или предметного знания и простимулировала поиск других способов решения проблемы. Таким образом, в процессе учебных действий самого ученика возникает новая учебная задача, и вместе с ней готовность взяться за ее решение, так как до этого был продемонстрирован успех, вселяющий уверенность в ученика и рождающий желание приступить к решению более сложных заданий.

Если на первом этапе этих занятий школьники работают индивидуально, то на втором им лучше предложить выбрать наиболее удобную для себя форму взаимодействия в группах или парах. Это создаст возможность сопоставления различных способов действий, применяемых при решении учебной задачи, а также убедит в том, что ни один из известных приемов ни у кого из одноклассников не срабатывает в новой ситуации, следовательно, необходим поиск новых способов решения учебной задачи.

Результатом работы на данном этапе занятия должна быть фиксация на доске путей поиска разных вариантов решения одной и той же задачи и их безуспешного применения. Но при этом может возникнуть ситуация, когда при неправильном подборе практического задания, значительная часть учащихся все же решит задачу, и запланированный учителем «интеллектуальный конфликт» в знаниях школьников не будет продемонстрирован. При таком стечении обстоятельств учитель должен будет

отказаться от урока постановки учебной задачи и заняться рефлексивным контролем выполнения предложенной задачи.

Фиксация интеллектуального конфликта в знаковой форме.

Этот этап является центральным на данном занятии, поскольку именно здесь и происходит формулирование новой учебной задачи, которую школьникам придется решать.

Если первые два этапа «работали» на то, чтобы учащиеся сами пришли к мысли о недостатке знаний для решения возникшей задачи, то сейчас они должны вместе с учителем осмыслить и зафиксировать дефицит своих способностей. Именно здесь у школьников должен возникнуть познавательный мотив двигаться дальше в изучении учебного предмета.

Фиксация проблемы происходит в два этапа:

* В общей дискуссии выявленный конфликт проговаривается в словесной форме несколькими учащимися;

* В малых группах определяется вариант схематичного отображения возникшей проблемы. Далее организуется обсуждение вариантов фиксации проблемы в знаковой форме и выбор тех, которые устраивают значительную часть учащихся.

Результат работы на данном этапе учебного занятия - фиксация в графико-знаковой форме содержания «интеллектуального конфликта».

Формулирование учебной задачи в словесной форме.

На этом этапе учащиеся возвращаются к словесной формулировке проблемы уже в виде конкретной задачи, которую им предстоит решать. После чего следует домашнее задание, которое заключается в предложении школьникам рассказать родителям (в первом-втором классах) или провести собственный анализ, рефлекссию (в третьих-шестых классах) проблем, которые возникали на уроке.

В.В. Давыдов сформулировал следующие принципы постановки учебной задачи, которые и легли в основу данного типа урока:

1). Вводимое понятие должно быть предельно общим, с тем чтобы последующие темы выступали для учащихся как конкретизация, уточнение изученной темы.

2). Прежде чем вводить новое задание, необходимо создавать ситуацию жизненной необходимости его появления.

3). Не вводить знание в готовом виде. Даже если нет никаких возможностей подвести детей к открытию нового, всегда есть возможность создать ситуацию самостоятельного поиска, предварительных догадок и гипотез.

4). Определение или правило (словесная формулировка нового знания) должно появляться не до, а после всей работы по поиску и обнаружению нового содержания. Формулировать правило учащиеся

легче, считывая его со схемы. Это даст возможность не заучивать правила, а каждому школьнику формулировать его своими словами.

5). Логика перехода от задачи к задаче должна быть ясной и открытой для учеников. Если учителю удалось поставить учебную задачу правильно, то ученики смогут, получив ответ на первую задачу, почти самостоятельно поставить следующую³⁰.

Продолжительность этого типа занятия может быть разной. Она зависит от мастерства учителя, уровня включённости учащихся в учебную деятельность, содержания нового знания и ряда других параметров.

Учителю необходимо помнить, что для возникновения и формулирования самим учащимся учебной задачи, школьник должен пройти через все описанные выше этапы. Педагог должен быть уверен, за счет индивидуальной педагогической техники при использовании технологической карты этого типа занятия можно довести до совершенства педагогическое мастерство постановки учебной задачи школьниками.

В старших классах по опыту вузов вводятся занятия – исследования, которые рассматриваются как своеобразный мостик между методологией школьного и вузовского обучения. Они включают в себя несколько последовательно усложняющихся стадий, которые именуют «стадиями проблемности».

На первой стадии педагог ставит задачу перед классом и демонстрирует (показывает и рассказывает) порядок и содержание её решения.

На второй стадии педагог ставит перед классом аналогичную задачу и стимулирует учащихся к её самостоятельному решению.

На третьей стадии педагог разъясняет суть проблемы и просит учащихся самостоятельно сформулировать задачу и предложить метод её решения.

На четвёртой (высшей) стадии проблемности учащиеся на основе полученных знаний сами ставят проблемы и разрабатывают пути (способы) её решения, в результате чего осваивается опыт творческого овладения профессиональными знаниями.

При обсуждении занятий – исследований с педагогами часто возникает вопрос о том, что проблемное обучение всегда с успехом применялось в массовой практике. Для того чтобы развенчать успешность применения этого метода в устаревших технологиях, достаточно проанализировать стадии проблемности и понять, что в массовой практике, во-первых, вообще не часто применялся метод проблемного обучения, поскольку он плохо вписывался в структуру этой технологии, а во – вторых, при его использовании в основном

³⁰ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. - М., 1996.

использовалась первая, реже вторая стадия проблемности, что позволяет говорить лишь о его частичном применении.

ВТОРОЙ ЭТАП акта учебной деятельности – решение учебной задачи.

Этому этапу учебной деятельности соответствуют *три типа* учебных занятий:

* *моделирования;*

* *конструирования нового способа (понятия);*
конкретизации понятия.

ВТОРОЙ ТИП УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ - моделирование нового понятия (способа действия)³¹.

Суть новой технологии обучения, как мы отмечали выше, заключается в том, что при её применении запрещается сообщать понятия в готовом виде. Новое учебное понятие должно быть «выращено» посредством действий самого школьника с предметом исследования в процессе совместной деятельности с одноклассниками и учителем.

При этом на первом этапе решения учебной задачи учитель и учащиеся должны быть сориентированы не на получение правильного ответа, а на выявление, фиксацию и усвоение общего способа действия, которое в дальнейшем они будут применять для решения множества частных задач. С этой целью используется метод моделирования: поиска учащимися оснований, внутренних связей и отношений рассматриваемого объекта, которые на этом этапе фиксируются только в условной модели без применения фактического материала, например, без совершения вычислительных операций.

**МОДЕЛИРОВАНИЕ - ЭТО МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ОБЪЕКТА, ОСНОВАННЫЙ
НА УМЕНИИ ПРОИЗВОДИТЬ С НИМ СИМВОЛИЧЕСКИЕ ДЕЙСТВИЯ.**

Главная цель занятия моделирования состоит в создании разных проектов решения учебной задачи, в результате чего появляется возможность исключить непродуктивные и отобрать наиболее рациональные способы её решения.

Структура занятия моделирования включает *три* основных момента:
первый - преобразование условия задачи;
второй – собственно моделирование;
третий – преобразование модели.
Преобразование условий задачи

³¹ Давыдов В. В., Варданян А.Ч. Учебная деятельность и моделирование. - Ереван, 1981.

Занятие начинается с того, что учащиеся возвращаются к зафиксированной учебной задаче. Для удобства поиска её решения учитель вместе с ними преобразовывает условие задачи с целью выделения в ней существенных данных.

Собственно моделирование.

На этом этапе работы организуются специальные действия, благодаря которым ученик включается в самостоятельный выбор средств моделирования. То есть выделенные данные учащиеся пытаются зафиксировать в графической модели, выявления между ними связи и отношения. Чаще всего это происходит в форме групповой работы, при которой появляется возможность получения разных видов моделей, соответствующих условию задачи. Далее построенные модели коллективно обсуждаются и выбирается та из них, с помощью которой наиболее полно можно изучить свойства объекта в «чистом виде».

Преобразование модели.

После того, как определена модель, которая способствует решению предложенной задачи, учащиеся переходят к работе с ней. Изменяя условия задачи, они осуществляют преобразование модели, которое позволяет всесторонне изучить выявленные связи и отношения между составными частями данной задачи. Моделирование в данном случае выступает не как самоцель, а как средство анализа условия задачи, поиска наиболее рационального способа её решения, выявления ложных и непродуктивных подходов. Принятая и наглядно зафиксированная модель выступает также как инструмент совместной деятельности учащихся и учителя, их общей договоренности о дальнейших учебных действиях, в том числе при решении частных задач.

Работа, проводимая по построению модели и ее применению, способствует выработке у ученика умения абстрагировать и обобщать, а затем и конкретизировать обобщенный способ работы. Как показывает опыт, учащиеся с интересом относятся к построению и обоснованию подобных графических моделей, отражающих последовательность и содержание способов рационального решения задачи.

ТРЕТИЙ ТИП УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ - конструирование нового понятия (способа работы).

Это учебное занятие можно рассматривать и как составную часть этапа моделирования, и как самостоятельное занятие. Задача его заключается в том, чтобы на основе выраженного в модели содержания, сконструировать новое понятие.

Поиск оптимального способа решения задачи и конструирование нового понятия наиболее успешно происходит с помощью групповых форм обучения, в процессе которых учащиеся пытаются «изобрести новый способ» решения задачи. Затем всем классом обсуждаются

формулировки понятия, выбирается наиболее удачное определение, которое и фиксируется в «тетрадах открытий». Этот тип занятия заканчивается рефлексией, в результате которой осмысливается путь совершения «открытия».

ТРЕТИЙ ЭТАП акта учебной деятельности – решение частных задач.

ЧЕТВЁРТЫЙ ТИП УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ - конкретизация понятия.

На данном этапе работы главной задачей является практическое применение модели при решении частных задач. Для этого на уроке решается определенный круг частных задач, которые помогают школьнику овладеть пока еще новым для него способом действия или понятием.

Характерно, что эти занятия не требуют большого количества упражнений. Для развития долгосрочного и устойчивого умения применения теоретических обобщений в частных вариантах принципиальное значение имеет не количество решенных однотипных задач, а вскрытие приводящих к правильному решению закономерностей. Поэтому, решая небольшое количество тщательно подобранных задач, планируется время для их детального рассмотрения и анализа.

На занятиях этого типа широко используется варьирование условий задачи, применение модели в нетиповых ситуациях, что позволяет превратить рутинную, зачастую механическую работу в достаточно интересную и привлекательную для школьников. Усвоению и закреплению умения пользоваться общим способом при решении частных задач способствует также пооперационный контроль, сопровождающий решение каждой конкретной задачи.

ПЯТЫЙ ТИП УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ – занятия самоконтроля.

Главная задача занятий этого типа - создание условий для определения самими учащимися уровня освоения нового материала, выработка у них инструментария самоконтроля, что является необходимым компонентом учебной деятельности.

Среди занятий самоконтроля выделяется *пять* основных подтипов:

- тестовая диагностическая работа;
 - самостоятельная работа;
 - проверочная работа;
 - контрольная работа;
 - административная контрольная работа.
-

Тестовая диагностическая работа.

Сразу подчеркнём, что психологический фон проведения занятий самоконтроля резко отличается от традиционного. Они не связаны со всякого рода стрессовыми ситуациями, с нервным напряжением, необходимостью в спешке повторить материал для контрольной работы, пере-

живать за будущий результат, предпринимать все необходимое, чтобы избежать ударов по самолюбию, жить от одной контрольной до другой.

Хорошо известно, что любой тип контроля имеет смысл только в том случае, если он потребностно значим для обучающихся. Поэтому занятие самоконтроля - это обычное учебное занятие, очередная ступень в процессе получения знаний. Оно не объявляется заранее, а является логическим продолжением предыдущих занятий. Так, например, если на занятиях школьники сконструировали новый способ действия, попробовали им воспользоваться индивидуально, а дома ещё раз обдумали его, то появляется естественная необходимость определить уровень его усвоения, выявить наиболее слабые для учащегося звенья процесса.

Для решения этой проблемы наиболее успешно могут быть использованы тестовые диагностические работы. Они направленные на выявление уровня освоения отдельных предметных операций, пооперационную диагностику затруднений осваиваемого действия.

Такие работы проводятся дважды: на этапе решения частных задач и перед созданием «ситуации успеха», открывающей следующий этап работы. Так, например, чтобы проверить, насколько полно и верно овладел ученик способом выполнения арифметического действия, ему необходимо выполнить четыре специальных задания на все четыре операции, входящие в это действие: правильно записать разряд под разрядом, определить переполнение (разбиение) разрядов или неполное делимое при делении, определить количество знаков в результате и цифру в каждом разряде.

При такой диагностической работе сразу видно, где у ученика возникает трудность. Определив свои затруднения, учащиеся группируются по типам ошибок, и каждая группа работает над своей проблемой. Результаты работы фиксируются в специальном оценочном листе в тетради учащегося.

Система диагностических работ от темы к теме, позволяет учителю, другим педагогам, видеть проблемы, «точечные» затруднения каждого школьника в освоении темы, а также выявить, случайная это ошибка или устойчивый пробел в данном действии.

Самостоятельная работа учащихся.

Самостоятельные работы проводятся регулярно после этапа освоения новых знаний. Особенность этого типа учебного занятия заключается в том, что самостоятельные действия учащихся не сводятся только к выполнению предложенных учебных заданий, а включают самоконтроль и самооценку выполненной работы.

Указанный тип учебного занятия включает в себя *пять* основных моментов:

первый – собственно самостоятельная работа;

второй – выработка критериев самоконтроля;
взаимопроверка задания;
обсуждение результатов самоконтроля в парах;
общее обсуждение результатов самоконтроля.

Собственно самостоятельная работа.

Этап предусматривает индивидуальное выполнение учащимися задания, направленного на формирование определённого умения или знания, при этом, оно по объёму не должно быть большим.

Выработка общих критериев самоконтроля.

После выполнения задания учащиеся в парах договариваются, по каким основаниям будет осуществляться проверка выполнения поставленной задачи. Следует подчеркнуть, что выработка критериев самоконтроля - важный момент в обучении школьников самоорганизации учебной деятельности, так как, разрабатывая критерии, они восстанавливают пооперационный состав действий.

Взаимопроверка задания.

Для взаимопроверки учащиеся обмениваются тетрадями и по согласованным критериям фиксируют порядок выполнения контролируемых операций. Это необходимо для того, чтобы учитель и школьник, работу которого проверяют, могли восстановить логику проверки задания.

Обсуждение результатов самоконтроля в парах.

Практика подсказывает, что в результате самоконтроля, появляются пары, в которых способ выполнения задания и результат одинаковый или способ решения и результат различны, но и те и другие готовы отстаивать свою позицию. Появляются учащиеся, которые сомневаются в правильности своего решения, не могут его обосновать, а также учащиеся, которые слабо владеют способами самоконтроля и предметными знаниями.

Общее обсуждение результатов самоконтроля.

После выполнения самостоятельной работы обязательно следует разбор выполненного задания с классом. При этом проверяется не только правильность решения, но и способы самоконтроля, объективность самооценки. Для этого учитель останавливается на тех учащихся, которые не пришли к единому мнению, осуществляет помощь не сумевшим вычленить критерии самоконтроля своих действий. То есть основной акцент на учебных занятиях этого типа делается на выработке у учащихся инструментария самоконтроля, обеспечении рефлексивных действий учащихся.

Школьникам также можно предложить оценить свою работу по шкалам, предложенным и описанным Г. А. Цукерман³². Шкалы могут

³² Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. - Томск, 1993.

быть множество. В практике чаще всего применяются две: на одной из них отмечается правильность выполненного задания «П», а на второй - красота оформления «К».

После завершения самопроверки учащимся предлагается на шкале (выше или ниже середины) символом обозначить его мнение о качестве выполненного задания и его оформления. Такую же работу в процессе оценки проделывает и учитель. Если он согласен с самооценкой ученика, обводит кружком его отметину, если же не согласен - ставит свою ниже или выше по шкале. В случае больших разногласий между самооценкой учащегося и оценкой учителя возникает необходимость их согласования.

Проверочная работа.

Особенность проведения проверочных работ в технологиях развивающего обучения заключается в том, что она проводится не сразу после изучения темы, а в середине следующей. Такой подход к их проведению даёт возможность учащимся, которые по разным причинам не успели разобраться с изученным материалом, продолжить его освоение в рамках следующей темы, так как весь материал учебного курса в какой-то мере взаимосвязан. Главным же образом в этом случае удаётся проверить устойчивость знаний школьников.

При проведении проверочных работ выделяется *три* основных момента:

- выполнение проверочной работы;
- проверка учителем результатов её выполнения;
- решение второго варианта проверочной работы.

Выполнение проверочной работы.

Этот этап рассчитан на 45 минут работы, отводимых на непосредственное выполнение проверочного задания.

Проверка учителем результатов её выполнения.

Особенностью проверки является то, что учитель не исправляет ошибки учащихся. Он проводит содержательный анализ допущенных неточностей, выясняет причину их возникновения. На основании этого составляется вторая работа, в которую закладываются все правильные и неправильные способы решения, возникшие у учащихся при выполнении первой работы. Задача школьников будет заключаться в выделении из ряда предложенных вариантов правильного решения.

Решение второго варианта проверочной работы.

Задача учащихся на этом этапе работы - обдумать различные варианты решения задач и выбрать правильные. Выбор верного способа решения позволяет ученику осмыслить несколько подходов к выполнению задания. Ему предоставляется возможность взглянуть на свою ошибку как бы «со стороны», что помогает уяснить её сущность. Учащиеся, не

справившиеся с заданием в первой работе, чаще всего, оказываются в состоянии выбрать правильное решение и обосновать свой выбор.

Затем организуется коллективное обсуждение результатов второй работы, в ходе которого выясняются основания правильного выбора, выслушиваются аргументы против других вариантов.

После выполнения этой работы учащимся выдается на руки их первая работа. Ставится задача еще раз оценить её и найти ошибки, если они были допущены. Далее учащиеся сдают учителю и первую и вторую работу. Только после вторичной проверки учитель может править работу и оценивать ее. Сравнение результатов первой и второй работы позволяет учителю провести сравнительный анализ возможностей учащихся по анализу своей деятельности. Кроме того, выявляются школьники, у которых после второй проверки остаются ошибки, что говорит об их устойчивом характере и необходимости индивидуальной помощи ученику.

Контрольная работа.

Контрольная работа имеет своей целью определить «зону ближайшего развития учащихся». На этих уроках фиксируется граница знаний школьников, их способность её самостоятельно определять. В контрольных работах учащиеся сталкиваются с тремя видами задач:

* задачи, которые решаются неизвестным им до этого способом и потому ученики должны уметь отказаться от их решения, обосновывая причину отказа, или попытаться найти выход из ситуации, что и будет проявлением умения учиться;

* задачи, связанные с применением известных понятий и способов работы в нестандартной, нетиповой ситуации с целью выявления глубины их освоения;

* задачи, связанные с применением известных способов в лжеситуациях, когда хорошо известный учащимся способ предлагается применить неправомерным образом.

Очевидно, что оценить такие работы по пятибальной системе совершенно невозможно. Речь может идти только о многобальной системе оценивания, причем каждая задача оценивается не по принципу «решена - не решена», а на основе детального анализа всех компонентов решения.

Административная контрольная работа.

Два раза в году в сентябре и в мае месяце предусматриваются стартовые и итоговые административные контрольные работы на выявление уровня выполнения учащимися нормативов учебной деятельности. В остальное время учитель работает согласно своему тематическому плану, своей системе контроля и оценки, предоставляя при необходимости результаты проверочных работ администрации.

** Стартовые проверочные работы* проводятся по основным предметам в первых числах сентября без специального повторения, с целью зафиксировать уровень «остатка знаний» после летних каникул и, исходя из этого, целенаправленно спланировать темы для повторения в начале учебного года.

К оценке результатов данной работы подключаются и учащиеся, проводя сравнительный анализ своих работ в конце прошлого и начале нового учебного года. Результаты анализа учащиеся заносят в «справочник ошибок» и совместно с учителем разрабатывают индивидуальные планы их ликвидации.

Учителю стартовые проверочные работы позволяют выявить не только «сухой остаток» знаний, уровень сформированности учебной деятельности, но и целенаправленно спланировать темы для повторения в начале учебного года.

