

Лекция 1. Введение в психологию воспитательных практик

1. Основные понятия психологии воспитания

Психология воспитания - это особая отрасль педагогической психологии, которая исследует внутреннюю психологическую сущность воспитательного процесса. Психология воспитания изучает процесс возникновения новых образований личности - черт характера, привычек, потребностей и мотивов, способов поведения, новых чувств и отношений, которые появляются под влиянием воспитывающих и обучающих воздействий. Она выясняет, почему одни воздействия приводят к одним результатам, а другие - к другим или одни и те же воздействия по-разному влияют на разных людей и даже на одного и того же человека в разных ситуациях. Психология воспитания изучает, какими внешними и внутренними причинами определяются эти результаты. Её предметом является также взаимодействие воспитателя и воспитуемого, превращение внешних воздействий во внутренние новообразования личности. Кратко можно сказать, что предмет психологии воспитания - формирование личности в процессе воспитания.

Психология воспитания - очень молодая отрасль педагогической психологии. Она долгое время не выделялась как самостоятельный раздел психологической теории. Тем не менее необходимость её выделения в самостоятельную отрасль педагогической психологии назрел и вытекает не только из задач воспитания нового человека, но и из того, что закономерности детской психологии, данные о детском развитии невозможно прямо перенести в педагогику, тем более в школьную практику. Психология воспитания, призванная соединять, связывать педагогику и детскую психологию, находится в таком же отношении к теории воспитания, как психология обучения к дидактике.

Наибольшее значение для успешного развития этого раздела педагогической психологии имеет разработка психологической характеристики возрастного облика ребенка и его возрастных особенностей.

Исследования в области психологии воспитания вызваны насущными потребностями педагогики, перед которой общество ставит определенные задачи. Но если задачи воспитания всегда диктуются обществом, то взгляды на сущность воспитательного процесса, на пути и методы воспитания зависят от представления о личности и движущих силах её развития.

Принципы воспитания в своём разнообразии могут охватывать целесообразным влиянием всю жизнь детей и педагогов наряду с педагогическим воздействием и взаимодействием. В жизни существует и взаимодействие детей с педагогом, и противодействие, и сопротивление им, и непротивление авторитетам, и отчуждение от них. Сознание ребёнка формируется постепенно, в процессе жизни и, прежде всего средствами самой жизни. Поэтому педагогу, чтобы добиваться позитивного результата в воспитании, нужны не только принципы прямого воздействия, но и косвенного, опосредованного, долгосрочного действия на сознание и привычное поведение путём целенаправленного и духовного насыщения всех областей детской жизни. Педагогом должно учитываться содействие самих детей его усилиям, когда воспитанники преодолевают в себе сопротивление и сознательное противодействие воспитательным мерам, стремятся к активному усвоению и приобретению духовных ценностей.

Принципы воспитательного процесса (принципы воспитания) -- это общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса. Они отражают специфику процесса воспитания, и в отличие от общих принципов педагогического процесса, рассмотренных нами выше, это общие положения, которыми руководствуются педагоги при решении воспитательных задач.

Понятие воспитания рассматривается многими науками (философия, социология, педагогика, психология и др.). Но даже в рамках одной науки нет единого подхода к его определению, так как оно объемно, многоаспектно и многозначно.

Приведем несколько определений понятия воспитания, имеющихся в педагогической литературе.

Воспитание - процесс целенаправленного формирования личности в целом или отдельных ее качеств (80-е гг.).

Воспитание - целенаправленное управление процессом социального развития личности через включение ребенка в различные виды социальных отношений в учебе, общении, игре, практической деятельности.

Воспитание - это целенаправленная, содержательная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению ребенка в контекст современной культуры, становлению его как субъекта и стратега собственной жизни, достойной человека.

Воспитание - процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной системы, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых.

Воспитание - это целенаправленное формирование отношений к системе наивысших ценностей достойной жизни достойного человека и формирование у ребенка способности выстраивать индивидуальный вариант собственной жизни в границах достойной жизни.

Представленные определения имеют существенные различия в содержании и отражают наметившуюся тенденцию к гуманизации процесса воспитания, к усилению роли личности воспитанника в этом процессе.

Понятие воспитания неразрывно связано с понятиями «социализация», «обучение», «образование», «развитие». Взаимосвязи между этими понятиями также истолковываются по-разному. Например, И.П. Подласый предлагает следующую условную схему Соотношения между ними и определения этих понятий.