** Итоговые проверочные работы* носят административный характер, так как по ним определяется результат работы учащихся и учителя за учебный год. Разрабатывает, проводит и оценивает эти работы администрация школы. Анализ этих работ завуч школы доводит до сведения всего педагогического коллектива. Итоговая проверочная работа должна давать полное представление как об уровне сформированности отдельных действий учебной деятельности, так и об уровне предметных знаний школьников на конец учебного года.

ШЕСТОЙ ТИП УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ - занятия самооценки.

Часто процесс самооценки является логическим завершением самоконтроля, поэтому эти два типа занятий в практической работе сливаются, хотя у каждого из них есть свои самостоятельные педагогические задачи, своя специфика, своё особое содержание.

Для большей методической точности остановимся на занятиях самооценки отдельно, особо подчеркнув, что при проведении занятий этого типа активность учителя направляется не на выставление учащимся баллов, а на развитие у них навыков самооценки, как основы умения учиться. Фиксация результата в виде отметки, даже на этих занятиях, учителем не производится, поскольку отметка, выставленная учителем, будет блокировать контрольно-оценочные механизмы деятельности учащихся, без функционирования которых учебная деятельность осуществляться не может. Учитель подключается к контролю и оценке только в том случае, если учащийся обратился к нему за помощью.

**ВЫСТАВЛЕНИЕ ОТМЕТКИ УЧИТЕЛЕМ НА ЗАНЯТИЯХ САМООЦЕНКИ
НЕ ПРЕДУСМАТРИВАЕТСЯ.**

Правильно организованные действия самооценки позволяют школьникам определить, усвоен ими или не усвоен общий способ решения задачи, соответствует ли результат их учебных действий конечной цели.

Сущность самооценки состоит в содержательном, качественном рассмотрении результатов и их сопоставлении с поставленной целью.

Для развития навыков самооценки во многие проверочные работы специально включается материал, ещё не изучавшийся на уроке, или задачи, которые решаются неизвестным ученику способом. В этом случае контрольные работы преследуют сразу три цели:

- * во-первых, оценить сформированные учебные умения, которые отрабатывались на уроках;

- * во-вторых, определить уровень умения учащихся оценивать, что они знают и чего не знают;

- * в-третьих, проследить за развитием интеллектуальных способностей школьников.

Умение школьника осознавать границы собственных знаний, понимание того, чего он ещё не знает, является основой учебной самооценки.

Выделяется *четыре* типа занятий, на которых школьники производят самооценку знаний или способов их добывания:

- применения эталонов самооценки;

- выработки эталонов самооценки;

- занятия социальной значимости;

- анализа и корректировки ранее выполненных работ.

Применение эталонов самооценки.

Задача учителя на таких уроках - создать условия для того, чтобы ученик в учебном труде не упускал из виду эталон, умел им пользоваться, а после сравнения результата с эталоном сам делал выводы о качестве своего труда и сам ставил себе задачу по совершенствованию нового учебного действия.

На первых этапах введения эталонов учитель развивает у учащихся первоначальные оценочные действия путем ненавязчивой демонстрации, как бы для себя, своих оценочных суждений, давая школьникам возможность принять участие в разработке эталонов и их применении. Педагог специально совершает на таких уроках «ошибки», чтобы дать школьникам возможность уловить неточности, включиться в их обсуждение, ввести оценочные суждения.

Выработка эталонов самооценки.

Очень важно создавать на занятиях такие ситуации, когда учащиеся начинают вырабатывать собственные эталоны в виде точки зрения,

позиции, вкусовых пристрастий. Например, школьники развивают в себе умение выразительно читать литературное произведение. Этот процесс может происходить в форме выдвижения собственной точки зрения для общественной оценки. Учитель в этой ситуации не навязывает школьникам своё мнение, не устраняет возникшие разногласия, а включается в обсуждение наравне с другими эталонов самооценки.

Занятия социальной значимости.

Осознание школьником общественной значимости результатов своего труда усиливает и обогащает в нем мотивационное отношение к учебно-познавательной исследовательской деятельности. Учащиеся часто выполняют такие творческие задания, которые требуют публичной оценки. Поэтому в работе необходимо создавать ситуации, когда специально подчёркивается социальная значимость творческих работ школьников, усиливая в них познавательные стремления, творчество, утверждая самостоятельность и взрослость.

Анализ и корректировка выполненных ранее работ.

Чаще всего такие занятия строятся вокруг творческих работ школьников, написанных несколько месяцев назад. Учащимся предлагается выбрать выполненное ранее творческое задание и его «отредактировать». Такая деятельность помогает школьнику взглянуть на свою работу с позиции читателя и легко найти в ней недочёты, ошибки, которые ранее оставались незамеченными.

Опыт показывает, что редактирование ранее выполненных работ является не менее полезным делом, чем написание всё новых и новых творческих проектов.

Школьники при редактировании учатся сами анализировать результат своего труда, ставить задачи по совершенствованию уже сделанного. И это не повторение выполненного задания с целью исправления ошибок, а поиск качественного совершенства, из которого рождается новая задача с новой мотивацией. Кроме того, при выполнении такого вида заданий оценочный компонент становится более целенаправленным, полным.

Типология учебных занятий, обеспечивающих учебную деятельность школьников и совместную деятельность субъектов образовательного процесса, представлена в табл. 1.

Перед анализом таблицы следует ещё раз подчеркнуть, что с учётом различий в содержании учебных предметов, сложности учебного материала, возрастных особенностей учащихся, уровня их обученности и обучаемости концентрация теоретических обобщений и средств их построения может существенно различаться. Но при обязательном остаётся соблюдение технологических процедур на каждом этапе работы с учащимися всех категорий.

В целом применение инновационных техник обучения, признающих и обеспечивающих субъектную позицию школьника в учебном процессе, раскрывает широкие перспективы в развитии творческого, интеллектуального, исследовательского потенциала, что знаменует собой смену парадигмы психического развития учащихся.

Между тем, существуют серьёзные проблемы, с которыми могут столкнуться педагоги при их реализации. Одна из них - это проблема внешних и внутренних психологических барьеров, которые имеются в сознании многих учителей. Внутренние психологические барьеры - это установки и стереотипы (боязнь, нежелание, неуверенность), мешающие человеку успешно выполнять необходимые действия. Помимо них существуют и внешние психологические барьеры, которые также затрудняют внедрение новых подходов обучения в массовую практику.

Живучи стереотипы типа «Это нам уже знакомо», когда из новаторской технологии берутся отдельные приёмы, имеющие внешнее сходство с традиционной практикой. Популярен вариант «У нас это не получится», сопровождающийся перечислением ряда объективных условий, которые, якобы, делают невозможным реализацию новой системы обучения, или «Это не решает наших главных проблем» - у «сторонников радикальных решений». С целью поддержки учителей, решивших освоить инновационные техники обучения, следует напомнить мудрость: «Ничто так не украшает человека, как интеллект!» А также высказать совет о том, что к возникающим проблемам надо подходить философски - как неизбежному, но временному злу.

Таблица 1

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА ЗАНЯТИЙ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ
СОВМЕСТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ**

Этапы акта учебной деятельности	Тип учебного занятия	Подтип учебного занятия	Этапы учебного занятия
Постановка учебной задачи	Постановка учебной задачи		ситуация успеха
			ситуация разрыва
			фиксация разрыва
			формулировка в знаковой форме
Решение учебной задачи	Моделирование		преобразование условия задачи
			собственно моделирование

			преобразование модели
	Конструирование понятия		конструирование понятия
Решение частных задач	Конкретизация понятия		решение частных задач открытым ранее способом
	Самоконтроль	диагностическая работа	анализ состава действия
		самостоятельная работа	выработка критериев контроля
		проверочная работа	применение критериев контроля
		контрольная работа	Определение зоны развития
	Самооценка	выработка эталонов	выработка собственных эталонов
		социальной значимости	публичное представление работы
		анализ ранее выполненных работ	корректировка ранее выполненных работ

МОДУЛЬНОЕ ПОСТРОЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАК НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП АКТИВИЗАЦИИ УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Научные школы предлагают эффективные технологии развивающего обучения, о которых говорилось выше. Следует отметить, что эти технологии достаточно трудоёмки для тех педагогов, которые имеют большой практический опыт работы в объяснительно – иллюстративных технологиях, поскольку инновационные техники выстраиваются на альтернативных психологических механизмах. Профессиональное обучение школьников в режиме развивающего обучения требует качественной и достаточно продолжительной психолого-педагогической переподготовки учителя. Требуется и специальное оснащение учебного процесса предназначенным для этой технологии учебно-методическим комплексом: разовыми учебниками, методическими материалами, техническими средствами.

Кроме того, успешное внедрение технологий развивающего обучения может быть обеспечено в том случае, если к работе в ней готов не только учитель, но и учащиеся. Переход на развивающий метод обучения в подростковых или старших классах бывает очень затруднителен, а часто и вообще невозможен. Важно, чтобы в новой парадигме школьники начинали обучаться с первого класса и в этом же психологическом пространстве продолжали своё обучение на следующих возрастных этапах.

Надеяться на скорейшее внедрение технологий развивающего обучения в начальной школе не приходится по целому ряду причин. Время, на то чтобы ждать, когда эти технологии последовательно будут внедрены всеми учителями до одиннадцатого класса, нам не отпущено.

Опыт показывает, что для интенсивного реформирования массовой образовательной практики целесообразно предусмотреть двухэтапный переход к развивающему обучению.

Первый этап условно можно назвать начальным в деятельностно – практическом способе обучения. Его цель – развитие психологической основы учения школьников, прежде всего активизация их потребности в приобретении знаний, то есть достижение такой ситуации, когда ученики проявят интерес к учению, желание учиться и стремление организовать себя в этом процессе.

Значимым является и тот факт, что этот этап может быть реализован на базе существующего учебно-методического оснащения (программ,

учебников). Его основными задачами определяется исключение процедур принуждения, резкое сокращение репродуктивных действий учащихся в процессе освоения нового содержания, обучение школьников способам организации учебной деятельности, речевого взаимодействия. А затем уже на этой основе следует предусмотреть реализацию глубинных психологических механизмов технологий развивающего обучения, таких как обеспечение субъектной позиции обучающимся в учебном процессе, организация их учения в зоне ближайшего развития, реализация механизмов саморегуляции в процессе учебной деятельности и др.

Очевидно, что эффективность двух уровней обучения в плане развития школьников принципиально разная, но, учитывая возможности российской системы образования и недопустимость затягивания периода её реформирования, имеет смысл признать их необходимыми.

Предлагаемая поэтапная реализация инновационных технологий обучения позволит уже на первом этапе достичь массового включения в реформирование педагогической практики учителей, осмысливших трудоёмкость и малую эффективность устаревших средств обучения, их практическую невосприимчивость новыми поколениями детей. А далее необходимо открыть путь для последовательного совершенствования профессионального мастерства педагогов.

Только скорейшее и последовательное обеспечение условий для воспитания здорового и интеллектуально развитого подрастающего поколения определит последовательное и устойчивое развитие общества.

Пути практической реализации исключения в учебном процессе психологических механизмов принуждения учащихся к репродуктивным действиям, активизации учения школьников, обеспечения их речевого взаимодействия становятся понятным при осмыслении типовой схемы учебного занятия.

Типовая схема учебного занятия включает в себя следующие основные этапы:

- проверку итогов предыдущей работы,
- презентацию нового материала,
- практику под руководством учителя,
- независимую самостоятельную практику обучаемых,
- самоконтроль и самооценку результатов работы,
- подведение итогов занятия,
- определение домашнего задания,
- специальное повторение,
- контроль знаний учащихся.

Первый этап - проверка итогов предыдущей работы. Главная задача этого этапа - обеспечить готовность школьников к включению в продуктивную обучающую деятельность.

Основные действия учителя на этом этапе следующие:

помощь ученикам при включении в работу: подготовка нескольких вопросов на повторение;

организация живого диалога самих школьников с целью уточнения общего уровня усвоенных знаний;

* проблематизация их перед изучением нового содержания.

* Как видим, начало занятия не связано с опросом в традиционном его понимании. В основе повторения - живой диалог учащихся, в ходе которого они свободно говорят, высказывают свою точку зрения, спорят и при этом не боятся подвергнуться негативным санкциям, услышать отрицательное мнение. Учитель в ходе диалога поддерживает разговор, направляет, исправляет, дополняет, но никогда не оценивает. Он имеет право использовать в работе со школьниками три типа высказываний, каждое из которых позитивное: 1) похвалить ученика, 2) направить (уточнить), 3) заново рассказать ту часть материала, которая понята неправильно.

Поскольку учитель не применяет негативных суждений, учащиеся откровенно высказываются по поводу изученного содержания. Они могут допускать ошибки или неточности, которые служат учителю лакмусовой бумажкой для более точного определения содержания новой порции учебного материала и способа его выстраивания. Часто в таких классах школьники, желая узнать больше, требуют от учителя дополнительных сведений по изучаемой проблеме.

Для сравнения представим начало традиционного урока - опрос учащихся. Учитель задаёт вопрос на повторение изученного материала, ученик встаёт и рассказывает всё, что он знает по этому поводу. При этом в процессе ответа он не думает, не рассуждает, а говорит только то, что от него хотят услышать. Чем ближе его ответ к рассказу учителя или тексту учебника, тем выше отметка.

Между тем пристрастный опрос в начале урока несёт негативную психологическую нагрузку. Дело заключается в том, что большая часть учащихся класса в процессе такого опроса испытывает чувство тревоги, страха, общего дискомфорта, часто находится в классе с единственной установкой - предпринять всё, чтобы избежать плохой отметки, а вместе с ней и удара по самолюбию. Для того чтобы у школьника прошло состояние тревожности, в каждом отдельном случае требуется сугубо индивидуальный режим выхода из него, занимающий по времени от нескольких часов до нескольких дней и связанный с различного рода невротическими изменениями.

Между тем при четырёхэлементном уроке сразу после 10-15 – минутной поверхностной проверки домашнего задания и его пристрастного оценивания предусматривает изучение нового сложного учебного материала, на подготовку к изложению которого учитель и потратил основное время при подготовке к урокам.

Он искренне хочет научить школьников, но с то же время, не задумываясь о психологических последствиях своих действий, учитель часто вызывает совершенно противоположный педагогический эффект, создавая угрозу временной необучаемости школьников.

Очевидно, что на первом этапе учебного занятия педагогу, переходящему в режим развивающего обучения, необходимо исключить одиночное опрашивание, поверхностное оценивание, сравнение учащихся друг с другом, ибо они создают негативные психологические условия, не только убивающие всякое желание учащихся включаться в учебный процесс, но и вызывающие временную необучаемость школьников.

Безоценочное начало урока будет способствовать не только готовности учащихся к включению в новые познавательные процедуры, но и созданию позитивного эмоционального фона в работе учителя и учащихся, использованию самого благоприятного времени в начале занятия для самого главного - активного включения обучающихся в познавательную деятельность.

Второй этап - презентация нового материала.

Презентация – это дарение нового знания учителем, необходимость получения которого осознана и желанна учащимися. Она связывается с введением содержания, которое не может быть освоено учащимися без помощи учителя.

В монологе учителя с целью сообщения новых знаний материал излагается укрупнёнными блоками, включает лишь базовые знания, поскольку прогрессивная модель обучения ограничивает время монолога необходимостью организации самостоятельной работы школьников в классе по его освоению.

Действия учителя на этом этапе работы включают выделение основной информации, структура которой будет служить базисом для изучения темы, систематизацию этого материала, оформление его в схематизмах, а также поиск приёмов, способствующих активизации мысли обучающихся в процессе его освоения.

Третий этап - практика под руководством учителя.

Практика под руководством учителя проводится с целью установления "обратной связи" и своевременного исправления ошибок в понимании нового содержания школьниками. С этой целью учитель задаёт вопрос и приглашает учеников отреагировать на него (поднять руки, если учебный материал понят, ответить хором на поставленный вопрос,

пробует индивидуальные ответы, краткие письменные работы), затем корректно исправляет ошибки или повторяет материал заново, если чувствует, что школьники что-то недопоняли.

Четвёртый этап - независимая самостоятельная практика обучаемых.

Независимая практика - это групповая дискуссия по изучаемой проблеме, причём не учащихся с учителем, а между школьниками по поводу изученного материала. Педагогу отводится роль «спикера», организатора обмена мнениями. Его задача - быть посредником, стараться втянуть в обсуждение как можно больше учеников, удерживая тему обсуждения, помогая ученикам самостоятельно сформулировать выводы.

В процессе организации независимой практики педагог имеет право на реализацию трёх основных функций: 1) задать вопрос, 2) переадресовать его от одного учащегося к другому, 3) резюмировать с целью выделения основных выводов темы и подведения итогов её изучения.

Этот этап занятия немного похож на традиционный опрос тем, что учитель задаёт вопросы, выслушивает ответы учащихся, реагирует и уточняет подробности, но это только внешний рисунок. Смысл независимой практики заключается в том, что основное содержание изученной части темы школьники должны раскрыть самостоятельно.

Групповая дискуссия на уроке является ценнейшим инструментом познания, эффективным способом активного обучения учащихся в классе. Поэтому, если после объяснения нового материала в классе не предусматриваются различные виды проявления активности самих обучающихся по его осмыслению, такое построение учебного процесса считается неэффективным, поскольку известно, что 80% информации, не подкреплённой практической деятельностью самого человека по её освоению, стирается из памяти в тот же день.

Пятый этап - самоконтроль и самооценка результатов работы.

Исключение принуждения школьников в учебном труде главным образом решается за счёт изменения оценочной деятельности учителя. Ведущей становится ориентация на применение индивидуальных эталонов в оценке труда обучающихся, а также изменения оценочной деятельности учащихся, которая предполагает самооценку полученных результатов. Этап самоконтроля и самооценки завершает не только решение учебной задачи, которых на уроке может быть несколько, но также изучение всей темы, раздела, учебного предмета в целом³³.

Шестой этап - подведение итогов учебного занятия.

³³ Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. – М., Педагогическое общество России, 2001. - С. 52 - 59.

Подведение итогов работы должно быть тесно связано с когнитивными целями, поставленными на определённых этапах обучения. Сравнение целей, поставленных до начала работы, с полученным результатом и позволяет объективно подвести итог проделанной работы.

Седьмой этап - информация о домашнем задании.

Активная позиция школьника на учебном занятии приводит к тому, что центр его познавательных усилий переносится на время школьного обучения. Объём домашнего задания в этом случае значительно сокращается, включает, как правило, задания на выбор. Домашнее задание в чаще всего приобретает творческий характер, может включать несколько вопросов на повторение.

Специальное повторение.

Используется повторение нескольких видов. В процессе недельного повторения в течение 20 минут первого урока по предмету учитель вместе с учащимися останавливается на основных понятиях, изученных за прошедшую неделю. Помесячные повторения используются для концентрации внимания учеников на материале, изученном за последний месяц. Главная задача этого этапа работы - обобщение и систематизация знаний, формирование целостной системы ведущих понятий по теме, курсу, выделение основных идей, осуществление межпредметных связей.

Контроль усвоения знаний учащимися.

Контрольные функции в ходе учебного занятия выполняют различного вида тесты, которые используются как по усмотрению учителя, так и по предложению администрации. Тесты выявляют уровень успешности продвижения учащихся в ходе изучения нового материала, а также высвечивают проблемы и затруднения, которые возникли в процессе работы школьников.

Поскольку любое занятие есть система, создаваемая учителем ради достижения конкретной цели, то из этого набора элементов учебного занятия можно создать самые разнообразные комбинации. Причём следует иметь в виду, что в живом процессе обучения время, отводимое на каждый из них, может варьироваться в соответствии с учебной ситуацией. Но как бы ни была гибка педагогическая среда, следует помнить, что исключение или перешагивание любого из этапов учебного занятия в работе учителя способно привести к снижению результативности педагогического процесса, поскольку искажаются психологические процедуры, заложенные в их основе ³⁴.

³⁴ Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. – М., Педагогическое общество России, 2002. - С. 96 - 102.

Предлагаемая схема учебного занятия будет варьироваться при обучении учащихся разных способностей ³⁵. Так, при обучении школьников *со слабыми способностями* применяется поддерживающее обучение. Суть его заключается в том, что новая информация выдаётся педагогом небольшими дозами в сочетании с индивидуальными заданиями и сопровождается детальным обсуждением каждого фрагмента самими учащимися.