Формирование. Процесс становления человека как социального существа под воздействием всех, без исключения, факторов.

Развитие. Процесс и результат количественных и качественных изменений в организме человека.

Воспитание. Направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него знаний, взглядов, убеждений, нравственных ценностей, политических ориентаций, подготовки к жизни.

Образование. Результат обучения, объем систематизированных знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладел обучаемый.

Обучение. Специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых.

Каждому понятию соответствует самостоятельный процесс, который может изучаться как отдельный (процесс обучения, процесс воспитания и т.п.), а также выступать как средство эффективного функционирования следующего за ним в иерархическом ряду процесса (хотя в реальной педагогической практике эти взаимосвязи переплетены).

Следуя указанной схеме, обучение - средство получения образования; обучение и образование - средства воспитания и обучения, образование и воспитание - средства развития личности; обучение, образование, воспитание и развитие - средства формирования человека.

В литературе представлен и другой вариант соотношения между рассматриваемыми понятиями. На вершине иерархического ряда стоит понятие образования, которое определяется как «процесс педагогически организованной социализации». Остальные понятия Российской педагогической энциклопедии истолковываются следующим образом:

Социализация - развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизведения культуры общества.

Воспитание - изменение потребностно-ценностной сферы личности.

Обучение - изменение норм деятельности.

Развитие - изменение способностей (в узком смысле).

В такой интерпретации воспитание, обучение и развитие выступают средствами образования человека.

Несмотря на различие в подходах к определению воспитания и его взаимосвязи со смежными понятиями, в них зафиксировано как общее, что их объединяет, так и новые тенденции, характерные для современного этапа развития педагогической науки:

- направленность на развитие личности каждого воспитанника, опора на его индивидуальные особенности, а не на заданный образец (ориентация на индивидуальность);
- ориентация на взаимодействие с личностью воспитанника, а не на прямое воздействие на него (идея диалога);
- активизация внутренних ресурсов самого воспитанника (идея субъектности);
- усиление внимания к созданию необходимых условий для осуществления этих процессов (идея научно обоснованного психологического обеспечения педагогической деятельности).

В перечень основных понятий психологии воспитания необходимо включить компоненты процесса воспитания: цели - противоречия - закономерности - принципы - методы - формы - контроль - оценка результата.

Рассмотрим один из вариантов содержательного наполнения этих понятий [9].

Цель. Способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать гуманистические отношения, обеспечивать разнообразные условия для проявления индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей.

Противоречия. Внутреннее противоречие между новыми потребностями личности и возможностями их удовлетворения. Внешние противоречия между школой и семьей, словом и делом; внешними влияниями и внутренними стремлениями личности; требованиями взрослых и уровнем подготовленности воспитанников.

Закономерности (некоторые). Эффективность воспитания зависит: от сложившихся воспитательных отношений; от активности участников в педагогическом взаимодействии; от интенсивности воздействия на «внутреннюю сферу» личности, т.е. на систему мотивов, потребностей, эмоций, интеллекта личности; от сочетания педагогического воздействия и уровня развития вербальных и сенсомоторных процессов воспитанников; от интенсивности и качества взаимоотношений (общения) между воспитанниками.

Принципы воспитания:

1. Принцип общественной направленности воспитания.
2. Принцип связи воспитания с жизнью, трудом.
3. Принцип опоры на положительное в воспитаннике, человеке.
4. Принцип гуманизации воспитания.
5. Принцип личностного подхода в воспитании.
6. Принцип единства воспитательных воздействий.

Содержание воспитания. Содержание воспитания раскрывается как «базовая культура личности», куда входят: экономическая культура и культура труда; политическая, демократическая и правовая; нравственная и экологическая; художественная и физическая культура; культура семейных отношений, культура жизненного самоопределения (т.е. готовность быть субъектом собственной жизни).

Методы воспитания. Методы формирования сознания: рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа; увещевание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример. Методы организации деятельности и формирования опыта поведения: упражнение,

приучение, педагогическое требование, общественное мнение, воспитывающие ситуации. Методы стимулирования: соревнование, поощрение, наказание.

Формы воспитания. Индивидуальные, микрогрупповые, групповые (по количеству участников) (коллективные - от 5 до 40 человек), массовые.