При обучении учащихся *со средними способностями* учитель имеет дело с широким диапазоном их интересов и способностей, поэтому приходится в ходе работы достаточно часто изменять темп, содержание нового материала, уровень контрольных тестов. Возможность выбора заданий стимулирует работу учащихся и создаёт условия для их выполнения в темпе, удобном для школьников.

В работе *с хорошо успевающими и одарёнными учащимися* используется вариант занятия стимулирующий к самостоятельной познавательной деятельности. Презентации могут быть длиннее и содержательнее. Во время дискуссий учитель поддерживает интенсивный темп работы, задаёт вопросы, в том числе и такие, которые требуют более высокого уровня самостоятельного мышления.

В целом психологический анализ схемы учебного занятия, выстроенного в режиме развития школьников, позволяет сделать вывод:

- при её использовании создаются условия для организации учебной деятельности обучающихся,
- предусматривается активное речевое взаимодействие при осмыслении нового учебного содержания,
- поддерживаются субъект - субъектные отношения между обучающим и обучающимися.

То есть точная и последовательная реализация этапов учебного занятия позволяет решить психолого-педагогические задачи, определённые для первого этапа реформирования образовательной системы.

Только качественное изменение стратегии обучения будет способствовать успешному решению задач повышения качества обученности и воспитанности школьников, а также психологически подготовит учителя к решению более сложных педагогических задач, связанных с углублением механизмов развития личности обучающихся.

³⁵ Там же, С. 104 107.

ВЫВОДЫ

1. Организация совместной деятельности учителя и учащихся позволяет обеспечить два основных процесса: организацию учебной деятельности школьников по самостоятельному освоению знаний и активное взаимодействие субъектов образовательного процесса, в результате чего обеспечивается стабилизация нравственно ценных отношений учащихся к миру, реализация воспитательной функции в учебном процессе.
2. Процедуры воспитания в процессе учения культивируют дружелюбные, добропорядочные отношения, способствующие закреплению лучших нравственных качеств личности, а свободное общение учащихся помогает приобрести свободу мысли, познать красоту речи, постичь культуру диалога.
3. Основным объектом внимания учителя при организации учебной деятельности школьников выступает психологический механизм её осуществления, то есть осознание самими учащимися процесса учения, развитие умения самостоятельно его выстраивать.
4. Истинным продуктом учебной деятельности является осознанный школьником процесс самоизменения, саморазвития, самовоспитания своей личности.
5. Учебно-воспитательным становится процесс при использовании технологий развивающего обучения. Профессиональная реализация этих технологий в массовой школьной практике затрудняется целым рядом социально-педагогических проблем, что вызывает необходимость предусмотреть поэтапную их реализацию.
6. Психологическим содержанием начального этапа внедрения деятельностно - практических технологий обучения следует считать исключения принуждения учащихся к выполнению репродуктивных действий в процессе освоения нового материала, обеспечение их учебной деятельности и речевого взаимодействия.
7. Организация совместной деятельности в учебном процессе вызывает неизбежные организационные изменения, связанные с иной типологией учебных занятий, базирующихся на логике развёртывания деятельности, с новым структурным компонентом учебного процесса - учебным циклом.
8. При проведении учебных занятий учитель должен помнить, что каждое из них должно нести воспитательную «нагрузку», стабилизировать нравственно ценные отношения к миру, способствовать развитию духовно-нравственных основ личности.

Г Л А В А 4

ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА И ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

*Главное - новое отношение к человеку,
новая позиция человека в коллективе,
новая о нём забота.*

А. С. Макаренко

4.1. СУЩНОСТЬ, ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ТЕХНОЛОГИИ СОВМЕСТНОГО ТВОРЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Следует отметить, что перспективные технологии воспитания учащихся во внеурочное время появилась раньше, чем аналогичные технологии организации учебно - воспитательной деятельности. Они и развивались активнее, поскольку внеклассная среда, по сравнению с учебной, менее регламентирована. Чёткую технологическую карту организации совместных творческих дел и опыт её применения находим в исследованиях И. П. Иванова (50-е годы прошлого века). В своих трудах он неоднократно подчёркивал, что при их разработке опирался на идеи А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, уходящие своими корнями к Ж.Ж. Руссо и гуманистически ориентированным педагогам эпохи Возрождения.

Сущностью технологии совместной творческой деятельности, применяемой во внеурочное время, является соучастие воспитателей и воспитанников в решении практических задач с целью создания условий для самовоспитания растущего человека. Её основным психологическим содержанием являются отношения заботы о результатах задуманного дела, его практической пользы для себя и окружающих людей.

В последние десятилетия, в связи с переосмыслением многих теоретических положений советской педагогики, возникла опасность забвения наработок классиков отечественной педагогики, к которым наметилось отношение как к изыскам авторитарной практики.

Чтобы выступить в защиту этой технологии и высказывать обоснованные рекомендации по её применению в реформируемой школе, необходимо уточнить концептуальные основы данной технологии, её основные принципы и методы, отделив их от внешнего содержания, которое более всего определялось идеологическими установками, господствующими в социуме.

Концептуальным основанием технологии совместного творческого воспитания является *деятельностно - отношенческий подход* в воспитании, предполагающий *организацию деятельности, стабилизирующей нравственно ценный характер отношений воспитанников к миру*.

Деятельностное основание этой технологии легко прослеживается при синхронизации этапов организации деятельности и основных актов технологии, представленных в табл. 2.

Таблица 2

**СИНХРОННОСТЬ КОМПОНЕНТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И
ОСНОВНЫХ АКТОВ ТЕХНОЛОГИИ СОВМЕСТНОГО
ТВОРЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

Компоненты деятельности	Акты технологии
Цель	Совместное планирование деятельности
Мотив	
Действие	Совместное её осуществление
Средство	
Результат	Совместный анализ достигнутого результата
Оценка	

Нет оснований предавать эту технологию забвению, поскольку деятельностно - отношенческий подход в воспитании в любой ситуации будут служить надёжным основанием как для адаптации самих учебных заведений к новым социальным условиям, так и для успешного решения стоящих перед ними задач по воспитанию подрастающего поколения.

Концептуальные основания рассматриваемой технологии определяют её основные **принципы**, к которым следует отнести следующие:

- принцип *самостоятельной организации практических дел*;
- принцип *добровольности*;
- принцип *личностной направленности* деятельности;
- принцип *соуправления*;
- принцип *рефлексивного осмысления* действий.

Принцип самостоятельная организация практических дел.

Этот принцип требует признать содержанием процесса воспитания не призывы и нравовучения, а организацию практических дел воспитанников, выстраивание их - от рождения идеи до воплощения – на основе правила «от мнения каждого – к общему мнению», реализацию сотруднической позиции воспитателя, когда он становится, как и все участники, субъектом целеполагания, организации и анализа общего дела.

Принцип добровольности.

Добровольность в данной воспитательной технологии понимается как предоставление реальной возможности воспитаннику участия или неучастия в общем деле, в случае участия – предоставление права выбора формы, содержания, способов реализации задуманного дела, участка работы, который отвечал бы общему замыслу и согласовывался с возможностями и интересами самого участника.

Принцип личностной направленности деятельности.

Сущностью его является учёт потребностей, интересов каждого участника общего дела и мнения микрогруппы, восприятие воспитанника, независимо от уровня проявляемой активности, как неповторимой индивидуальности, потенциально инициативной, творческой личности.

Принцип соуправления.

Он предусматривает включённость участников в органы самоуправления для обретения ими необходимых управленческих умений, а также последовательное чередование при организации дел руководящих и исполнительских функций в разных формах соуправления для осмысления позиции руководителя и подчинённого, а также степени ответственности в каждом конкретном случае.

Принцип рефлексивного осмысления действий.

Рефлексивное осмысление действий призвано способствовать активизации процедур самовоспитания, саморегуляции личности.

САМОДЕЯТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ДЕЛ, ЛИЧНОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРИ ИХ ОРГАНИЗАЦИИ, ДОБРОВОЛЬНОСТЬ УЧАСТИЯ, СОУПРАВЛЕНИЕ, РЕФЛЕКСИВНОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ДЕЙСТВИЙ – ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ТЕХНОЛОГИИ СОВМЕСТНОГО ТВОРЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.

Богатейшие воспитательные возможности технологии совместной творческой деятельности реализуются при использовании следующих основных **методов** её организации:

- концентрации работы в *малой группе*;
- координации действий участников *общим сбором*;
- *чередования организационных поручений*;

- *усиления эмоционального поля* совместных творческих дел.

Концентрация работы в малой группе.

В условиях массовой школы и временных творческих сообществ, создающихся вне школы, приходится организовывать внеурочную деятельность достаточно большого количества воспитанников. Услышать и учесть мнения абсолютно всех, согласовать позиции участников в условиях фронтальной работы практически невозможно. Между тем, без учёта индивидуальных мнений организовать гуманистически ориентированный процесс воспитания не представляется возможным. Для решения этой проблемы технология предусматривает первоначальное взаимодействие участников в малых группах, представляющих первичные контактные сообщества школьников, состоящие из 5-7 человек.

Практика доказывает, что, при правильной организации микрогрупп, воспитанники оказываются в благоприятной среде, позволяющей им действовать в соответствии со своей индивидуальностью, без стеснения высказывать своё мнение, участвовать в решении задач сообразно со своими способностями и интересами.

Именно в такой группе удаётся успешно регулировать отношения сотрудничества, удовлетворять естественное стремление школьников к общению, сотворчеству, взаимной помощи, активному обмену мнениями.

МИКРОГРУППА ЯВЛЯЕТСЯ ЯДРОМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ, ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ СОВМЕСТНОГО ТВОРЧЕСКОГО ДЕЛА.

Координация действий участников общим сбором.

Общий сбор – это объединение всех участников общего действия с целью уточнения тех ценностей, перспектив, очередных задач, которые будут служить для них ориентиром. Назначение общего сбора заключается в организации общего поиска лучших решений при планировании, организации, проведении, анализе и оценке дел.

Особые требования при его проведении предъявляются к уровню профессионального мастерства и артистизма руководителя. Это должен быть человек, который своей уверенностью, гибкостью, чуткостью, общительностью, находчивостью, юмором и демократизмом, всем своим человеческим обаянием, а также духовным, педагогическим потенциалом способен возбудить сильные чувства, мысли, активность, создать атмосферу свободной, открытой товарищеской дискуссии. Он должен уметь управлять сложным, иной раз противоречивым движением мыслей и чувств воспитанников, оставляя за ними право на собственное мнение. От того, как пройдёт сбор, какие ценностные ориентиры будут приняты сообществом, как сложатся отношения в процессе его проведения между

взрослыми и детьми, во многом будет зависеть результативность и внеурочной работы, и отдельных дел.

Чередование организационных поручений.

Сущность метода заключается в создании гибких, мобильных, часто обновляющихся по составу органов самоуправления с целью обучить всех участников совместной деятельности организаторскому мастерству.

Характерной чертой органов самоуправления в технологии совместного творческого воспитания является их временный характер. Они создаются на время организации и проведения конкретного дела, по его завершении органы самоуправления распускаются, а для проведения очередного практического дела вновь создаётся орган самоуправления с новым составом участников. Участие в органах самоуправления определяется личными интересами, увлечениями и желаниями воспитанников. Например, если в классе есть хорошие спортсмены, они могут стать организаторами спортивного дела, ребята, любящие труд, могут войти в совет по организации трудовой акции.

Метод чередования организационных поручений позволяет решить две основные проблемы: во-первых, обучить школьников элементарным управленческим умениям, способам взаимодействия со сверстниками и взрослыми людьми, а во-вторых, познать сущность позиции как руководителя, так и подчинённого, почувствовать себя в этих ролях.

Использование метода чередования традиционных поручений создаёт условия для профессионального роста самого воспитателя, поскольку, активизируя организаторские способности воспитанников, педагог последовательно передаёт в их руки посильные организаторские функции. Сам же при этом получает возможность больше внимания уделять согласованию позиций, регулировке взаимоотношений участников, что является лакмусовой бумажкой роста профессионального мастерства педагога, его умелого использования глубинных психологических механизмов этой технологии.

Усиления эмоционального поля совместных творческих дел.

Профессионально подготовленное совместное творческое дело всегда художественно инструментировано, очеловечено искренностью, юмором, пониманием взрослыми потребностей детства. Создание хорошего настроения, положительных эмоций и чувств при проведении дела является важной составляющей этой технологии.

Предусматривается специальный набор психологических средств, направленных на усиление эмоционального напряжения, возбуждение искренности, эмоциональной близости, душевного подъёма.

Это не только художественное и музыкальное оформление, специальное освещение, песни в кругу, приветствия, сюрпризы, но и

приятное общение, искреннее одобрение творческих находок, психологическая поддержка робких начинаний воспитанников.

Большое внимание уделяется созданию участникам ситуации успеха, которая стимулирует полёт их творческой мысли и активности.

Со временем возникает сообщество самостоятельных, думающих людей с тонким облагороженным отношением к окружающим людям.

**КОНЦЕНТРАЦИЯ РАБОТЫ В МИКРОГРУППЕ, КООРДИНАЦИЯ ДЕЙСТВИЙ
УЧАСТНИКОВ ОБЩИМ СБОРОМ, ЧЕРЕДОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ
ПОРУЧЕНИЙ, ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ НАСЫЩЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ - ОСНОВНЫЕ
МЕТОДЫ ТЕХНОЛОГИИ СОВМЕСТНОГО ТВОРЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.**

Профессиональная реализация принципов и методов технологии совместного творческого воспитания обеспечивает её высокую эффективность при решении задач развития духовно-нравственных основ личности.

Следует также подчеркнуть, что педагогические технологии это жизненно развивающееся явление. Задача настоящего этапа реформируемой воспитательной практики – реанимировать эту технологию, а затем адаптировать её к новым социальным условиям.

Решение проблемы адаптации технологии совместного творческого воспитания к новым социальным условиям требует реализации трёх основных процедур.

- Коррекции технологических процессов после длительного использования и искажения в условиях авторитарных отношений с целью возвращения их к исходному состоянию.
- Дополнения этой технологии перспективными техниками индивидуального рефлексивного самовоспитания и индивидуальной психологической поддержки воспитанников.
- Усиления её воспитательного потенциала за счёт внедрения концептуальных положений деятельностно - отношенческого подхода, профессиональной реализации принципов и методов, психологических механизмов её организации, в частности осмысления необходимости последовательного развития воспитательной деятельности и усложнения отношений воспитанников вместе с их развитием и ростом.

Следует также проакцентировать внимание воспитателей на том, что каждая технология имеет конкретное предназначение, что определяет её сильные и слабые стороны при использовании в определённых педагогических условиях.

Выделим *позитивные стороны* технологии совместного творческого воспитания в сравнении с аналогичной технологией, применяемой в учебном процессе, которые выделяют её в качестве *значимого звена общей воспитательной практики*.

Во-первых, технология, предназначенная для организации внеурочной деятельности, предполагает более высокий уровень свободы и активности участников, поскольку она не ограничена предписаниями программы, что, в свою очередь, создаёт лучшие условия для развития творческих способностей, инициативы и самостоятельности воспитанников.

Во-вторых, эта технология оснащена такими психологическими средствами, которые способствуют значительному усилению её эмоционального поля, а, следовательно, более глубокому позитивному воздействию на эмоции и чувства воспитанников.

В-третьих, её применение позволяет сильнее акцентировать общую направленность практической деятельности на проявление отношений заботы о себе, об окружающих людях и окружающей среде.

В-четвёртых, при её использовании успешнее обеспечивается и закрепляется реальное сотрудничество поколений, взаимообогащение старших и младших в процессе содружества, сотворчества в общем деле, то есть активизируется процесс воспитания.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что только гармонизация технологий, применяемых в учебном процессе и внеурочной деятельности, на общей концептуальной основе (деятельностно - отношенческом подходе к воспитанию) будет способствовать успешной реализации воспитательной функции образовательных структур. Следует признать нецелесообразным и недопустимым нахождение воспитанников в противоречивых психологических полях, создающих помехи на пути их успешного духовно-нравственного развития.

Гармонизации техник, применяемых педагогом в учебной и внеурочной работе, будет способствовать точное обеспечение *трёх* основных процессуальных актов технологии совместного творческого воспитания:

- 1) Совместного *планирования* (целеполагания);
- 2) Совместной *подготовки и проведения* дела (выбора средств достижения цели и совершение действия с использованием этих средств);
- 3) Совместного *анализа* результатов (самооценки).

Предлагаем остановиться на этих этапах технологии подробнее.

4. 2. СОВМЕСТНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматривая проблему совместного с воспитанниками планирования общих дел А.С. Макаренко подчёркивает, *что план - это не сколько нужно сделать стульев и столов. План - это тонкое кружево норм и отношений.* По всей видимости, этим подходом к планированию он хотел подчеркнуть, что правильно организованная процедура совместного планирования является процессом целеполагания, внутреннего принятия цели её участниками, установления связей и отношений между всеми участниками общего дела. Видимо поэтому планирование работы с воспитанниками всегда вызывало значительные трудности в работе воспитателя, а руководство этим процессом считалось одной из самых сложных педагогических задач.

Хорошо известно, что в случае формального подхода руководителя к планированию дела соучастникам может быть обеспечена только позиция исполнителя, а не самостоятельного творца. Если воспитанник внутренне не приобщён к целям, если он не осознал значимости предстоящего события, он может работать, выполнять порученные ему задания, но самостоятельности и творчества он при этом не проявит. Кроме того, при таком подходе к планированию провоцируется противопоставление инициаторов (участников разработки идеи) остальной массе участников, проявивших желание участвовать в общем процессе, что не может не вызвать отчуждение части воспитанников от первоначального замысла.

ФОРМАЛЬНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ВЛЕЧЕТ ЗА СОБОЙ ФОРМАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ДЕЛУ.

Процесс совместного с воспитанниками планирования является очень значимым в организации совместной деятельности. Психологически и технологически не обеспеченное целеполагание приводит к снижению уровня всей воспитательной деятельности, а часто и полному её разрушению.

Овладение технологией совместного планирования предполагает знание процедур, позволяющих включить воспитанников в определение содержания предстоящей деятельности.

СОВМЕСТНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ - ЭТО ТВОРЧЕСКОЕ ОРГАНИЗАТОРСКОЕ ДЕЛО, КОГДА КАЖДЫЙ ЧЛЕН КОЛЛЕКТИВА УЧАСТВУЕТ В ОПРЕДЕЛЕНИИ ПЕРСПЕКТИВ, ПОИСКЕ И ВЫБОРЕ ОБЩИХ ДЕЛ НА НОВЫЙ ПЕРИОД, В РАЗРАБОТКЕ КОНКРЕТНОГО ПЛАНА ТАКИХ ДЕЛ ³⁶.

Успеху совместного планирования будет способствовать предварительная подготовка воспитателя к этой процедуре, а также психологическая и практическая подготовка школьников, которая может включать в себя заблаговременное осмысление предложений, которые будут обсуждаться в микрогруппах.

Исходным моментом для предварительной работы педагога должно стать определение воспитательных задач с учётом типологических и индивидуальных особенностей участников, что во многом затем обусловит выбор содержания и форм совместной деятельности. Воспитательная эффективность процедуры совместного планирования во многом определится умением педагога наметить схему своих действий по активизации участников общего дела в его проектировании. Чтобы сам руководитель детского сообщества в процессе совместного планирования действовал как человек заинтересованный и увлечённый общим поиском интересных предложений, надо подготовить несколько интересных идей по организации дела, которые педагог предложит, как и другие участники, на выбор.

В процессе проведения процедуры планирования педагогу важно помнить о двух важных психологических моментах:

- 1) необходимо создавать и стимулировать ситуацию обсуждения и выбора выдвинутых предложений;
- 2) в процессе обсуждения необходимо стремиться повышать значимость предлагаемых идей и отдельных предложений школьников.

Его основная роль в этом процессе сводится к регулированию отношений между участниками в ходе всего события, а также оперативному оказанию помощи и поддержки отдельным участникам планирования. Реально в процессе планирования он ставит вопросы, направляет ход обсуждения, сравнивает варианты, участвует в отборе подходящих решений, а также выражает своё отношение по ходу работы: поощряет интересные предложения, радуется неожиданным находкам, огорчается в случае неудач, думает, спорит, ищет.

Педагог не призывает думать, не бранит за безделье, а учит поиску лучших вариантов организации дела и их обсуждению, создаёт условия

³⁶ Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. - М, 1989. С. 177.

для активного включения воспитанников в совместное действие, открывает им реальные пути для проявления активности, увлекает интересными идеями, побуждает к творчеству. Воспитанники должны чувствовать, что педагог вместе с ними творит проект предстоящего дела.

Работа воспитателя – профессионала заключается в реализации следующих умений:

- * Правильно оценить и учесть потребности школьников, их запросы;

- * неформально отнестись к идее школьника, поддержать её, показать (подчеркнуть, усилить) её значимость, помочь оформить в качестве конкретного предложения;

- * создать реальную ситуацию свободы выбора содержания дела, форм, способов его реализации, а также места, времени проведения, состава участников;

- * оказать, в случае затруднения, помощь в реализации идеи.

Для проведения совместного планирования может быть использован метод «мозгового штурма», различные формы совместной организаторской деятельности: «журнал-эстафета», «смотр дружбы», «эстафета интересных дел» и другие приёмы активизации учащихся, которые помогут провести выбор и защиту лучших предложений.

Значение правильно организованной процедуры совместного планирования велико, оно заключается в следующем:

- * У участника формируется положительное отношение к предстоящему делу, к сообществу, в котором оно осуществляется, к самому себе, как субъекту деятельности;

- * Возникает чувство общей ответственности за наиболее правильное решение, продуманное действие;

- * Программа, которая рождается на глазах воспитанников, становится для них осмысленным и прочувствованным делом;

- * В процессе реализации совместно составленного плана снимается тревога, порожденная ожиданием неизведанного, создаётся ситуация ожидания радостной перспективы;

- * Укрепляются связи между участниками общего замысла, поддерживается дух творчества, желание участвовать в реализации дел.

Совместное планирование может быть успешно осуществлено лишь во взаимосвязи с другими составляющими технологии - совместным осуществлением дела и его анализом. При этом совместное планирование с каждым разом будет происходить тем успешнее, чем активнее участники будут анализировать свой собственный опыт, опыт товарищей, извлекая из всего этого уроки на будущее.

4. 3. ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОГО ТВОРЧЕСКОГО ДЕЛА

Психологическим содержанием совместных творческих дел является характер возникающих при их осуществлении отношений. Именно поэтому А.С. Макаренко утверждает, что «воспитывает не труд-работа, а труд-забота». Между тем проблема стабилизации отношений может быть успешно решена, если учащиеся охотно включаются в совместную деятельность. При организации добровольной деятельности после длительного периода принуждения к ней в воспитательной практике возникает две основные проблемы:

1) как увлечь воспитанников, которые часто остаются в стороне от организации общих дел идеей предстоящего дела, не нарушая принципа добровольности;

2) как поддержать интерес школьников к делу, какие использовать приёмы для включения в совместную деятельность тех участников, которые быстро потеряли к ней интерес.

Для решения первой проблемы целесообразно сообща отбирать такие виды деятельности, которые бы увлекал большую часть воспитанников. На этом этапе работы не принципиален вид деятельности, который выберут воспитанники: спортивный, игровой, трудовой или досуговый. Важно, чтобы деятельность была привлекательна для данной группы участников, что и создало бы благоприятные условия для активного включения в неё воспитанников.

Технология будет давать гораздо больший воспитательный эффект, если удовлетворение любых и всяких ученических желаний, будет предполагать решение серьёзных познавательных, трудовых, эстетических, спортивных и других задач при последовательной работе воспитателей, направленной на развитие потребностей воспитанников в процессе усложнения их деятельности и отношений. Поэтому воспитателю необходимо предвидеть последующие этапы работы по возвращению и стабилизации более высоких, нравственно ценных потребностей и интересов участников, которыми будет дорожить ученическое и педагогическое сообщество, по которым будет сверять свои действия и поступки каждый участник дела.

**РАЗВИТИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ ВОСПИТАННИКОВ, УСЛОЖНЕНИЕ ИХ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОТНОШЕНИЙ - ОДНА ИЗ ГЛАВНЫХ ФУНКЦИЙ
ВОСПИТАТЕЛЯ – ПРОФЕССИОНАЛА.**

Для поддержания интереса к делу в процессе его осуществления И.П. Иванов ³⁷ предлагает целый блок приёмов индивидуальной работы, побуждающих воспитанников к участию в общем замысле:

- * увлечение радостной перспективой,
- * добрым делом,
- * творческим поиском,
- * возможностью преодолеть трудности,
- * необычным, таинственным, загадочным,
- * смешным и веселым,
- * игрой и состязательностью и т.п.

Среди средств ситуативного индивидуального воспитательного воздействия на личность рекомендуется применять только косвенные (просьбу, намёк).

Технология предусматривает в качестве центра проектирования и организации дела микрогруппу. Именно там создаются условия для удовлетворения естественного стремления школьников к общению, сотворчеству, взаимной помощи, совместному обсуждению проблем, активному обмену мнениями.

Организацию совместного творческого дела происходит в два этапа: сначала в микрогруппе, где каждый имеет возможность высказать своё мнение, внести предложение, а затем представители от микрогрупп и все желающие высказывают согласованные предложения в межгрупповой дискуссии.

Микрогруппы могут быть организованы по разным основаниям. Состав микрогрупп определяется дидактическими и воспитательными задачами педагога. Во внеурочной деятельности опора делается на микрогруппы, созданные на основе дружеских привязанностей. Неоднократно было замечено, что в этом случае возникает дружеское общение воспитанников не только в школе, но и вне её, наблюдается постоянный обмен опытом, взаимообогащение идеями, появляется повседневная забота о товарищах. Именно в такой группе удаётся организовать совместную деятельность школьников, регулировать отношения сотрудничества учащихся, учесть индивидуальные особенности воспитанников, что и создает условия для решения не только дидактических, но и воспитательных задач.

Могут возникать ситуации, когда необходимо изменить состав микрогрупп, например, с целью сплочения детского сообщества.

³⁷ Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания. - М., 1990. - С. 52-54.

В этом случае воспитатель, как правило, применяет игровые ситуации, предлагая участникам разбиться на микрогруппы по цветовой гамме, набору предметов, рисунков или каких-нибудь символов.

Не всегда сразу удастся организовать активное взаимодействие воспитанников в микрогруппах. Если общение воспитанников в микрогруппе затруднено, предложите им воспользоваться эстафетной палочкой, роль которой может выполнить любой подручный предмет. Если микрогруппа не выдвигает своих предложений, можно использовать самые разные приемы активизации, например:

- * подсказки (спросите у такого-то человека, посмотрите такую-то газету, книгу, прочтите и поищите в этом материале);

- * «тайные сюрпризы» для отдельных членов группы с целью подготовки нескольких предложений заранее;

- * участие педагога в работе группы со своими серьезными и фантастическими предложениями, которые подаются в избыточном количестве, чтобы группа оказалась перед необходимостью выбора или выдвижения альтернативных идей (выбор - это уже факт активности);

- * в очень пассивных, безынициативных детских объединениях целесообразно сначала предусмотреть создание совета из представителей каждой микрогруппы и организацию с ними предварительной разработки основных идей дела.

Когда у школьников нет опыта совместного творчества, взрослый обязан заранее и весьма тщательно продумать те идеи, предложения, проекты, которые он собирается обнародовать на «совете дела». Но какую бы активность не проявлял педагог, учащиеся должны быть убеждены, что они являются определяющей силой, а педагог только помогает им в разработке идеи.

Хотя каждое совместное творческое дело разрабатывается в определенной последовательности, подходов к их организации, вариантов применения основных методов может быть несколько. Наиболее распространенными являются два варианта.

Первый вариант, представленный в табл. 3, заключается в следующем:

- * На общем сборе сообща выбирается очередное творческое дело;

- * Микрогруппы включаются в конкурс на лучший проект его осуществления;

- * В межгрупповой дискуссии заслушиваются проекты, одобряются наиболее интересные;

- * Выбирается «совет дела», который детализирует проект, руководит его осуществлением.

- * На общем сборе каждая микрогруппа реализует подготовленный фрагмент.

Второй вариант:

* Совместно выбирается предстоящее дело, намечается в общих чертах его содержание, а затем создается «совет дела», который разрабатывает несколько вариантов его проведения;

* Совет дела на общем сборе вносит предложения о возможных способах его проведения, организует обсуждение деталей и обеспечивает выбор предложений, поддерживая и поднимая интерес к предстоящему событию. Сбор обсуждает проект, вносит необходимые предложения и уточнения.

* «Совет дела» дорабатывает окончательный вариант его проведения, руководит подготовкой и проведением.

В процессе такой подготовки дела у воспитанников появляется уверенность и вместе с ней масса новых сил - интеллектуальных, духовных, эмоциональных, когда участники хотят не только слушать, но и говорить, не только исполнять, но и выполнять то, что сами придумали.

Таблица 3

**ВОЗМОЖНЫЙ ВАРИАНТ ПОДГОТОВКИ
СОВМЕСТНОГО ТВОРЧЕСКОГО ДЕЛА (СТД)**

Участники	Содержание деятельности
Все участники	На общем сборе определяется цель и содержание предстоящего дела
Микрогруппа	Каждый член микрогруппы вносит свои предложения в проект, в ходе обсуждения отбираются лучшие
Все участники	Заслушиваются предложения микрогрупп, определяется название дела, составляется общий вариант проведения СТД, выбирается совет дела
Совет дела	Детализирует план, определяет основные участки работы, намечает ответственных за их подготовку, периодически собирается для контроля за ходом работы
Микрогруппа	Готовит свой фрагмент дела самостоятельно, решая все задачи СТД
Все участники	Каждая микрогруппа реализует свой фрагмент в общей сборке, затем проводится анализ, намечается перспектива по подготовке следующего СТД

Независимо от выбора варианта разработки СТД, основной смысл всех этих подходов должен сводиться к следующему:

1. Важно, чтобы выбор содержания дела и формы его проведения отвечал потребностям учащихся, их возрастным возможностям, обеспечивался сообща всеми его участниками.

2. Необходимо создать условия, когда воспитанники проявляют активность на всех этапах организации дела, то есть сами планируют, сами готовят, сами проводят, сами анализируют;

3. При подготовке дела важно учитывать мнение каждого участника.

Среди основных средств воспитания особое место занимают совместные творческие дела. Именно в них с наибольшей полнотой и глубиной осуществляется воспитательный процесс.

Совместное творческое дело - это не добавление к традиционным воспитательным мероприятиям, это принципиально иной способ их организации. Привычное собрание, праздник, субботник, классный час можно провести и как традиционное занятие, и как совместное творческое дело. Главное отличие заключается в том, что мероприятие готовится для школьников, оно, как правило, осуществляется в принудительном режиме, что соответствующим образом определяет объектную позицию воспитанников, на которых направлено воздействие педагога.

В основе совместного творческого дела - активная деятельность воспитателей и воспитанников на всех этапах его организации, открытость тех и других для взаимодействия, чуткое доброе отношение друг к другу, что и обеспечивает субъектную позицию каждому участнику.

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ОТНОШЕНИЯ СОТВОРЧЕСТВА ОПРЕДЕЛЯЮТ УСПЕХ СОВМЕСТНОГО ТВОРЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.

Для того чтобы овладеть способами организации совместного творческого дела, необходимо знать его структуру, которая включает шесть стадий его осуществления, соответствующие шести стадиям развёртывания деятельности.

1-я стадия - предварительная работа воспитателей.

На этой стадии определяются конкретные воспитательные задачи, которые будут решаться в процессе проведения предстоящего СТД, продумываются различные его варианты, которые могут быть использованы при его совместном конструировании или предложены школьникам на выбор.

2-я стадия - совместное планирование дела.

На общем сборе участников сначала в микрогруппах, а затем сообща решают следующие вопросы: Какое очередное совместное дело ребята

хотели бы провести? Почему? Как лучше его организовать? С кем вместе? Кто будет основным организатором дела, его ведущим: «совет дела», творческая группа, микрогруппы по очереди? Где и когда его лучше провести? и др. Ведущие сбор подхватывают и развивают наиболее интересные идеи, некоторые просят обосновать, а в конце сбора сводят их воедино.

3-я стадия - совместная подготовка дела.

На этой стадии руководящий орган детализирует план его подготовки и проведения, а затем непосредственно организует его реализацию, возбуждая и поощряя инициативу каждого участника.

4-я стадия - проведение совместного творческого дела.

На этой стадии осуществляется конкретный план, детализированный руководящим органом, со всеми теми коррективами, которые были ранее внесены его участниками или возникли в процессе подготовки.

Совместное дело предполагает экспромт. Поэтому возможны отклонения от первоначального замысла в стихийно возникающих ситуациях. Главная задача старших на этом этапе работы - возбуждение и укрепление у школьников мажорного тона, духа бодрости и жизнерадостности, уверенности в своих силах, стремления довести начатое дело до конца.

5-я стадия - совместный анализ дела.

Анализ проводится на общем сборе. Это может быть специальный сбор-огонек, где сначала микрогруппы высказывают согласованное мнение, а потом в межгрупповой дискуссии решаются вопросы, относящиеся к положительным сторонам подготовки и проведения СТД и его недостаткам. Ведущие анализ направляют совместный поиск лучших решений, организуют сопоставление и борьбу разных мнений, подхватывают и развивают самое ценное, систематизируют и обобщают высказанные мнения и предложения.

6-я стадия - ближайшие последствия проведённого дела.

На этом этапе осуществляется выполнение тех решений, которые были приняты общим сбором, но оказались не реализованными (организуются встречи, экскурсии, поездки), а также фиксируются пожелания, которые станут отправным моментом при организации следующего совместного дела.

Для уяснения глубины процесса имеет смысл отразить отдельно технологию деятельности воспитателя и воспитанников на каждой из шести стадий совместного дела, что представлено в табл. 4

Таблица 4

**ТЕХНОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ И ВОСПИТАННИКОВ
ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОГО ТВОРЧЕСКОГО ДЕЛА (СТД)**

Действия руководителя СТД	Действия участников СТД
<u>1 – я стадия - предварительная работа</u>	
* Осмысливает воспитательные задачи, обдумывает идею предстоящего дела, приемы активизации участников при его планировании	Включаются в предварительную работу по выбору и осмыслению идеи очередного совместного дела
* Конкретизирует воспитательные задачи, выявляя групповые и индивидуальные, а также осмысливает возможный характер проявления воспитательных отношений в процессе его осуществления	* Разбиваются на микрогруппы, выбирают руководителя для ведения дискуссии
* Намечает программу исходных действий, обеспечивающих взаимодействие участников СТД при составлении проекта будущего дела, определении его цели и задач	* В процессе дискуссии решают организационные вопросы: с какой целью будет проводиться СТД, кто станет организатором и участником его проведения
* Стимулирует воспитанников к планированию СТД, сам продумывает конкретные предложения, варианты проведения дела, приёмы активизации участников	• Продумывают предложения, которые выскажут при обсуждении общего плана проведения СТД
<u>2 – я стадия - совместное планирование</u>	
• Обеспечивает процедуру совместного планирования: задаёт проблемные вопросы, стимулирующие к размышлению о готовящемся СТД	• Участники включается в «мозговую атаку», высказывают предложения, мнение по поводу очередного практического дела
• Включает участников в «мозговую атаку», помогает предложениями «на выбор» тем, у кого медленно продвигается дело	• По результатам обсуждения моделируется несколько вариантов проведения СТД
Продолжение табл.4	
• Организует обсуждение вариантов проведения СТД	• Разработанные в группах проекты предлагаются на общее обсуждение
• Помогает отобрать наиболее целесообразные проекты, в общей дискус-	• Выбирают или komponуют из предложений один наиболее уда-

сии высказывает свои идеи по проведению дела	чный для данных условий проект СТД
<ul style="list-style-type: none"> • Организует дискуссию с целью выбора органов самоуправления СТД 	<ul style="list-style-type: none"> • Определяют организаторов СТД которым доверяют его детализацию и проведение
<ul style="list-style-type: none"> • Увлекает участников перспективой предстоящего дела, повышая его социальную значимость, радуется интересным находкам, наравне со всеми ищет оптимальный вариант его проведения 	<ul style="list-style-type: none"> • Высказывают предложения по содержанию и процессу подготовки дела, выбирают наиболее понравившиеся идеи, доказывают их целесообразность для данного СТД
<u>3 – я стадия - совместная подготовка</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Оказывает консультативную помощь совету дела, при необходимости способствует созданию отдельных творческих групп 	<ul style="list-style-type: none"> • Созданный сообща проект детализируется, уточняется советом дела, составляется план его проведения
<ul style="list-style-type: none"> • Работает с отдельными микрогруппами и участниками, поддерживает интерес к предстоящему делу, сам включается в подготовку одного из фрагментов 	<ul style="list-style-type: none"> • Микрогруппы выбирают заинтересовавший участок работы и начинают конкретную деятельность по воплощению избранного фрагмента СТД
<u>4 – я стадия - совместное проведение дела</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Наблюдает за самочувствием участников, их взаимоотношениями 	<ul style="list-style-type: none"> • Вместе с советом дела определяют место своего фрагмента в общей сборке
<ul style="list-style-type: none"> • Воодушевляет воспитанников, помогает сосредоточиться, преодолеть волнение, поддерживает бодрое настроение, мажорный тон 	<ul style="list-style-type: none"> • Каждый участник выполняет свою роль, а группа – определенный фрагмент общего дела
Увлекает личным примером участия в СТД	Готовят в тайне приятный сюрприз для других микрогрупп

Продолжение табл.4

<u>5 – я стадия - совместное подведение итогов</u>	
Продумывает логику, форму, место проведения анализа, выделяет вопросы для совместного обсуждения, обдумывает подходы к персонализа-	<ul style="list-style-type: none"> • Обсуждают предложенные вопросы, определяют причины успехов и неудач, намечают пути устранения встретившихся оши-

ции процедуры	бок
<ul style="list-style-type: none"> • Направляет мысль участников обсуждения, сопоставляет мнения и предложения, задает уточняющие вопросы, стимулирующие поиск причин успехов и неудач, развивает и обобщает высказанные мнения 	<ul style="list-style-type: none"> • Отмечают удаchi микрогрупп, намекают на ожидаемое, но не совершённое действие, высказывают комплиментарное отношение к отдельным поступкам участников
<ul style="list-style-type: none"> • Включает участников в размышление о приобретённом опыте, «уроках» на будущее 	<ul style="list-style-type: none"> • Выявляют чем обогатился, что нового узнал каждый участник в процессе проведения СТД
<ul style="list-style-type: none"> • Выражает свое отношение к делу, отдельным поступкам участников, радуется успехам, огорчается неудачам, раздумывает, советуется, обеспечивает процесс рефлексии 	<ul style="list-style-type: none"> • Определяют «Я позицию», которую мысленно сопоставляют с общественно значимой нормой, обеспечивая выбор позиции близкой к норме
<ul style="list-style-type: none"> • Благодарит всех за желание и умение поддержать общее начинание и довести его до конца 	<ul style="list-style-type: none"> • Благодарят всех, кто помог при подготовке и проведении дела
<u>6 – я стадия - ближайшее последствие</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Поддерживая общий эмоциональный настрой участников, переключает внимание воспитанников на следующее СТД 	<ul style="list-style-type: none"> • Делают осторожные наброски к следующему СТД
<ul style="list-style-type: none"> • Способствует реализации выводов и предложений, выдвинутых при анализе, уделяя особое внимание вопросам, которые не удалось по той или иной причине полностью решить во время подготовки и проведения СТД 	<ul style="list-style-type: none"> • Завершают то, что не успели при подготовке совместного дела: работают с архивными материалами, организуют встречи, экскурсию, читают заинтересовавшую литературу

Если внимательно проанализировать предлагаемый путь организации дела, то нетрудно увидеть, что при подготовке и проведении традиционных мероприятий мы тоже не исключаем этих организационных этапов. Разница заключается в том, что в массовой практике активной и ответственной фигурой на всех этих стадиях становится воспитатель. А это требует от него немалых энергетических, интеллектуальных и временных затрат. Воспитательный же результат практически всегда оказывается не адекватным этим затратам, поскольку, организуя мероприятия для школьников, педагог рассчитывает на

воспитание в них лучших нравственных качеств личности, а в процессе прямолинейного воздействия получает или послушного исполнителя, или «отлынивающего» ученика, который сознательно избегает подобных влияний со стороны педагога.