Контроль и оценка результата. Постоянная диагностика уровня воспитанности на основе критериев воспитанности (показателей уровня сформированности различных качеств личности и коллектива).

Другие авторы представляют структуру процесса воспитания в соответствии со своими позициями, которые в значительной степени совпадают с представленным вариантом.

В воспитательной практике российской системы образования существует бесценный успешный опыт, наряду с которым есть и неразрешенные проблемы. Но, как отмечает Р.С. Немов, без психологии основные проблемы воспитания не только не могут быть решены, но даже и правильно поставлены. Убедительным подтверждением высказанному тезису служит остройшая критика в адрес «бездетности» педагогической и даже психологической науки, развернувшаяся в 1980-е гг. Именно в это время начинается публикация научно-популярной психологической литературы (в частности, серия «Психологическая наука - школе»). Конец 1980-х гг. знаменуется как пик интереса общества к школьным проблемам, востребованности психологического знания.

В 1990-е г. происходит взаимообогащение педагогической практики психологической информацией и психологического знания педагогической практикой. Появляются учебники нового поколения по педагогике и педагогической психологии. Одной из важнейших проблем педагогической психологии является психологическое обоснование воспитательного процесса, обеспечивающее полноценное развитие личности каждого ребенка. Сюда входят:

- выявление психологических закономерностей формирования человека как личности;
- изучение психологических механизмов формирования морально-волевой сферы личности (нравственного сознания, нравственных чувств, нравственных поступков);
- выявление закономерностей психологической деятельности учащихся в условиях воспитательных воздействий;
- исследование психологических основ самовоспитания, семейного воспитания, специфики воспитательного процесса на разных этапах социализации ребенка;
- изучение психологических механизмов формирования различных качеств личности, психологических особенностей «трудных» детей и оказание им помощи;
- выявление условий эффективности воздействия коллектива на личность.

В педагогической психологии понятие воспитания, обучения, развития и их взаимосвязи имеют еще больший разброс толкований, чем в педагогике, поскольку велико количество зарубежных и отечественных психологических школ и взглядов отдельных психологов. Приведем некоторые из них.

В учебниках по педпсихологии 1970-х гг. (В.А. Крутецкий, А.В. Петровский) нет отчетливого определения понятий «воспитания», «развития». Например, А.В. Петровский термин «развитие» использует как синоним терминов «воспитание», «формирование» (развитие общих свойств личности, развитие личностной направленности, развитие знаний и способов деятельности). В зависимости от контекста подчеркиваются различные аспекты, раскрывающие сущность процесса воспитания. Например: «Воспитание есть процесс, осуществляемый при взаимодействии воспитателей и воспитуемых, взаимодействии самих воспитуемых, являющихся не только объектами, но и субъектами воспитания» (А.В. Петровский).

В учебниках 1990-х гг. уделяется больше внимания понятийному аппарату психологии воспитания. Р.С. Немов, не давая специального определения воспитанию, отмечает отдельные его особенности в сравнении с обучением:

- воспитание и обучение - разные, но взаимосвязанные стороны педагогической деятельности (воспитывая - чему-то обучаем, обучая - воспитываем);

- обучение направлено на становление познавательных процессов, способностей, приобретение знаний, умений, навыков, т. е. на интеллектуальное и когнитивное развитие; воспитание - на формирование человека как личности, его отношения к миру, обществу, людям;
- результат обучения - знания, умения, навыки; результат воспитания - свойства и качества личности, формы ее социального поведения;
- воспитание осуществляется в основном через межличностное общение людей; обучение - через различные виды предметной и практической деятельности;
- методы обучения основаны на восприятии и понимании человеком предметного мира, материальной культуры; методы воспитания - на восприятии и понимании человека человеком, человеческой морали и духовной культуры.

Цель современного воспитания - «сделать детей высоконравственными, духовно богатыми, внутренне «свободными и ответственными людьми» (Р.С. Немов). Средства воспитания [2] - это способы организованного и неорганизованного воздействия воспитателей на воспитанников с целью выработки у них определенных качеств и форм поведения. Среди них указываются всевозможные виды обучения (импринтинг, условно-рефлекторное, оперантное, викарное, вербальное). В основе обучения - такие механизмы, как формирование ассоциаций, подражание, различие и обобщение, инсайт, творчество. К средствам воспитания автор относит также убеждение, внушение, преобразование когнитивной сферы, социальных установок, личный пример воспитателя.

В психологии воспитания широко используются понятия деятельности и общения, которые рассматриваются и как средства, и как факторы, и как сущностные характеристики процесса воспитания, в зависимости от контекста.

Сравним три следующих утверждения.

1. Воспитание есть взаимосвязанная деятельность педагогов и воспитанников.
2. Воспитание есть взаимодействие (т.е. *общение*) между учителем и учеником.
3. Для того чтобы выработать у ребенка уверенность в себе, необходимо включить его в разнообразные виды *деятельности и общения*.

В первых двух утверждениях термины «деятельность» и «общение» обозначают сущностные стороны воспитания, а в третьем - средства воспитания. Значительный вклад в психологию воспитания вносят исследования тех психологов, которые занимаются проблемами личностного развития.

Свою позицию относительно соотношения воспитания и развития предлагает В.Д. Шадриков. Он дифференцирует эти понятия следующим образом: «Развитие и воспитание воздействуют на один и тот же предмет (индивида) с одной и той же целью - полной реализации себя в обществе, однако развитие обращено к тому, что уже присуще индивиду, а воспитание к тому, чего у него нет, но что дано в общественной морали, в нравственных нормах и нравственных качествах. Воспитание как бы обрамляет развитие, придает качествам индивида нравственный вектор».

Таким образом, автор подводит **фундамент** под значительный объем содержания воспитания (вся культура), возлагая эту базисную функцию на нравственную составляющую. Он предлагает вновь ввести понятия «добродетель» и «добродетельные качества» личности. Воспитание «добродетелей и добродетели» рассматривается им как высшая цель, которой должны руководствоваться родители и педагоги. Основой воспитания добродетели является формирование «желания делать добро, умения делать добро и реального совершения добродетельных поступков» (В.Д. Шадриков).

Задачу воспитания добродетели может решить только педагог, ориентированный на новую педагогику, в центре которой - личность воспитанника. Выбираемые методы, формы, содержание деятельности и т.п. педагог должен суметь преобразовать в личностно-значимые для воспитанника.

В современной психологии все явственнее обозначается тенденция к исследованию духовности. В.П. Зинченко предлагает трехслойную структуру сознания. В нее входит

кроме бытийно-деятельностного, рефлексивно-созерцательного слоя еще и духовный слой, который должен играть ведущую роль, «одушевлять и воодушевлять» бытийный и рефлексивный слои.

В духовном слое в качестве субъективной составляющей рассматривается «Я» в его различных модификациях и ипостасях, а в качестве объективной составляющей - «ТЫ». Этот слой сознания, задаваемый отношением «Я» - «ТЫ», формируется, по мнению автора, раньше или одновременно с другими слоями и может формироваться всю жизнь. Утверждается также, что направленности человеческих отношений к миру предшествует «возвращение» человеческого отношения к человеку.

Роль *другого во мне и меня - в другом* обсуждается в психологии восприятия человека человеком. Этот феномен имеет большое значение для практики воспитания. Высказывается предположение, что *переживание* от контакта с другим человеком, по-видимому, является генетически исходной формой восприятия человека человеком. Это есть феномен отраженной субъектности, способ «инобытия» одного человека в другом. Отраженная субъектность выступает «как продолженность одного человека в другом, как смысл первого для второго в динамике определений бытия последнего».

Указанная особенность межличностного восприятия является одной из основополагающих при осмыслиении роли воспитателя в жизни отдельного воспитанника. В.П. Зинченко считает, что воспитатель выступает в роли «посредника» и что функция посредничества, ее профессиональное выполнение, являются свидетельством наивысшей квалификации воспитателя. Достигая этой функции, воспитатель начинает нечто **значить**, т.е. выступать в качестве знака. «Но ведь значить - это быть... Поэтому лишь посредничество есть событие, которое может стать основанием развития ребенка».

Из сказанного следует, что «возвращение человеческого отношения к человеку» начинается с «всматривания, вчувствования» в *другого* (одноклассника, учителя, ученика, знакомого и незнакомого человека), сопровождается постоянной рефлексией (всматриванием, вчувствованием в себя и свои отношения с другими) и заканчивается практическими действиями по осуществлению результативных контактов с *другими*. В отношении «Я» - «ТЫ», учитель и ученик находятся в симметричной позиции, поскольку учитель может стать значимым «ТЫ» для ученика, и ученик может стать интересным «ТЫ» для учителя.