В технологиях, организованных на основе совместной деятельности, педагогу не рекомендуется прямолинейное руководство воспитанниками, прямая передача готовой информации, открытая постановка воспитательных задач. Педагог - профессионал оказывает своё влияние, являясь организатором коммуникации, режиссером общего действия, непосредственным участником дела, выступая в качестве члена жюри, участника отдельного фрагмента, помощника неуверенным и робким учащимся в подготовке «сюрпризов», в качестве «спасателя» или члена «спасательной команды», если что-нибудь не получается, но никогда при этом он не подменяет воспитанников.

Богатейшие воспитательные возможности совместного творческого дела реализуются не сразу. Как правило, глубинные педагогические возможности каждого последующего дела раскрываются при его осмыслении с воспитанниками. Необходим богатый опыт сотрудничества, опыт общения, опыт организации таких дел, который приобретается в процессе их поведения и рефлексии, позволяя полнее и глубже использовать в дальнейшем их воспитательный потенциал.

Известных форм проведения совместных творческих дел более тысячи. Наиболее удачной является та форма, которая рождается в соответствии с конкретным содержанием дела, вырастает из обобщения, формулируется самими участниками. Не случайно в ходе коллективной мыследеятельности появляются такие уникальные формы СТД, как «Бабушкин сундучок», «Аленушкины сказки», «Восьмое чудо света», «Сюита народных игр», «Вернисаж», «Музыкальная мозаика» и многое, многое другое.

Выбор той или иной формы из ряда вариантов определяется ситуацией, в которой она будет осуществляться, возрастом участников, решаемыми воспитательными задачами.

Одно и то же содержание может быть передано в разных организационных формах. Например, «День творчества в начальной школе» может пройти в виде:

занятия клуба «почемучек»
действующей выставки любимых
игр и игрушек
работы «города мастеров»
испытания творчеством
творческого калейдоскопа

музея оживших скульптур
путешествия в страну
неразгаданных тайн
снежной фантазии
творческих конкурсов
поэтического турнира

клуба путешественников
творческого «трудового десанта»
«живой газеты»
«устного журнала»
передачи «от всей души»

конкурсов «это вы можете»
защиты фантастического проекта
«концерта-ромашки»
защиты профессии
«зримой песни»

Практика подсказывает два основных момента, которые надо знать воспитателю при использовании новых форм работы:

Во-первых, совершенно ясно, что принципиально новые способы организации совместной деятельности легче привнести вместе с новыми формами работы. Поэтому, если решено перейти на новые технологии воспитания школьников, вводите их через новые, не применяемые ранее формы внеурочной деятельности.

Во-вторых, следует помнить, что слепое копирование даже новых для учащихся форм работы, связанное с заучиванием готового сценария, ничего, кроме вреда, принести не может. Можно затратить немалые усилия, провести много мероприятий для учащихся, а педагогический результат при этом получить отрицательный или близкий к нулевому. Организация совместных творческих дел становится мощным воспитательным средством лишь на базе обеспечения собственной творческой деятельности воспитанников.

**ФОРМЫ СОВМЕСТНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ДЕЛ НЕЛЬЗЯ СЛЕПО КОПИРОВАТЬ,
ОНИ ДОЛЖНЫ РОЖДАТЬСЯ В СООТВЕТСТВИИ С КОНКРЕТНЫМ
СОДЕРЖАНИЕМ ДЕЛА.**

Формы совместных творческих дел легче создать на основе базовых конструкций. Условно можно выделить *восемь основных конструкций*, на основе которых и создаются различные формы СТД:

- 1) «*защита*» - подготовка программы, защищающей что-то (профессию, учебный предмет, проект и т.п.);
- 2) «*эстафета*» - действие команд по одинаковой программе в определенной последовательности;
- 3) «*путешествие*» - передвижение в определенной очередности по станциям от одной к другой;
- 4) «*ролевая игра*» - исполнение участниками в зависимости от содержания дела определенных ролей;
- 5) «*город*» - знакомство с картой города и свободное передвижение участников по интересующим пунктам;

6) «калейдоскоп» - возникновение и частая непредсказуемая смена сюжетов (событий, впечатлений, образов);

7) «звезда» - движение нескольких команд по лучам к одному и тому же месту с выполнением различных заданий на старте, финише и по ходу движения;

8) «бой» - состязание двух команд, которые готовят задания и вопросы друг другу.

Так, продумывая, например, праздник Нового года, можно остановиться на любой конструкции из восьми:

провести его в форме путешествия по веселым станциям, определяя содержание работы на каждом пункте и продвижение классов или микрогрупп по маршрутным листам;

в форме эстафеты, когда воспитанники командами проходят испытания, преодолевают всевозможные препятствия и доказывают, что они умные, быстрые, смелые, ловкие, трудолюбивые;

в форме защиты, где учащиеся убеждают всех в своей готовности встретить Новый год;

ролевой игры, когда Дед Мороз со своими друзьями отправляется вместе с воспитанниками в удивительную страну;

в ходе прогулки по новогоднему городу, где на улицах, площадях, в переулках, дворцах, театрах, на спортивных площадках учащиеся получают интересную для них информацию, демонстрируют свои знания, практические умения, участвуя в концертах и конкурсах.

Можно устроить праздник в форме «калейдоскопа», когда самые разнообразные картинки с яркими впечатлениями готовят сами воспитанники, родители, педагоги, гости.

А можно при организации совместного творческого дела использовать в определенной последовательности несколько основных конструкций. Тогда любой праздник - от посвящения в первоклассники до выпускного бала - каждый раз будет неповторим.

4. 4. ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ СОВМЕСТНОГО АНАЛИЗА

Анализ - это последовательная оценка дел и отношений, смысл которой заключается в концентрации внимания на успехах и неудачах с целью извлечения уроков на будущее, приобретения опыта. И. П. Иванов отмечает, что в процессе обдумывания и оценки, даже свёрнутых до предела заключается суть человеческого отношения к работе. Без приобретения такого опыта отношения к осуществляемой деятельности невозможен как профессиональный рост педагога, так и создание благоприятных условий для развития личности каждого воспитанника.

**ЕСЛИ РАБОТА СО ШКОЛЬНИКАМИ ПЛАНИРОВАЛАСЬ И СОВЕРШАЛАСЬ
РАДИ СТАБИЛИЗАЦИИ ПОЗИТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ К СОЦИАЛЬНЫМ
ЦЕННОСТЯМ, ТО И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ДОЛЖЕН ОЦЕНИВАТЬСЯ
ПО СТЕПЕНИ ОВЛАДЕНИЯ ЭТИМИ ЦЕННОСТЯМИ.**

Следовательно, в центре внимания при проведении совместного анализа должны быть не столько внешние показатели, сколько психологические основания деятельности: отношение воспитанников к себе, окружающим людям, общему делу, настроение участников, взаимоотношения между ними, характер поведения в сложных ситуациях.

**ГЛАВНАЯ ЦЕЛЬ АНАЛИЗА – ОПРЕДЕЛЕНИЕ ХАРАКТЕРА ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ
ОТНОШЕНИЙ, ПРОЯВИВШИХСЯ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ,
С ЦЕЛЮ ИХ ДАЛЬНЕЙШЕЙ СТАБИЛИЗАЦИИ ИЛИ КОРРЕКЦИИ.**

Профессионально проводимый совместный анализ рассматривается не только как необходимое завершение любого значимого для школьников дела, но и как углубление его влияния на ребят и взрослых, как необходимый этап в повышении эффективности воспитательной работы.

Выделены три основных условия, способствующие успешности при проведении анализа.

Первое условие - создание такой ситуации, чтобы в анализ добровольно и охотно включились все участники дела.

Это условие реализуется через определённые приёмы: удачен приём, который называется «время на шум», когда анализ начинается в

микрогруппе, позволяющей каждому активно высказывать своё мнение о проведённом деле. Далее организуется межгрупповая дискуссия, в которой участвуют представители микрогрупп и все желающие. Можно, например, использовать письменные формы анализа: «анкета-стенгазета», которая проводится по кругу в микрогруппах, и все участники, взяв фломастеры и ручки, отвечают письменно на поставленные вопросы, а потом обсуждают их. С этой же целью может быть использован «журнал-эстафета», творческие отчёты и другие приёмы.

Второе условие - умение направить обсуждение на осмысление жизни творческого сообщества с точки зрения социально значимых норм и ценностей. На первых этапах работы может стоять задача привнесения этих норм и отношений в жизнь ученического сообщества.

Третье условие - создание атмосферы доверия, открытости, откровенности, при которой советы, замечания, пожелания не отторгаются воспитанником, а принимаются с благодарностью. Помогают создать обстановку свободного общения, непринуждённости, готовности участников к откровенному разговору настраивающие на общее раздумье песни, добрые приветствия, пожелания, сюрпризы, шутки. В наиболее совершенном виде такое сочетание делового разговора и соответствующего эмоционального настроения получается, если мы проводим анализ в форме «огонька» или беседы у импровизированного или настоящего костра.

Умение вести обсуждение проблемы приходит не сразу, оно возникает только в процессе собственной практики и её рефлексии. Неудачно проведённый анализ может иметь негативные последствия для формирования отношения к очередному делу, взаимоотношений между школьниками.

Советы педагогам

* Не разжигайте соперничества между учащимися, поддерживайте и развивайте ростки настоящей дружбы и взаимопомощи.

* Оценивайте выполнение поручения как бескорыстную помощь.

* Участвуйте в общей дискуссии на положении рядового члена сообщества, включайтесь в разговор не ранее пятого выступающего, не берите на себя функции говорящего истину в последней инстанции.

* Учите школьников избегать при анализе взаимных обид и оскорблений, жёстких и непоправимых, показывайте на примере, с чего лучше начать разговор, на что обратить внимание.

ПЕДАГОГ ВЛАДЕЕТ ТЕХНОЛОГИЕЙ СОВМЕСТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ЕСЛИ УМЕЕТ ВЕСТИ ОБСУЖДЕНИЕ ИДЕЙ И ПОСТУПКОВ ВОСПИТАННИКОВ.

Если проведение анализа осложняется из-за некорректности высказываний учащихся, можно включить воспитанников в разработку правил проведения анализа. Они могут быть следующими:

- * Говори всё честно и правдиво, без лести, обязательно найди для каждого доброе слово;

- * Обсуждай поступки, а не человека, тогда не будет униженных и оскорблённых;

- * Экономь время своё и товарищей, обсуждая - предлагай;

- * Умей слушать и старайся понимать других и т.п.

Предметом анализа может стать содержание конкретного дела, в котором участвовали воспитанники, или временного отрезка - недели, четверти, учебного года, прожитого школьниками, а также способ организации совместной деятельности, эмоциональное состояние участников в ходе его осуществления. Таким анализом можно заменить малоэффективное монологическое, часто нравоучительное классное собрание.

Общий план проведения анализа включает в себя несколько обязательных моментов.

- * Начинают разговор, как правило, члены совета дела. Их задача - проанализировать проведённое дело или деятельность школьников за определённый промежуток времени, отметив достоинства и недостатки.

- * Далее участники общего дела оценивают работу совета дела. Главный мотив этой части разговора - обсуждение не того, хорошо или плохо работал руководящий орган, а оценка того, как учащиеся под их руководством выполнили намеченную программу, как помогали организаторам дела, какие при этом наблюдались «плюсы» и «минусы», в чём организаторы испытывали наибольшие затруднения.

- * Продолжается выработка мнения о проведённом деле в группе, где оценивается работа группы, отмечаются отличившиеся в деле участники.

- * На следующем этапе обсуждения предусматривается время для свободного обмена мнениями, когда можно задать вопрос, высказать своё суждение, уточнить что-либо, выяснить непонятное.

- * Далее целесообразно выделить время для самоанализа каждым участником своих действий и поступков, иногда некоторые детали из самоанализов бывает полезно высказать вслух.

* В заключение, как правило, намечается очередное дело на перспективу, а если анализировался этап работы, то чаще всего уточняется план действий на очередной этап жизни группы.

* Завершается весь разговор или небольшой массовой (турниром-викториной, весёлыми конкурсами, шутками, загадками, песней), или сюрпризами: встречей с интересным собеседником, чествованием именинников, поздравлением со знаменательным событием, приятным для ребят сообщением, просмотром рисованных фильмов, прослушиванием любимых музыкальных записей, фотографированием и т.п.

Включить в анализ дела школьников - большое искусство. Надо не торопясь, но без больших пауз «пробежаться» по глазам участников и почувствовать тех, у кого возник вопрос или желание высказаться, а потом постепенно включать в диалог всех остальных. Воспитатель тоже включается в разговор в позиции равноправного участника дела, раздумывающего, переживающего за его результат. Его задача при проведении анализа не столько высказать своё суждение, сколько сбалансировать положительные и отрицательные высказывания школьников. При этом лучше реже утверждать, а чаще ставить вопрос, обращаться не от себя, а от имени сообщества, оперируя местоимением «мы».

Со временем функции ведущего анализа можно передать наиболее подготовленным школьникам, но для этого их надо сначала обучить, разработав, например, следующие советы ведущему:

* Анализ основных событий жизни класса проводи регулярно, но при этом не забывай соблюдать регламент;

* Подумай, как лучше начать разговор, на что обратить внимание, как лучше сформулировать и задать вопросы;

* Внимательно и чутко следи за ходом разговора, обрати внимание на самые значительные моменты, помоги ребятам сделать из собственных высказываний правильный вывод;

* Поддерживай мажорный тон разговора, больше говори о положительном и меньше о плохом, воспитывать следует на положительных примерах;

* Избегай назидательного тона, чаще обращай к ребятам с вопросом: «Давайте подумаем! Что вы думаете по этому поводу?»;

* До начала общего разговора сам проанализируй дело, подумай, какие приёмы используешь, чтобы направить ребят на объективную оценку, на дальнейшую совместную деятельность.

Профессионально работающий воспитатель уделяет анализу не меньше внимания, чем самому делу, потому что именно анализ учит вникать в опыт других, перенимать из него самое совершенное, избегать ошибок, вносить своё, новое, лучшее.

В зависимости от масштабов дела анализ может проводиться на нескольких уровнях: с учащимися, педагогами-коллегами, педагогами и учащимися вместе, на уровне самоанализа.

При анализе совместного творческого дела *с учащимися* должны быть заложены три основные позиции: выявление позитивных моментов в работе, разбор недочётов и определение конкретных предложений по улучшению деятельности на будущее.

Эти три позиции могут быть представлены в следующих вопросах:

Что было удачным в деле? Что удалось в работе? Что понравилось и запомнилось? Почему? Эти вопросы нацеливают каждого участника анализа на внимание к положительному результату, помогают каждому осознать успехи свои и товарищей, создают соответствующий настрой, поддерживающий в участниках уверенность в собственных силах и возможностях, подготавливают нужный психологический фон для выявления и закрепления «уроков» на будущее.

2. *Что не понравилось при проведении дела?* Что из задуманного не удалось? Почему? Вопросы снимают настроение благодушия, успокоенности, зазнайства (нередко рождённое успехом), настраивают на деловой тон, а также помогают определить слабые места и удачные варианты решения проблемы.

3. *Какие «уроки» надо извлечь на будущее, учесть при организации и проведении следующих совместных дел?* На этом этапе анализа обобщаются и фиксируются основные успехи и неудачи в совместной деятельности воспитателей и воспитанников, раскрываются новые перспективы для её углубления и улучшения на следующем этапе работы.

Три основные позиции обсуждения прошедшего события не всегда удаётся реализовать так, чтобы коснуться всех воспитанников, создать условия, когда каждый участник почувствует радость и удовлетворение от совместного творчества, приятного общения. Поэтому можно подготовить вопросы, которые бы заставили больше думать, говорить и благодарить друг друга за интересные находки, яркие идеи, умение вовремя поддержать неординарное предложение, прийти на помощь товарищам в критической ситуации. Среди таких вопросов могут быть следующие:

* Что вам больше всего запомнилось при подготовке и проведении дела? Почему? Какую пользу для себя извлёк каждый из вас, участвуя в деле?

* Смогли ли мы быть дружными, организованными, доброжелательными друг к другу? Когда нам это особенно удавалось?

* Было ли наше дело проведено с выдумкой и фантазией? Кто особенно в этом отличился?

* Кто из участников дела проявил себя с лучшей стороны. Кому и за что мы скажем спасибо?

* Что можно пожелать организаторам (совету дела), отдельным микрогруппам? Какие затруднения испытывал совет дела, как их преодолевал, какие напутствия выскажем тем, кто будет организовывать следующее дело?

* Если бы пришлось проводить подобное дело ещё раз, что бы вы непременно повторили, а что бы исключили в работе? Что особенно важно отнести к урокам на будущее?

Ведущий при этом направляет поиск лучших ответов на обозначенные вопросы, сопоставляет разные мнения, подхватывает и развивает самые ценные предложения, систематизирует и обобщает высказанные суждения.

Анализ проведённого дела осуществляется и *с педагогами*. Главная цель педагогического анализа - это оценка воспитательной эффективности проведённого дела. Она определяется в сопоставлении педагогических задач, которые ставились до проведения занятия, с полученными результатами.

Поскольку основной задачей проведения совместных дел является создание условий для обогащения и развития личности каждого школьника, то при проведении педагогического анализа в первую очередь надо определить, как изменился каждый из ребят, чему научился, какое качество проявил, что в себе преодолел.

В процессе обсуждения с педагогами могут быть поставлены вопросы:

* Способствовало ли проведённое дело удовлетворению социально ценных потребностей учащихся данного возраста?

* Какие позитивные моменты способствовали успеху дела? В чём и как проявились недочёты в работе с воспитанниками? Кто из школьников не сумел активно включиться в общее дело, по какой причине?

* Прониклись ли участники отношениями заботы, взаимопомощи, взаимовыручки? Кто не включился в эти отношения? Что изменилось в поведении и поступках особо наблюдаемых воспитанников, когда они готовили, проводили, анализировали дело?

Наблюдения за личностными изменениями в воспитанниках, их фиксация придаёт осмысленность педагогической деятельности, позволяет целенаправленно обеспечивать воспитательный процесс.

Анализ может быть полезен и в порядке *методической учёбы* с целью передачи опыта организации совместных творческих дел.

Этой задаче больше отвечает поэтапный анализ СТД - обсуждение действий педагога, удачных приёмов работы на каждой из шести стадий проведения дела.

Предлагаемый ниже алгоритм анализа структуры совместного творческого дела может быть использован педагогом и для самоанализа.

Он может включать следующие позиции: ³⁸.

Как осуществлялась воспитателем предварительная работа по подготовке совместного творческого дела?

* Прогнозировалась ли роль данного дела в жизни конкретной группы детей?

* Выдвинуты ли конкретные воспитательные задачи и средства их достижения?

* Анализировались ли возможные варианты дела, которые при необходимости могли предлагаться воспитанникам на выбор?

* Проводились ли предварительные воспитательные занятия, раскрывающие в доступной форме идею данного дела, возбуждающие интерес к предполагаемому событию в жизни класса, группы учащихся?

* Кто ещё привлекался к разработке совместного дела (учащиеся других классов, родные воспитанников, педагоги школы, внешкольных учреждений)?

Как осуществлялось совместное планирование дела?

* Учитывалось ли мнение участников в разработке содержания, форм, места, времени проведения общего дела?

* Как составлялся план его проведения?

* Выбирался ли руководящий орган готовящегося дела?

* Проводилось ли распределение поручений между микрогруппами по подготовке отдельных фрагментов намеченного дела?

Как обеспечивалась подготовка совместного дела?

* Организована ли работа совета по конкретизации плана проведения общего дела, его корректировке?

* Насколько эффективно реализуется план: обеспечивается ли развитие инициативы каждого участника через включение его в работу микрогруппы?

* Осуществлялись ли подкрепляющие воспитательные занятия обучающего характера (встречи, экскурсии, беседы)?

Как проводилось совместное творческое дело?

* Достигнуты ли поставленные воспитательные задачи, полностью ли реализован план совместного дела?

* Какова активность участников?

³⁸ Ксензова Г.Ю. и др. Педагогические алгоритмы анализа воспитательного мероприятия. - Калинин, 1988. - С. 9 - 11.

* Что необычного было в его содержании, оформлении, способах проведения?

* Отличалось ли проводимое дело мажорным тоном, духом бодрости, радости от участия в нём?

* Каков уровень включённости участников во взаимоотношения с другими учащимися, педагогами, родными, представителями других организаций в ходе подготовки и проведения дела?

* Какие выраженные отношения участников к делу, людям (старшим и младшим товарищам, родным) позволяют судить об эффективности его проведения?

Как подводились итоги дела?

* Учитывалось ли мнение каждого участника, микрогрупп о результативности воспитательного события?

* О чём говорит соотношение позитивного и негативного в анализе?

* Осуществлялся ли поиск лучших решений возникших проблем?

* Производилась ли систематизация и обобщение высказанных мнений и предложений?

Каковы ближайшие действия участников СТД?

* Выполняются ли принятые на общем сборе решения для окончательного завершения дела?

* Наблюдается ли улучшение в организации повседневного товарищеского общения, углубление познавательных интересов, возникших при проведении дела (желание посетить выставки, музеи, провести экскурсии, выходы на природу, обсудить интересные статьи, спектакли, фильмы и пр.)?

* Определяются ли конкретные воспитательные задачи в работе с учащимися и средства их достижения на новый тематический период?

При *анализе с педагогами и самоанализе* дела также следует обратить внимание на то, насколько умелой и тонкой была педагогическая инструментовка воспитателя, сумел ли педагог так организовать дело, чтобы от замысла до осуществления и анализа воспитанники чувствовали себя самостоятельными.

Можно провести и *аспектный анализ* совместного творческого дела. Например, пронаблюдать и зафиксировать действия педагога (учащихся) на каждом этапе организации дела, эмоционально-нравственный потенциал воспитательного занятия, способы включения воспитанников в деятельность, характер отношений между участниками дела, способы корректировки отношений и др.

В определённой ситуации можно воспользоваться *экспресс-анализом*, в основе которого известные три позиции: что было удачным

при проведении дела и почему? Что не получилось в работе? Что предлагаете предусмотреть, чтобы следующее дело прошло успешнее?

Для проведения экспресс-анализа с целью экономии времени можно разбить всех участников на три группы и предложить на выбор для обсуждения один из вопросов. Затем выслушиваются мнения участников дела, а ведущий анализа фиксирует плюсы, минусы в работе и предложения на будущее.

При необходимости можно рассмотреть при анализе и другие проблемы, например:

- * Каков результат участия в деле для каждого воспитанника?
- * Каким было настроение участников в процессе подготовки дела и его проведения?
- * Как складывалось у участников отношение к деятельности?
- * Какие взаимоотношения возникали в процессе работы друг к другу, у старших к младшим и т.п.?
- * Чему научились в процессе дела, что нового узнали?

В этом случае участников экспресс - анализа можно разбить на пять-шесть групп, а затем выслушать суждения по каждому из предложенных вопросов.

Хорошо, если выводы анализа записываются и сохраняются педагогом. Это поможет учесть их при организации следующих дел, а также составить своеобразную методическую копилку воспитателя, позволяющую видеть ход воспитательного процесса с конкретной группой учащихся.

Известно, что любые педагогические явления столь многогранны и сложны, что едва ли какой-либо алгоритм может исчерпать все возможные варианты ситуации. Поэтому анализирующему совместное дело следует проявлять и педагогическую интуицию в оценке события, и элементарную чуткость, и педагогический такт, понимая, что любой вид анализа преследует цель помочь разобраться в происходящем действии, обменяться опытом, принести пользу делу воспитания школьников.

**СОВМЕСТНЫЙ АНАЛИЗ - ЭТО НЕ СТОЛЬКО ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ ДЕЛА,
СКОЛЬКО УГЛУБЛЕНИЕ, УСИЛЕНИЕ ЕГО ВЛИЯНИЯ НА УЧАСТНИКОВ
И ОРГАНИЗАТОРОВ.**

Значение совместного с воспитанниками анализа определяется следующими положениями:

- * Систематическое осуществление анализа формирует умение рассматривать жизнь и работу ученического сообщества во всех

аспектах, видеть не только конечный результат, но и условия, которые содействовали его достижению;

* Тщательно проведённый анализ повышает эффективность совместной деятельности, способствует стабилизации отношений доброжелательности, чуткости, внимания друг к другу, желания и умения вовремя прийти на помощь;

* Педагогически успешный анализ всегда улучшает самочувствие воспитанников, вселяет в них уверенность, стимулирует их самостоятельность, проявление активности;

* Последовательная работа со школьниками по осмыслению ими своего участия в деятельности обучает началам самоанализа, рефлексии, стимулирует у воспитанников способность к самоорганизации, самовоспитанию.

Главное же его значение заключается в том, что профессионально проведённый анализ запускает мощный процесс взаимообогащения идеями между поколениями. И тут однозначно трудно сказать, кто оказывается в большем выигрыше: воспитатели или воспитанники.

Осмысливая технику работы воспитателя-профессионала в трёх основных актах технологии совместного творческого воспитания: совместном планировании, проведении и анализе практического дела, следует подчеркнуть, что даже после её непродолжительного применения отмечается психологический комфорт среди участников дела, высокий уровень удовлетворённости общением, творческий подъём, острое переживание чувства сопричастности к чему-то ценному, господство подлинно человеческих отношений.

Там, где применяется эта технология, без особых усилий решается проблема дисциплины, поскольку поднимается уровень воспитательных отношений, которые и становятся регулятором поведения школьников.

Реальные отношения сотрудничества и заботы, которые возникают между воспитателями и воспитанниками в процессе проведения совместных творческих дел, создают условия для успешности воспитательного процесса, стимулируют развитие духовно-нравственных основ личности, закрепление в воспитанниках лучших нравственных качеств, реализующихся в поведении и поступках учащихся.

4. 5. УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одним из условий эффективной организации совместного творческого воспитания является личностная позиция воспитателя-гуманиста. Востребован воспитатель, который не пытается «вылепить» из другого себе подобного или сформировать личность с заданными свойствами на основании социального заказа, не становится сторонним, безучастным наблюдателем, а планомерно создаёт условия для активной деятельности самих школьников, процедур самовоспитания в процессе её осуществления. Соотношение личностных свойств педагога с принципами используемой им технологии и становится предпосылкой её успешной реализации.

Без сомнения, решить педагогические проблемы средствами гуманистического воспитания будет сложнее, чем избавиться от них путем подавления личности. Для того чтобы усилить давление на воспитанника, заставить его, подчинить воле воспитателей, не надо иметь специального образования. Если же деятельность педагога ориентирована на то, чтобы сделать воспитанника нашим соратником в его же воспитании, направить на путь самовоспитания, необходима его специальная подготовка.

Воспитатель-профессионал должен уметь:

- * Организовывать совместную деятельность и доставлять ученику радость от участия в ней и общения с воспитателем.

- * Создавать воспитательную среду, в которой деятельность школьников поддерживается на высоком уровне нравственных отношений, соответствующих тому идеалу, к которому стремятся их подвести.

- * Обеспечить воспитательный процесс на основе глубокого уважения к личности каждого ученика, воспитывая у него чувство заботы о себе, о людях и окружающей среде.

- * Понимать ученика и строить воспитательные планы с учетом движений его души.

- * Проявлять принципиальность, последовательность и терпение во всех конкретных случаях решения воспитательных задач, понимая, что воспитание - это скрытый и длительный процесс.

- * Решительно отказаться от подавляющей личность воспитанника императивности в таких проявлениях, как крик, принуждение, насмешка, грубость, угроза, ущемление самолюбия.

- * Расположить ученика к педагогу и воспитательному процессу, активизировать процедуры самовоспитания, нести ответственность за воспитательные воздействия на воспитанников.

Не менее значимым условием успешности использования технологии совместного творческого воспитания является ориентация на её целостное применение. Этапность и дробность в освоении и распространении технологии опасна, поскольку в любой системе заложен психологический механизм, который может работать только при его целостном использовании. Так если в каком-то техническом устройстве выходит из строя одна из его составных частей, то он, как правило, используется или не на полную мощность, или вообще не работает. То же происходит и в педагогической практике. Между тем, как подсказывают многолетние наблюдения, способ организации совместной творческой деятельности чаще всего поэтапно и осваивается, и реализуется воспитателями.

Педагог избирает свой путь и темп постижения новаций, чаще всего освоение технологий внеурочной деятельности определяется увлечённостью необычными формами. При этом они на первых порах могут копироваться с готовых образцов, а не создаются путем раздумий и поисков с учащимися. В этом случае возникает два основных варианта дальнейших действий педагога.

В случае если новые формы уживаются с равнодушием к школьникам, их проблемам, желаниям, интересам и возможностям и не переживаются педагогом как иной, более совершенный способ работы, то это, скорее всего, сиюминутное увлечение мелькнувшей идеей, которое скоро забудется. Если педагог видит думающего школьника, чувствует перемены в его настроении, фиксирует позитивные изменения в его отношении к делу и при этом анализирует способ своей работы, обеспечивший эти изменения, то это первый серьёзный шаг в освоении новаторской технологии. В этом случае заинтересованность новыми формами на следующем этапе освоения технологии приводит к глубокому освоению системы психологических процедур. Такой педагог понимает, что не «дотянуть» в педагогике так же опасно, как и в авиации, - это значит вместо «посадки» (ожидаемого положительного результата) потерпеть крушение (получить отрицательный эффект).

**УВЛЕЧЁННОСТЬ ОТДЕЛЬНЫМИ СЮЖЕТАМИ ТЕХНОЛОГИИ
НЕ МОЖЕТ ПРИВЕСТИ К ОЖИДАЕМОМУ ВОСПИТАТЕЛЬНОМУ РЕЗУЛЬТАТУ.**

Важно обеспечить целостное единство в освоении технологии, приводящее к воспитательному успеху: единство способов его организации и отношений, которые возникают между участниками в процессе его осуществления.

Если же в центре внимания оказывается внешнее, видимое, а внутренняя психологическая сторона педагогического процесса -

развитие отношений во взаимосвязи с духовно – нравственным ростом воспитанников - ускользает, рано или поздно это приводит к гибели благого начинания.

На следующем, более глубоком этапе освоения технологии совместной творческой деятельности, появляется возможность создать условия для самовоспитания личности при включении рефлексивных механизмов. Подняться до уровня организации совместной добровольной общественно ценной творческой деятельности, создающей условия для самовоспитания личности, - это означает добиться высшего уровня педагогического мастерства, высшего «пилотажа» в реализации деятельностно - отношенческого подхода в воспитании.

Анализ попыток реформирования школьного образования даёт основание утверждать, что вместе с использованием техник сотрудничества во внеурочной деятельности, проблем в учебных заведениях не убавилось, а возникли новые, ещё более сложные. Это связано с тем, что один и тот же педагог выступал и в роли учителя, и классного руководителя, хотя позиция его в традиционной дидактической системе и технологиях внеурочной деятельности различалась.

Возникает некая внутренняя раздвоенность в организации педагогического процесса. Во внеурочной работе при использовании инновационной технологии пытаются создать условия для стимулирования активности воспитанников, развития их творческих способностей, а на уроке организуется процесс прямо противоположным способом - на основе принуждения учащихся к выполнению репродуктивных действий. При этом внеурочная деятельность занимает незначительное количество времени по сравнению с каждодневным, продолжительным учебным процессом. Ситуация требует «привязки» учителя к единой и неизменной позиции как на уроке, так и вне его.

Выход из положения следует искать в применении инновационных технологий как в процессе обучения, так и внеурочной воспитательной деятельности. При этом используемые технологии должны быть выстроены на деятельностной парадигме, концепции деятельностно - отношенческого подхода, общих принципах, но при некотором различии методов для точного соблюдения всех аспектов двух различающихся процессов, организуемых в учебной и внеучебной среде. В школу должен прийти учитель - воспитатель, владеющий двумя близкими по методологическим основаниям технологиями: организации совместной развивающей учебной деятельности и совместной творческой внеурочной деятельности.

**В РЕФОРМИРУЕМОЙ ШКОЛЕ С ЦЕЛЮ УСИЛЕНИЯ ЕЁ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
ФУНКЦИИ НЕОБХОДИМО ГАРМОНИЗИРОВАТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ НА ОБЩЕЙ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ОСНОВЕ –
ДЕЯТЕЛЬНОСТНО - ОТНОШЕНЧЕСКОМ ПОДХОДЕ К ВОСПИТАНИЮ.**

Внедрение инновационных технологий не может проходить без трудностей и внутренних противоречий. Если в условиях авторитарной школы эти противоречия и проблемы загоняются вглубь, прикрываются внешним порядком и мнимым благополучием, то при использовании технологии совместной деятельности они вскрываются и решаются, но тут же возникают новые проблемы, только более высокого уровня. Надо быть готовым к тому, что возникнет необходимость заставить себя переосмыслить имеющийся опыт, от чего-то привычного отказаться, а это не всегда проходит безболезненно.

Кроме того, при переходе от жёсткого принуждения к свободе выбора весьма возможно временное снижение успеваемости и дисциплины. Необходимо иметь некоторый минимальный уровень того и другого, чтобы было куда временно отступить, а ещё лучше с первых дней пребывания ученика в школе строить жизнь согласно принципам гуманистического воспитания.

Представленная технология совместного творческого воспитания не претендует на решение всех проблем школьной жизни. Сфера её применения – внеурочная деятельность. Наиболее эффективно её можно использовать в небольших группах, численностью от 5 до 30 человек или при взаимодействии нескольких групп по 30 человек, которые работают автономно и при необходимости включаются во взаимодействие.

Между тем эту технологию отличает повышенная универсальность. Если педагог осмыслил и внутренне принял её идеологию, овладел необходимыми техниками планирования, организации и анализа дела, умеет поддерживать сотрудничество между участниками, то её можно с успехом применить в разных педагогических ситуациях, возникающих в учебных заведениях во внеурочное время. Так она с успехом может применяться в работе с коллегами преподавателями, например при планировании методической работы, родителями - при подготовке и проведении родительских встреч, а также студентами, преподавателями вузов, учителями в системе повышения квалификации, везде, где возникает необходимость сообща разобраться в волнующих данное сообщество проблемах.

4. 6. ТЕХНОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РЕФЛЕКСИВНОГО САМОВОСПИТАНИЯ

Технология совместного творческого воспитания, о которой шла речь выше, создана для работы с группой воспитанников. Участие в совместной деятельности ученических сообществ необходимо воспитанникам, поскольку способствует развитию *общественного сознания*, то есть такого сознания, которое помогает им выстраивать своё поведение в социальной среде на основе законов, норм и правил, принимаемых сообществом как позитивные ценности. То есть речь идёт о *социализирующем воспитании*.

**ТЕХНОЛОГИЯ СОВМЕСТНОГО ТВОРЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБЕСПЕЧИВАЕТ
СОЦИАЛИЗИРУЮЩЕЕ ВОСПИТАНИЕ, ЕЁ ОСНОВНОЙ ЦЕЛЮ ЯВЛЯЕТСЯ
РАЗВИТИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ.**

Однако в поведении школьника многое зависит от его сознательной саморегуляции, мотивов, самосознания, развиваемых в процессе воспитания. Это в значительной степени и определяет осмысленное им принятие или непринятие социальных норм. В этом смысле любой человек является воспитателем самого себя. Поэтому и назрела необходимость дополнить арсенал педагогических средств механизмами рефлексивной саморегуляции, которые в последние десятилетия осмыслены наукой, прошли апробацию в школьной воспитательной практике и являются не только результативными, но и педагогически необходимыми технологиями.

Их можно использовать как самостоятельное психологическое средство, так и в сочетании с другими технологиями в качестве составной части. Технология рефлексивного самовоспитания может применяться как по окончании совместных творческих дел, так и внутри отдельных звеньев технологии совместного творческого воспитания. При её применении педагогически результативнее становится совместный анализ, поскольку используются более глубокие психологические механизмы, способствующие саморегуляции. Рефлексивные заставки используются и при подготовке общего дела, когда возникают нравственные коллизии, требующие осмысления, а также психологические затруднения, выражающиеся в дискомфорте участников или откровенном конфликте в процессе совместной деятельности.

Применение техник индивидуального рефлексивного самовоспитания в технологии совместной творческой деятельности будет способствовать усилению её воспитательного результата за счёт средств *индивидуализированного* воспитания, персонализации воспитательных воздействий педагога.

**ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПРЕДПОЛАГАЕТ РАЗВИТИЕ
ИЛИ КОРРЕКЦИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ
ЧЕРЕЗ МЕХАНИЗМЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ.**

Технология индивидуального рефлексивного самовоспитания выстроена на основе разработок методологических школ, возглавляемых О. С. Анисимовым и П. Г. Щедровицким.

Следует подчеркнуть, что эта технология пока робко входит в практику работы российских воспитательных учреждений только потому, что её активное использование в традиционной системе затруднено в связи с выстраиванием процесса на механизмах внешней мотивации, в то время как рефлексия является одним из компонентов внутренне мотивированной деятельности. Переход же на прогрессивные технологии обучения и воспитания учащихся делает рефлексивные механизмы в воспитательной практике остро востребованными.

**РЕФЛЕКСИЯ ЯВЛЯЕТСЯ ОДНИМ ИЗ КОМПОНЕНТОВ ВНУТРЕННЕ
МОТИВИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.**

Отвечая на потребности современной педагогической системы, преподаватели кафедры управления развитием школы факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования МГПУ разработали эту технологию для учебного и воспитательного процессов школы³⁹.

В основе технологии индивидуального рефлексивного самовоспитания лежит идея педагогического взаимодействия с целью более глубокого осмысления отношений школьников к себе и окружающей среде.

Технология рассчитана на возбуждение внутренних факторов - усилий по самостроительству, которые есть в каждом человеке, но могут находиться или в дремлющем, или в активно работающем состоянии.

³⁹ Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 1999. С.60.

ОСНОВНОЙ ЗАДАЧЕЙ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РЕФЛЕКСИВНОГО САМОВОСПИТАНИЯ ЯВЛЯЕТСЯ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОМОЩИ ВОСПИТАННИКУ В ТРУДНОЙ РАБОТЕ ПО САМОСТРОИТЕЛЬСТВУ ЛИЧНОСТИ.

Для применения технологии индивидуального рефлексивного самовоспитания важно наличие педагогической ситуации, которую имеет смысл повторно пропустить через индивидуальное восприятие воспитанников, что активизирует процесс осознания, способствующий внутреннему подкреплению нравственно - ценных отношений и осуждению негативных, что и стимулирует процесс самовоспитания.

РЕФЛЕКСИЯ - ЭТО КРИТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ СОБСТВЕННЫХ УМСТВЕННЫХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ В СИТУАЦИИ «ПОСЛЕ СОБЫТИЯ», ЧТОБЫ УЧИТЬСЯ НА СОБСТВЕННОМ ЖИЗНЕННОМ ОПЫТЕ.

Такие педагогические ситуации легче всего создаются в процессе совместной творческой деятельности воспитателей и воспитанников. При этом проблемы, которые проявляются в этих ситуациях, могут быть общими для всех воспитанников класса (неумение выслушивать друг друга, доброжелательно оценивать успехи друзей), свойственными какой – либо группе (неумение общаться, отсутствие внутренней дисциплины), и сугубо индивидуальными (употребление ненормативной лексики). Решаемые задачи и определяют масштабы применения технологии индивидуального рефлексивного самовоспитания в каждом конкретном случае.

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ДЕЙСТВИЯ ПРОИЗВОДИТСЯ ВСЕГДА, КОГДА ВОЗНИКАЮТ ЗАТРУДНЕНИЯ ПРИ УСПЕШНОМ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

В педагогической практике часто возникает необходимость анализа собственных мыслей и действий для решения обозначившихся воспитательных проблем. Этот процесс требует определённого времени и эффективных формы работы с воспитанниками. В связи с этим Н.П. Капустин в уже упоминавшейся выше работе предлагает использовать практику *ситуационного классного часа*. Он отмечает, что жизнь любого человека состоит из ситуаций, то есть из таких событий, явлений, фактов, в которых проявляются характер, привычки, культура человека.

Разработанная кафедрой управления развитием школы технология проведения ситуационного классного часа включает в себя следующие компоненты:

- осознание каждым участником цели предстоящего обсуждения и её внутреннее принятие;
- наличие необходимой информации по обсуждаемой проблеме с целью её дальнейшего анализа;
- внутренняя фиксация «Я - позиции» по обсуждаемому вопросу;
- определение причины «Я - позиции» в обозначенной ситуации;
- внутреннее сравнение «Я - позиции» и общественно значимой нормы;
- рефлексия всего события;
- свободный выбор нормы поведения как реальный результат внутренней работы над собой;
- обеспечение педагогической поддержки тем воспитанникам, которые проявили готовность привести в соответствие «Я - позицию» с социальными нормами;
- мониторинг изменений отношения школьников к обсуждаемому процессу (явлению).