Анализ существующих подходов к определению понятия воспитания, смежных с ним понятий, а также новых идей в психологии воспитания позволяет выделить следующие значимые моменты для психологического обеспечения процесса воспитания.

1. В психологии воспитания имеется значительный разброс в позициях авторов. Каждый из компонентов процесса воспитания, рассмотренных выше, имеет обширное психологическое обоснование, содержащееся в различных областях психологической науки (возрастная психология, психология труда учителя, психология самовоспитания, психология формирования убеждений, психология общения и т.д.). Создание единого курса психологии воспитания представляется трудноразрешимой задачей, поскольку феномен воспитания исключительно сложен.

2. В сознании педагога психологическая и педагогическая информация нередко существует параллельно. Многозначность подходов к выявлению психологических механизмов процесса воспитания приводит к рассогласованию в его представлениях о возможных способах деятельности. Необходимо создать единое смысловое пространство. Это возможно лишь при условии, что и психолог образовательного учреждения осведомлен об имеющихся педагогических подходах к обсуждаемой проблеме.

3. Психолог может провести грамотную психологическую экспертизу и оказать педагогу помочь в выборе адекватной технологии решения поставленных задач.

Кроме того, он может оказать адресную квалифицированную помощь педагогу в решении его индивидуальных проблем, в создании программы личностного роста, поскольку важнейшим условием эффективности воспитания является личность педагога.

4. Психолог также испытывает определенные затруднения в процессе общения с педагогами, поскольку он «не проживает тех многочисленных ситуаций, в которых оказывается педагог. Они предстают перед ним в «отраженном» виде, а потому психолог и педагог могут «не услышать» друг друга. Следовательно, психологу необходим личный опыт педагогической деятельности в форме факультатива по психологии, кружковой работы, взаимопосещения занятий и совместного обсуждения реальных ситуаций с позиции педагога и с позиции психолога.»
5. Для того чтобы педагог стал более компетентен в психологическом плане, а психолог - в педагогическом, необходим системный комплексный подход в организации воспитательной работы. Отдельные «мероприятия» (лекции специалистов, деловые игры без участия руководителей учреждения и т.п.), как показывает практика, малоэффективны.

2. Психологические аспекты воспитательных технологий

Идея технологизации педагогической деятельности все глубже проникает как в психологическую и педагогическую науки, так и в практику системы образования. Но степень проработанности этой идеи еще недостаточна, поэтому возникают терминологическая путаница и неточности, затрудняющие понимание!

Наиболее полно отражает сущность педагогической технологии определение М.В. Кларина: «Педагогическая технология означает *системную совокупность и порядок функционирования* всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей».

Любая педагогическая технология должна удовлетворять определенным требованиям (критериям технологичности):

системности (логике процесса, целостности, взаимосвязи всех его частей);
управляемости (целеполаганию, планированию, проектированию процесса, поэтапной диагностике, возможности варьирования средствами и методами для корректировки результата);
воспроизводимости (возможности воспроизведения любым педагогом);
эффективности (гарантированности достижения планируемого результата).

В соответствии с данными критериями технологичности в структуру педагогической технологии входят:

теоретическое обоснование (целеполагание, концепция, адекватная целям конкретной технологии, гипотеза ее осуществления, планируемый результат);
процессуальная часть (технологический процесс), которая может быть представлена как технологическая карта (описание процесса в виде пошаговой последовательности действий с указанием промежуточных результатов в каждом звене технологической цепочки, используемых средств, критериев и способов диагностики, вариантов коррекции).

Классификация классических технологий очень разветвлена. Например, Г.К. Селевко предлагает классификацию по 12 основаниям. В частности, по содержанию основной деятельности можно рассмотреть образовательные и воспитательные технологии. Но если некоторые образовательные технологии уже достаточно хорошо отработаны, то сам факт возможности применения воспитательных технологий вызывает сомнение у многих исследователей и педагогов-практиков.