**ЦЕЛЬ СИТУАЦИОННЫХ КЛАССНЫХ ЧАСОВ –
РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ,
КОРРЕКЦИЯ НА ЭТОЙ ОСНОВЕ ПОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ.**

Приведём пример поэтапного применения указанной технологии при решении проблемы, которая проявилась в процессе анализа совместного творческого дела (СТД) и связана с наличием вредных привычек у отдельных участников.

1. Обеспечение психологической готовности учащихся к предстоящему самоанализу проблемы и саморегуляции поведения.

Во вступительном слове педагога может быть подчеркнута мысль о том, что курение – это вредная привычка, наносящая большой вред здоровью человека, что от неё необходимо избавляться. Сказано, что успешность решения этой проблемы зависит от желания о ней избавиться и индивидуальных усилий самого человека в этой ситуации. Проакцентировано внимание на важности критически относиться к сложившимся привычкам, вносить своевременные коррективы в собственное поведение, развивать своевременное заботливое отношение к самому себе и своему здоровью.

2. *Индивидуальная работа по анализу статистических данных о функциональных нарушениях в организме людей, злоупотребляющих курением, сравнительных результатов физического состояния собственного организма за последние годы.*

Ответы на вопросы:

- Удовлетворены ли Вы состоянием своего здоровья, почему?
- Что мешает Вам избавиться от вредных привычек?
- Что необходимо предпринять, чтобы устранить причины курения?
- Что может помочь в решении проблемы?

3. *Индивидуальная фиксация внутренней «Я - позиции» по данному вопросу.*

4. *Представление и обсуждение индивидуальных выводов в микрогруппе. Определение причины «Я - позиции».*

5. *Межгрупповое обсуждение, когда каждая группа высказывает свою точку зрения по каждому вопросу.*

Внимание акцентируется на социально ценной норме и противоположных взглядах на обсуждаемую проблему с целью создать в ходе обсуждения интеллектуальный конфликт, интеллектуальное напряжение и обеспечить для каждого участника обсуждения внутреннее сравнение «Я - позиции» и общественно значимой нормы.

6. *Рефлексия состоявшегося события.*

Содержанием рефлексии могут быть следующие параметры:

а) содержание обсуждаемой проблемы, её результативность (что вы считаете полезным для себя в этом обсуждении, почему?);

б) способы работы (удалось ли каждому из нас выстроить программу самовоспитания, преодоления вредных привычек, если нет, то почему?);

в) эмоциональное состояние участников обсуждения (как чувствовал себя каждый из вас в процессе обсуждения волнующей всех проблемы, в каком эмоциональном состоянии находился и находится сейчас?).

7. *Свободный выбор каждым участником разговора нормы отношения к выявленному негативному явлению.*

В заключение разговора можно подчеркнуть, что среди присутствовавших практически не было тех, кто не хотел бы избавиться от вредных привычек. Но решить эту проблему нелегко, потому что она требует определённых усилий над собой. Можно продолжить жить так, как жили до сих пор, но тогда трудно ожидать внутренних изменений, которые поведут к изменениям в отношении к своему здоровью. А можно воспользоваться теми советами, которые прозвучали. В этом случае результаты могут быть такими, которые вы хотите получить: Желаю вам успеха и надеюсь, что при следующем обсуждении подобных проблем вы сможете рассказать о своих достижениях в борьбе со своими слабостями.

8. Отслеживание изменений в отношении школьников к своему здоровью, обеспечение педагогической поддержки тем учащимся, которые проявили готовность изжить вредные привычки.

Описать подробно рефлексивный классный час не представляется возможным. Можно представить только технологические компоненты внешнего действия при его проведении. Кроме того, существует внутренний механизм: уровень замотивированности учащихся на участие в общей беседе и реальный результат, выражающийся в их стремлении к самоизменению.

Движение же внутренних психологических процессов может быть уловимо только при наблюдении за реакциями школьников на события в ходе непосредственного общения с ними. Во всяком случае, практика показывает, что, чем чаще и корректнее проводятся рефлексивные заставки и на уроке, и во внеурочной деятельности, тем охотнее включаются школьники в анализ собственного поведения, тем активнее работают механизмы саморегуляции.

Для сравнения можно вспомнить назидательный классный час по поводу вреда курения, на котором, как правило, звучит монолог классного руководителя о нарушении правил учащихся, о вреде курения для собственного здоровья. Кого-то при этом хвалят, кого-то критикуют. Называют и типичные причины, влияющие на отношение к курению, советуют, что надо сделать, чтобы отказаться от вредных привычек. Школьники при этом не включаются в самоанализ, уходят от ответственности за свои поступки, от осмысления собственных просчётов и неудач, от принятия решений по самоорганизации. Всё даётся в готовом виде в качестве сверху спущенных рекомендаций.

Такая практика проведения собрания требует больших временных затрат педагога, его серьёзной психологической подготовки, поскольку приходится брать на себя смелость выступать в роли судьи и наставника. Классный руководитель прodelывает эту сложную работу, видимо, потому, что искренне надеется на то, что учащиеся услышат его советы, подумают над ними и примут как неукоснительное руководство к действию. Всегда ли это происходит? Конечно, не всегда и далеко не со всеми учащимися. Известно, что любой человек неохотно подчиняется требованиям извне, тем более высказанным публично и прямолинейно. Самым результативным требованием является то, которое человек предъявляет к себе сам с учётом индивидуальных факторов, определяющих общий результат. Новые технологии воспитания переносят проблемы учащихся на их собственные плечи, делая их ответственными за свой выбор, за своё решение.

ТЕХНОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РЕФЛЕКСИВНОГО САМОВОСПИТАНИЯ САМЫМ АКТИВНЫМ И ОТВЕТСТВЕННЫМ В ВОСПИТАНИИ ДЕЛАЕТ САМОГО ВОСПИТАННИКА.

Организация этого процесса имеет свои закономерности, которыми нельзя пренебрегать в столь сложной внутренней работе с теми, кто тебе доверился и ждёт от тебя психологической помощи и поддержки. Вот основные *правила*⁴⁰, которые необходимо знать воспитателю.

* Нельзя уличать учащегося в неискренности и нечестности, даже если он явно обманывает других в данный момент. Дело в том, что в критической ситуации действует инстинкт самосохранения, свойственный и взрослым, и детям (З. Фрейд). Позднее начнётся работа мысли и чувства, и это будет момент победы профессиональной педагогики, момент победы ученика над самим собой.

* Не следует давать оценку событиям, важно включать школьников в самооценку на основе сравнения своего поступка, поведения с социально ценными нормами.

* Ученик оценивает самого себя в данный момент на основе уровня своей зрелости, рефлекса самозащиты и позиции. Здесь тоже нужно терпение, пока он не осознает, чего требуют от него нормы общества.

* Не следует критиковать выбор позиции ученика. Он может соответствовать позитивной норме, а может быть иной; негативное отношение к нормам жизни имеют единицы.

* Важно, чтобы воспитанники путём сопоставления противоположных точек зрения приходили к правильному выбору. Поэтому на ситуационных классных часах лучше объединять в микрогруппы таким образом, чтобы в них были учащиеся с позитивным и негативным отношением к тем или иным социальным явлениям.

Обсуждение проблемы должно быть конкретным. Для этого в разговоре вместо слов «мы», «все», должно звучать «я так думаю». Говорить надо о своём конкретном поведении, о побудивших его причинах.

Практика показывает, что в результате применения этой технологии гуманистический характер взаимоотношений становится органически присущим образовательному процессу, что позволяет успешно обеспечивать механизм самовоспитания, саморегуляции школьников.

⁴⁰ Там же. С.79.

5. 7. ТЕХНОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

Технология индивидуального рефлексивного самовоспитания должна быть продолжена технологией психологической поддержки тех воспитанников, которые внутренне готовы к изменению сложившихся отношения к себе и окружающей среде, но выполнить эту сложную работу по самоизменению без помощи воспитателей не способны.

Когда педагогов знакомят с технологией психологической поддержки, многие воспитатели отмечают, что школа, якобы, всегда помогала ученикам в их социальном становлении.

В инновационной воспитательной практике эта процедура наполняется принципиально иным содержанием и следует после рефлексии в случае возникшего стремления воспитанника к самоизменению.

Памятуя о двух слоях деятельности – внешнем, процессуальном, и внутреннем, психологическом, подчеркнём ещё раз, что практика авторитарного воспитания более всего связана с анализом внешних проявлений в поведении учащихся. В практической деятельности воспитателя это проявляется в том, что он «наводит порядок», высказывает наставления на классном часе, наказывает провинившихся, защищает обиженного в конфликте, доводит до сведения родителей факты нарушения дисциплины. То есть формы «помощи» чаще всего связаны с назиданием, наказанием, наставлением, приказом, угрозой.

Педагог считает наиболее верным способом «наставить школьника на путь истинный» за счёт передачи ему готовых образцов для подражания, выдвигая требования, запреты, правила. Вполне одобряемыми массовыми формами педагогического воздействия оказываются наказание, публичное разбирательство, угрозы, групповое давление, манипуляции, что может вызвать лишь ответную грубость, неподчинение, открытую агрессию.

Не забыты и такие формы индивидуальной работы с учащимися, как вовлечение их во внеклассную работу, проведение дополнительных занятий, индивидуальных бесед. Все эти приёмы служат цели или «дотягивания до нормы», или ограждения от асоциального поведения. О педагогической помощи и поддержке говорить трудно, скорее всего, это носит характер *вмешательства в экстренной ситуации, иногда разборки.*

Соответственно и помощь воспитаннику в такой школе в большей степени связана с профессиональной позицией «над учеником», исключая взаимодействие с воспитанниками, а предполагающей только воздействие на них.

Внутренние проблемы, душевные травмы, вызвавшие конфликт, то или иное детское ЧП оказываются проигнорированными педагогом. У школьников при таком вмешательстве взрослых возникает одно желание: защититься от них, приспособиться к ситуации, «спрятать своё «Я».

Организуя реальную психологическую поддержку при индивидуализированном воспитании, педагог стремится работать с внутренними психологическими механизмами, учиться распознавать скрытые мотивы поведения воспитанников, работать с ними.

**ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОЕ ВОСПИТАНИЕ СВЯЗАНО С ПРИМЕНЕНИЕМ
ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ВОСПИТАННИКОВ,
ОРИЕНТИРОВАННОЙ НА РАБОТУ СО СКРЫТЫМИ
МОТИВАМИ ПОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ.**

Особенностью технологии психологической поддержки является то, что в любых обстоятельствах воспитатель занимает сторону воспитанника, выступает как адвокат, защищая его. Воспитатель - профессионал понимает, что школьник более чем взрослый в силу незначительного жизненного опыта имеет право на ошибку.

В своих работах Т. Фролова и Н. Иванова ⁴¹ выделяют следующие основные принципы, которых должен придерживаться педагог при обеспечении психологической поддержки воспитанников:

Приоритет в решении проблем воспитанника принадлежит самому воспитаннику.

Роль педагога заключается в создании условий для осознания проблемы и отыскивания способов выхода из ситуации.

Безусловная поддержка осуществляется в случаях возникновения опасности для жизни и здоровья школьника, просьбы с его стороны о помощи в учёбе, в поддержании здоровья, коррекции взаимоотношений с окружающими людьми, а также при условии асоциального поведения ученика.

Педагог осуществляет защиту прав и интересов воспитанника на всём пространстве школьной жизни.

Деятельность воспитателя основывается на конфиденциальности.

Определяя сущность психологической поддержки как специфической деятельности воспитателя, важно выделить собственно образова-

⁴¹ Фролова Т., Иванова Н. Педагогический смысл помощи и поддержки // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. М., 1996. С. 33.

тельный слой этой работы. И. Фрумин ⁴² отмечает, что «поддерживатель» не просто помогает школьнику, он разрабатывает средства разрешения внутренних и внешних конфликтов, установления добропорядочных отношений, способов самоопределения.

С. Поляков ⁴³ подчёркивает, что при обеспечении психологической поддержки «речь идёт не о воспитании соответствующих качеств личности, а только об ориентации на требуемые нормы социального поведения». То есть психологическим содержанием труда «поддерживателя» становятся индивидуальные средства самоорганизации. Более того, речь идёт не столько о передаче этих средств, сколько о содействии в их самостоятельной выработке.

Содержание педагогической поддержки условно сводится к двум основным актам:

- 1) помощь воспитаннику в формулировании своей проблемы;
- 2) разработка вместе с учеником стратегии деятельности по её решению ⁴⁴.

Для того чтобы это состоялось, педагог должен направить свои усилия на определение типа затруднения в учении или социальном поведении воспитанников, а также изучить их индивидуальные особенности.

Психологическая поддержка принимается воспитанником, становится импульсом к активной внутренней работе над собой только в том случае, если между ним и педагогом возникают доверительное общение, кооперация, сотрудничество, договор.

Таким образом, главной задачей психологической поддержки воспитанников можно определить создание условий для взращивания индивидуальности через психотехническую и социотехническую работу с воспитанником.

И. Якиманская ⁴⁵ подчёркивает, что основная функция психологической поддержки выражается в помощи ученику в становлении его как личности, признании его уникальности, раскрытии и поддержке его актуальных и потенциальных возможностей, создании условий для их максимальной реализации.

⁴² Фрумин И. Педагогическая поддержка: между помощью и выращиванием // Там же. С. 27.

⁴³ Поляков С. Воспитательные возможности школы от минимума к максимуму // Там же. 1996. С. 30.

⁴⁴ Фролова Т., Иванова Н. Указ. соч. С. 34.

⁴⁵ Якиманская И. Педагогическая поддержка с точки зрения психолога // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. С. 40.

О.С. Газман неоднократно подмечал диалектику связи воспитания и поддержки, которая обусловлена возрастом воспитанников. «Чем младше дети, тем больше воспитания. Чем старше, тем больше поддержки. Младшим нужны образцы, чтобы знать, что культивировать в себе. Подростки - хотят «всё сами». Им и нужна помощь, поддержка в том, чтобы понять себя, выбрать свой путь и добиваться успеха»⁴⁶.

Следовательно, чтобы отвечать современным потребностям общества в профессионально грамотной реализации воспитательной функции, педагог - воспитатель должен владеть

* технологией совместного творческого воспитания, создающей условия для социализации личности;

* технологией индивидуального рефлексивного самовоспитания, обеспечивающей процедуры саморегуляции;

* технологией психологической поддержки тех воспитанников, которые внутренне готовы работать над собой с целью самоизменения для достижения более высоких нравственных образцов.

В совокупности это и будет создавать условия для развития нравственного самосознания, закрепления нравственной позиции, реализующейся в нравственном поведении.

**ВОСПИТАНИЕ – ЭТО РАЗВИТИЕ НАВРСТВЕННОГО САМОСОЗНАНИЯ,
НАВРСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ, РЕАЛИЗУЮЩЕЙСЯ В НАВРСТВЕННОМ
ПОВЕДЕНИИ ЧЕЛОВЕКА.**

Обеспечение последовательной психологической поддержки воспитанникам должно стать основной функцией профессионального воспитателя. Переход от практики прямого и грубого вмешательства в жизнь школьника к организованной психологической поддержке не может произойти самопроизвольно, стоит лишь вменить в обязанности классного руководителя новые функции.

Требуется специальная работа по подготовке воспитателя нового типа, владеющего принципиально иным уровнем профессионального мастерства.

⁴⁶ Газман О. С. Заключительное слово // Там же. С. 74.

4. 8. ВЫВОДЫ

1. Психологическим содержанием настоящего этапа реформирования воспитательной практики в образовательных учреждениях следует считать интенсификацию перехода от «педагогике внешних требований» к «психологии воспитательных отношений», признание иной методологической основы воспитательного процесса, придерживающейся концепции деятельностно – отношения подхода в воспитании, активное внедрение инновационных воспитательных технологий социализированного и индивидуализированного воспитания подрастающего поколения, как первостепенного элемента системы образования.
2. Успешности реализации воспитательной функции образовательных структур будет способствовать демократизация отношений на всех уровнях взаимодействия педагогического и ученического сообществ, организация общей творческой жизни воспитателей и воспитанников, призванных вместе решать стоящие перед школой задачи.
3. Необходима гармонизация педагогических технологий, применяемых в учебном и внеурочном воспитательных процессах, выстраивание их на деятельностной парадигме, обеспечивающей развитие мотивационной сферы личности, интеллекта, умений самоорганизации в различных видах деятельности, реализацию реальных субъектных отношений в этих процессах, что позволит объединить воспитательные взаимовлияния, создать единое психологическое пространство в учебном заведении и усилить тем самым приоритетность воспитательной функции школы.
4. Следует создать условия для массовой подготовки и переподготовки воспитателей нового типа, способных управлять психологическими механизмами воспитательного взаимодействия, чувствовать внутреннее состояние школьников, их реальные отношения с окружающими людьми, возможности и перспективы их развития, без чего воспитательная деятельность учебных заведений может оказаться малоэффективной.
5. Повышению уровня воспитательной деятельности образовательных учреждений будет способствовать создание специальных учебников, учебных пособий, методических материалов по внедрению инновационных технологий воспитания и обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Воспитание (воспитанность) - это интегративная характеристика человека, которая отражает степень его социальной полноценности, зрелости и проявляется в его образе жизни, характере деятельности, отношениях с другими людьми. Уровнем воспитанности людей определяется степень их психологического благополучия, комфортности жизни в обществе, а также эффективность и качество труда, характер взаимодействия с окружающими людьми.

Главная идея, к которой можно прийти, обобщая приведённые в книге факты и рассуждения, состоит в том, что снижение уровня духовно – нравственного воспитания нашей молодёжи - это следствие длительной недооценки важности комплексной научной разработки психологических проблем воспитания.

В настоящее время можно констатировать наступление кризиса общественного воспитания. Во множестве средних учебных заведений и даже в вузах воспитанию, как особой сфере деятельности педагогов, почти не уделяется внимания. Переориентация учебных заведений на «чистое» обучение, применение в массовой практике устаревших обучающих технологий, ориентированных только на формирование пресловутых «знаний, умений, навыков», не может не сказаться (и уже сказывается - разумеется, отрицательным образом!) на уровне воспитанности молодёжи.

Несмотря на то, что процесс воспитания является неразрывной составной частью единой образовательной системы, он в то же время оказывается не равнозначным по уровню психологического обеспечения. Предположение, что сопутствующие обучению многочисленные воспитательные мероприятия, проводимые чаще всего во внеучебное время, будут достаточными для формирования гармонично развитой и высоконравственной личности, оказалось досадным заблуждением.

Успешно проблема воспитания в школах и других воспитательных учреждениях может быть решена лишь при условии, если педагог не только понимает необходимость этой работы, но и профессионально владеет процессом воспитания, умеет его организовать в конкретной педагогической ситуации.

Таким образом, социальная ситуация заставляет педагогов и других специалистов сферы воспитания совершенствовать своё профессиональное мастерство. Их деятельность должна отличаться системностью, высоким профессионализмом, чётким распределением функций, обязанностей, прав и ответственности, высоким научным уровнем, уровнем культуры и, безусловно, высокой эффективностью.

Эффективная организация и осуществление воспитательной деятельности требуют фундаментального научного обеспечения этого процесса, реализации концепции деятельностно - отношенческого подхода в воспитании, внедрения технологий, реально обеспечивающих учебно-воспитательный процесс в образовательных заведениях.

Многоуровневая система образования настоятельно требует параллельного, согласованного с многоуровневым процессом обучения и аналогичного по структуре, тоже многоуровневого, процесса воспитания: дошкольного, начального, среднего, высшего и послевузовского.

Практика со всей убедительностью доказывает, что если где и следует проявлять строжайшую экономию, то только не при решении насущных задач охраны здоровья и воспитания подрастающих поколений. Тем не менее, в бюджетах разного уровня мы пока не встречаем «отдельной строки» для ассигнований на воспитание молодёжи, хотя никто не сомневается в том, что увеличение средств на воспитание позволит сократить ещё большие расходы на борьбу с преступностью и другими социальными пороками.

В настоящее время важнейшей практической задачей является подготовка и переподготовка профессионалов-воспитателей, организаторов воспитательной деятельности, обучение соответствующей категории научно-педагогических кадров, а также специалистов – управленцев, готовых руководить воспитательной деятельностью учебных заведений.

Однако надо признать, что все выдвигаемые предложения, создание специальных органов и выделение бюджетных средств только тогда дадут ожидаемый эффект, когда общество будет сплочено реально значимой и перспективной государственной идеологией.

В основу содержания воспитательной деятельности всегда закладывались основные идеологические установки общества на данном этапе его развития. Это положение следует рассматривать как основополагающее, коль речь идет о закономерностях процесса воспитания.

Поэтому, завершая эту книгу, хочется высказать убеждение, что успех в деле воспитания современных и будущих поколений российской молодёжи будет существенно зависеть от того, насколько руководству нашей страны удастся сформулировать и научно обосновать перспективную идеологию, обеспечивающую неуклонное процветание общества, то есть повышение благосостояния и культуры народа, а образовательным структурам профессионально обеспечить процесс воспитания подрастающего поколения на всех этапах его взросления, начиная с семьи, дошкольной среды, школы, а также в средних и высших специальных учебных заведениях.

ИСПОЛЬЗУЕМАЯ И РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

РЕДКИЕ ИЗДАНИЯ

1. Аркин Е.Д. Ребенок от года до четырех. - М.-Л., 1931.
2. Бенекке А. Руководство к воспитанию и учению. - СПб., 1875.
3. Бинэ А. Механика мышления. - Одесса, 1804.
4. Бинэ А. Душа и тело. - М., 1910.
5. Бинэ А. Современные идеи о детях. - М., 1910.
6. Бинэ А. Развитие интеллекта у детей. - М., 1911.
7. Блекки Д.С. Самовоспитание умственное, физическое и нравственное. - СПб., 1896.
8. Болдуин Д. Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода. - М., 1911. - Т. 1-2.
9. Бунаков Н.Ф. Как я стал и как перестал быть учителем истории. - СПб., 1905.
10. Вагнер В. Молодёжь, её настоящее и будущее. - СПб., 1897.
11. Вахтеров В.П. Нравственное воспитание и начальная школа. - М., 1901.
12. Вентцель А. Борьба за свободную школу. - М., 1906.
13. Воскресенский А. Опыт философской пропедевтики. - Орел, 1906. - Часть II.
14. Вундт В. Душа человека и животных: - СПб., 1886.
15. Вундт В. Очерки психологии. - М., 1912.
16. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М., 1934.
17. Высоцкий Н. О ныне действующей в гимназиях балловой системе. - Ярославль, 1899.
18. Габриели А. Воспитание характера. - СПб., 1880.
19. Гильти К. Воспитание души, воли и характера. - СПб., 1899.
20. Грос К. Душевная жизнь детей. - СПб., 1906.
21. Гурлитт Л. Проблемы всеобщей единой школы. - М., 1919.
22. Гюйо М. Воспитание и наследственность. - СПб., 1891.
23. Дельтон план и новейшие течения русской педагогической мысли. - М., 1925.
24. Дурилин С. В школьной тюрьме: Исповедь ученика. - М., 1907.
25. Енч Э. Музыка и душа. - М., 1913.
26. Ермилов В. В борьбе с рутиной. - М., 1898.
27. Записки об организации начальной школы на новых началах, соответствующих демократическому строю. - М., 1908.
28. Ильин Н.Н. Самоуправление учащихся в трудовой школе. - М., 1918.

29. Калашников А.Г. Индустриально-трудовая школа (лекции, читанные на курсах школьных работников 2-й ступени в Московском университете в сентябре 1919 г.). - М., 1922.
30. Кампэ И. Что такое душа? Беседы с детьми о психологии. - СПб, 1860.
31. Канради Е. Исповедь матери. - СПб., 1876.
32. Каптерев П. Душевные свойства женщины. - СПб., 1895.
33. Катков М.Н. Наша учебная реформа. - М., 1890.
34. Кей Э. Век ребенка. - М., 1906.
35. Кецле И. Научное объяснение детских пороков в деле воспитания. - М., 1895.
36. Крот П. Наблюдения русских писателей над человеческой душой. - М., 1901.
37. Лазурский А. Программа исследования личности. - СПб., 1915.
38. Лазурский А. Школьные характеристики. - СПб., 1908.
39. Лай В.А. Школа действия. - СПб., 1914.
40. Левоневский А. Мой ребенок. - СПб., 1914.
41. Леонтьев А.Н. Развитие памяти. - М., 1937.
42. Мак-Мённ Н. Путь к свободе в школе. - Петроград, 1915.
43. Манассеина М. О воспитании детей Марии Манассеиной. - СПб., 1870.
44. Мендусь П. От дрессировки к воспитанию. - Петроград, 1918.
45. Михайлов А. Наши дети. - СПб., 1883.
46. Монтессори М. Дом ребенка. - М., 1918.
47. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. - М., 1923.
48. Мортон А.О. О воспитании характера. - М., 1888.
49. Мысли о воспитании и учении. - СПб., 1898.
50. Новые идеи в педагогике: Непериодическое издание, выходящее под ред. Г.Г. Зоргенфрея. - СПб., 1912.
51. Обухов Л.М. Свободное воспитание и дисциплина. - М., 1918.
52. Овсяников и Шохорь - Троцкий. К реформе системы школьного образования. - СПб, 1906.
53. Острогорский А.Н. Образование и воспитание. - СПб., 1897.
54. Острогорский А.Н. Школьная дисциплина и воспитание. - СПб., 1890.
55. Павлова М.А. Практическое руководство к изучению личности ребенка. - Одесса, 1916.
56. Перэ Б. Дитя от 3 до 7 лет. - М., 1919.
57. Перэ Б. Нравственное воспитание, начиная с колыбели. - М., 1910.
58. Пильц К.О. О воспитании и обучении. - М., 1868.

59. Прейер В. Духовное развитие в первом детстве. - СПб., 1910.
60. Прейер В. Душа ребенка. - СПб., 1912.
61. Прейер В. Душа ребенка. Наблюдение над духовным развитием человека в первые годы жизни. - СПб., 1912.
62. Прозоров Г.С. К вопросу о методических крыльях «левого» уклона в педагогике (об извращениях в вопросах детского самоуправления). - М., 1932.
63. Психология в воспитании: Сборник статей. - М., 1924.
64. Рубинштейн М.М. Общественное или семейное воспитание? - М., 1918.
65. Рудевич Л. Детская душа. - М., 1907.
66. Румянцев Н. Психологические основы трудового воспитания. - М., 1920.
67. Селли Д. Педагогическая психология. - М., 1912.
68. Сикорский И. Душа ребенка. - СПб., 1901.
69. Сикорский И.А. Психологические основы воспитания и обучения. - Киев, 1909.
70. Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое. - СПб., 1889.
71. Столица З.К. Воспитание нравственности в подрастающем поколении. - СПб., 1913.
72. Столица З.К. Выработка характера. - СПб., 1912.
73. Стржемесская И. Мысли о первоначальном воспитании Фридриха Фребеля. - СПб., 1897.
74. Студитский И.М. Наш долг перед предками. - Кострома, 1909.
75. Тома Ф. Нравственность и воспитание. - СПб., 1900.
76. Франк С.Л. Душа человека: Опыт введения в философскую психологию. - М., 1917.
77. Шаррельман Г. Живая вера. - М., 1914.
78. Шварц А. Руководство к воспитанию и обучению. - СПб., 1859.
79. Шульгин В.Н. Общественная работа школы и программы ГУСА. - М., 1925.
80. Энциклопедия семейного воспитания и обучения. - СПб., 1898. - Вып.1.

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИЗДАНИЯ

1. Азбука коллективных творческих дел: Методические рекомендации классным руководителям. - Тамбов, 1990.

2. Азаров Ю.П. Радость учить и учиться: Педагогика гармоничного развития. - М., 1989.
3. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. - Минск, 1990.
4. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М., 1996.
5. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. - М., 1996.
6. Афанасьев В.Г. Системность и общество. - М., 1980.
7. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики: Курс лекций. - Воронеж, 1996.-Ч.1.
8. Бернс Р. Развитие Я - концепции и воспитание. - М., 1986.
9. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. - М.: Новая школа, 1998.
10. Воспитательная система школы: проблемы управления: Очерки прагматической теории. - М., 1997.
11. Газман О.С., Иванов А.В. Содержание деятельности освобождённого классного руководителя (классного воспитателя). - М., 1992.
12. Гармаев А.Ц. Этапы нравственного становления ребёнка. - М., 1991.
13. Жена и дети: о семье и воспитании. Участие жен в духовной жизни. - СПб, 1996.
14. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. - М., 1968.
15. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. - М., 1996.
16. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. - М., 1989.
17. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания. - М., 1990.
18. Идеино-нравственное воспитание учащихся в процессе обучения: Книга для учителя. - Минск, 1991.
19. Каникулы: игра, воспитание: О педагогическом руководстве игровой деятельностью школьников. - М., 1988.
20. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. - Самара, 1994.
21. Караковский В.А. Стать человеком: Общечеловеческие ценности - основа целостного учебно-воспитательного процесса. - М., 1993.
22. Коллективные творческие дела Коммуны имени А.С. Макаренко. - Л., 1970.
23. Коротов В.М. Развитие гуманистических взглядов и убеждений: Книга для учителя. - Самара, 1994.
24. Корчак Я. Воспитание личности: Книга для учителя. - М., 1992.
25. Ксензова Г.Ю. Педагогические алгоритмы анализа воспитательного мероприятия. - Калинин, 1988.

26. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. - М.: Педагогическое общество России, 1999.
27. Ксензова Г.Ю. Перспективы развития школы. - Тверь, 1999.
28. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. - М.: Педагогическое общество России, 2001.
29. Лихачев Б.Т. Воспитательные аспекты обучения. - М., 1982.
30. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения: В 5 тт. - М., 1957.
31. Маленкова Л.И. Я - человек!: курс «Человековедение»: старшеклассникам о самопознании и самовоспитании. - М., 1996.
32. Марков Б.В. Разум и сердце: История и теория менталитета. - СПб., 1993.
33. Марсиака Чарльз. Россия - Держава Мира. - М., 1996.
34. Мень А.В. Культура и духовное восхождение. - М., 1992.
35. Муравьева О.С. Как воспитывали русского дворянина. - М., 1995.
36. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избр. психологич. труды. - М.; Воронеж, 1995.
37. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений личности // Психологическая наука в СССР. - М., 1960. - Т. 2.
38. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л., 1960.
39. Орешников И. М. Что такое гуманитарная культура? - Саранск, 1992.
40. Петрова Н.А. Плач поколения (Негативные явления в школьной среде). - СПб., 1993.
41. Попов В.С. Пробуждение души. - М., 1990.
42. Популярная психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов пединститутов. - М., 1990.
43. Проблемы гуманизации воспитательно-образовательного процесса в детском саду. - Пермь, 1993.
44. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1957.
45. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М.: Народное образование, 1998.
46. Сокольников Ю.П. Общественно-полезная деятельность как фактор формирования личности подростка. - Чебоксары, 1971.
47. Соловейчик С.Л. Воспитание по Иванову. - М., 1989.
48. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. - М., 1990.
49. Учебно-воспитательный комплекс: Сб. науч. трудов. - М., 1990.
50. Флейк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Мир входящему: Развитие ребёнка и его отношений с окружающими. - М., 1992.

51. Франк С.Л. Предмет знания: об основах и пределах отвлеченного знания. Душа человека: Опыт введения в философ. психологию. - СПб., 1995.
52. Франк С.Л. Реальность и человек. - М., 1997.
53. Фридрих Ф. Позиция и её формирование // Исследование проблемы молодёжи в ГДР. - М., 1976.
54. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность: - М., 1986. - Т. 1.
55. Худякова Г.П. Самобытность русской философии: Проблема мировоззренческого поступка. - Тюмень, 1997.
56. Штайнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос: Спиритуальные, культурно-исторические и социальные основы педагогики вальдорфской школы: 6 докладов, прочитанных в Дорнахе с 9 по 17 августа 1919 г. - Калуга, 1992.
57. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики. - М., 1995.
58. Штайнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания. - М., 1994.
59. Штольц Х., Рудольф Р. Как воспитывать нравственное поведение? Книга для учителя. - М., 1986.
60. Шуркова Н. Е. Когда урок воспитывает (нравственные аспекты) - М., 1981.
61. Шуркова Н. Е. Собрание пестрых дел. - М., 1994.
62. Яновская М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания. - М., 1986.

СТАТЬИ

1. Азаров Ю. Дидактика общечеловеческих ценностей // Педагогический вестник. - 1996. - № 2.
2. Азаров Ю. Духовные корни личности (о Н. Бердяеве) // Педагогический вестник. - 1996. - № 3.
3. Азаров Ю. Экология детства, помноженная на культуру педагогического общения: (О духовном воспитании школьников) // Воспитание школьников. - 1990. - № 1.
4. Беляева В.А., Черных А.П., Певчева Т.В. Духовно-нравственное становление будущего учителя // Педагогика. - 1998. - № 5.
5. Баркова Н.Н. Нравственный идеал в русской педагогике // Педагогика. - 1998. - № 2.
6. Богуславский М.В. Общечеловеческие и национальные ценностные ориентиры отечественной педагогики // Педагогика. - 1998. - № 7.
7. Болбас В.С. Наука добронравия Симеона Полоцкого // Педагогика. - 1998. - № 5.

8. Благородство - это духа превосходство // Народное образование. - 1998. - № 9-10.
9. Воловикова М., Гренкова Л. Что значит быть порядочным человеком? // Воспитание школьников. - 1999. - № 2.
10. Виноградова Н.Д. Привычка - основа нравственного воспитания // Педагогика. - 1997. - № 5.
11. Витовская Е.Е. На пути к духовности: Из опыта христианского воспитания школьников // Начальная школа. - 1994. - № 4.
12. Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры // Педагогика. - 1998. - № 2.
13. Горленко В.П. Обдуманность поведения учащихся: Проблема нравственного поведения школьников // Педагогика. - 1993. - № 4.
14. Дмитриева Н.Г. Основа духовности и нравственного поведения: Из опыта преподавания одноименного курса в начальной школе // Начальная школа. - 1994. - № 4.
15. Духовные ориентиры // Воспитание школьников. - 1998. - № 3.
16. Зосимовский А.В. Нравственное воспитание и учитель в условиях социальных перемен // Педагогика. - 1998. - № 7.
17. Квятковский Е.В. О современном прочтении нравственно-этических суждений далекого прошлого // Педагогика. - 1999. - № 2.
18. Кузьмина С.Л. XIX век: наука и религия в искусстве воспитания // Педагогика. - 1999. - № 2.
19. Кадол Ф.В. Честь и достоинство: критерии их развития у старшекласников // Педагогика. - 1997. - № 6.
20. Кобылянский В.А. Национальная идея и воспитание патриотизма // Педагогика. - 1998. - № 5.
21. Колесникова И.А. Воспитание человеческих качеств // Педагогика. - 1998. - № 8.
22. Кудаева Л.А. Религиозно-нравственное просвещение в общеобразовательных учреждениях России // Педагогика. - 1998. - № 8.
23. Караковский В.А. Общечеловеческие ценности - основа целостного учебно-воспитательного процесса: Основные направления школьного воспитания // Воспитание школьников. - 1993. - № 2-5.
24. Крупин В. Идти к истокам: Записки по православной педагогике // Москва. - 1996. - № 12.
25. Ксензова Г.Ю. Новые технологии обучения - неизбежная необходимость современной школы. // Подготовка будущего педагога к инновационной деятельности и овладению современными образовательными технологиями: Материалы межвузовской конференции. - Тверь, 1998.
26. Курьев А. Духовная жизнь - это практика: о духовном образовании в школе. // Народное образование. - 1993. - № 1, 6.

27. Королькова Е.С. Человек как объект науки (О формировании у школьников новой культуры отношений к человеку) // Магистр. - 1991. - № 1.
28. Кларин В.М. Ново-гуманистическая гимназия: становление, историческая судьба // Педагогика. - 1998.-№ 8.
29. Кащенко Н., Панькова И. Духовное пространство лица // Народное образование. - 1997. - № 2.
30. Лутовинов В.И., Полетаев Е.Г. Идеология воспитания российской молодежи // Педагогика. - 1998. - № 5.
31. Лутовинов В.И. Патриотическое воспитание подрастающего поколения новой России // Педагогика. - 1997. - № 3.
32. Лозичная Ю.К. Управление процессом нравственного воспитания учащихся // Управление школой: Проблемы, опыт, перспективы. - Екатеринбург, 1992.
33. Лихачев А.Е. Возвращение к В.В. Зеньковскому // Педагогика. - 1998. - № 7.
34. Макарцева Н.Н. Духовные ценности русской народной педагогической культуры // Педагогика. - 1998. - № 1.
35. Мартышкин В. Уроки добротолубия // Воспитание школьников. 1997. - - № 3, 4, 5.
36. Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека // Педагогика. - 1997. - № 4.
37. Никандров Н.Д. Нравственные уроки православия // Педагогика. - 1997. - № 3.
38. Православная церковь и образование // Педагогика.- 1998. - № 1.
39. Полунина В.Н. Осень в Крутицах (О детском центре традиционной отечественной культуры) // Воспитание школьников. - 1997. - № 3.
40. Помелов В.Б. Подвижники российского просвещения как нравственный образец // Педагогика. - 1998. - № 2.
41. Попов Л. Драма духовности // Народное образование.-1997.-№ 5.
42. Разумный В.А. Содержание образования: единство знаний, эмоций и веры // Педагогика. - 1998. - № 5.
43. Соколова Т. Формирование у школьников ценностного отношения к себе и другим людям // Воспитание школьников. - 1994. - № 4.
44. Селиванов В. Труд в духовном воспитании // Педагогический вестник. - 1997. - № 7.
45. Сидякова Г. Нравственность - цель и средства // Педагогический вестник. - 1996. - № 3.
46. Смолева Л.П. Воспитание доброты: Из опыта воспитательной работы // Начальная школа. - 1994. - № 6.

47. Столяров В. Спартанские рыцари: здоровье, духовность, честь // Народное образование. - 1997. - № 9.
48. Трофимова Н.М. Нравственные ориентиры младшего школьника // Педагогика. - 1997. - № 6.
49. Троицкий В.Ю. Школа и возрождение национального самосознания // Воспитание школьников. - 1997. - № 3.
50. Троицкий В.Ю. Национальные духовные традиции и будущее русского образования // Педагогика. - 1998. - № 2.
51. Третьяков П. Сознать себя господином: Проблемы нравственности и духовности в воспитании школьников // Народное образование. - 1991. - № 12.
52. Фридман Л. Управлять духовным развитием // Народное образование. - 1997. - № 9.
53. Хиггинс Э. Шесть ступеней Лоуренса Кольбуга (Вопросы нравственного воспитания личности в педагогической системе американского психолога) // Нар. образование. - 1993. - № 1.
54. Шемшурина А. Основы этической культуры школьников // Народное образование. - 1998. - № 9, 10.
55. Шемшурина А. Этические диалоги со старшеклассниками // Воспитание школьников. - 1998. - № 1-6; 1999, № 1, 2.
56. Шнекендорф З.К. Воспитание учащихся в духе культуры мира, взаимопонимания, прав человека. // Педагогика. - 1997. - № 2.
57. Щуркова Н.Е. Диагностика воспитанности: педагогические методики // Проблемы воспитания детей и подростков: Научный реферативный сборник. - М., 1992. - Вып.6 (84).
58. Щуркова Н.Е. Воспитание как вхождение ребенка в культуру // Воспитание школьников. - 1998. - № 5.
59. Юлина Н.С. Обучение разумности и демократии: педагогическая стратегия «философии для детей» // Вопросы философии. 1996. - № 10.

ГАЛИНА ЮРЬЕВНА КСЕНЗОВА

**ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ
ОТНОШЕНИЙ В ШКОЛЕ**

Учебное пособие

Технический редактор Т.В. Малахова
Подписано в печать 24. 11. 2002. Формат 60 x 84 1/16
Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 10,5.
Уч. - изд. л. 10, 25. Тираж 500 экз. Заказ № 554.
Тверской государственный университет,
Редакционно издательское управление.

Адрес: Россия, 170000, г. Тверь, ул. Желябова, 33.