Действительно, если говорить строго, то большая часть критериев технологичности выполнима лишь частично. Одним из «продуктов» воспитательной технологии являются качества личности воспитанника. Но в психологической науке вопрос об описании личностных качеств отработан недостаточно, еще не создано адекватных диагностических процедур. Поэтому затруднены замеры конечных результатов воспитательной деятельности (и тем более промежуточных), особенно если речь идет об отдельной

личности. В связи с этим воспитательные технологии пока еще не могут быть обозначены как целостные, а только лишь как частные, предназначенные для решения различных конкретных задач. Можно говорить лишь об элементах технологизации воспитания.

Анализ воспитательной практики наиболее успешных педагогов показывает, что их деятельность отвечает требованию *технологичности* (без осознания этого факта самим педагогом).

Технологичность - интегрированный результат таких педагогических умений, как аналитические, конструктивные и организаторские, т. е. *технологичность* - это способность комплексно и целостно представить планируемую деятельность, расчленить ее на элементарные части (звенья), продумать способы и условия выполнения этих звеньев-шагов, обеспечить контроль в узловых точках с целью оперативной коррекции действий.

Данная процедура, осуществляемая мысленно, есть не что иное, как конструирование технологической карты. С овладения этим умением начинается формирование нового мышления педагога, отличающегося четкостью, структурностью, стремлением к оптимальности и эффективности деятельности.

Самой уязвимой составляющей педагогической технологии является *личностная*. Конструирование и использование воспитательных технологий требует от педагога высокого уровня психологической компетентности, отработанных до автоматизма необходимых технологических элементов.

Что может рассматриваться в качестве технологических элементов воспитательной деятельности?

Во-первых, набор профессионально-педагогических умений, обширный перечень которых предлагает А.К. Маркова. Ею выделяется также отдельный список профессионально-психологических особенностей (качеств) педагога; педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая интуиция, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение, педагогическая рефлексия, педагогический тakt, педагогическая эмпатия, педагогическая общительность, педагогическая этика.

Во-вторых, это набор «личных», индивидуальных, доведенных до уровня искусства приемов, которые имеют целостный, интегрированный характер и составляют сокровищницу учителя-мастера. При их детальном анализе обнаруживается, что у разных педагогов они «сотканы» из одних и тех же составляющих, но «пропущены» через персональные «Я-концепции» их авторов.

Попытка использования педагогической технологии по описанию, представленному одним автором, может оказаться неудачной, поскольку ее «декодирование» осуществляется другим педагогом, имеющим собственное (иное) личностное содержание. Существенную помощь учителю в овладении новыми технологиями оказывают «мастер-классы», взаимообучение («от сердца к сердцу»), включенное наблюдение (метод «заразы», по выражению С.И. Гессена).

Необходимо отметить еще один важный аспект использования педагогических технологий. Искусное владение образовательной технологией позволяет педагогу получить гарантированный положительный результат, тогда как владение воспитательной технологией еще не гарантирует значительного и обязательного успеха в развитии личности конкретного ученика, поскольку отдельная технология («уединенное средство», по А.С. Макаренко) не обеспечивает многогранного влияния на воспитанника. Этим свойством, как показано в теории и практике воспитания, обладает *воспитательная система*.

Понятие воспитательной системы в настоящее время становится ключевым в педагогике, поскольку обладает свойством широты и является единством общего, особенного и единичного. Оно может стать исходным для характеристики всего круга системных понятий. Воспитательная система является одновременно психолого-педагогической и

социально-педагогической, поскольку влияет на учащихся как через процесс обучения, так и через включенность в окружающую среду; через отношения между детьми, педагогами, родителями и друзьями школы; через психологический климат в коллективе. Структура воспитательной системы школы имеет следующие компоненты: *цель* как совокупность идей, для реализации которых создается система; *деятельность*, обеспечивающая реализацию целей; *субъект* деятельности, организующий ее и участвующий в ней; *отношения*, рождающиеся в деятельности и общении и консолидирующие субъектов; *среда*, освоенная субъектом; *управление*, обеспечивающее целостность и развитие системы.

При современном подходе к воспитательным системам обнаруживается их связь с теорией самоорганизации (синергетики). Отказ от классического жесткого системного подхода и рассмотрение воспитательной системы как мягкой, открытой, которая может адаптироваться к условиям внешней среды (т.е. самоорганизующейся), сохраняя свои характерные особенности, помогает понять и выявить адекватные способы управления системой.

Важной характеристикой социальных систем является противоречие между *хаосом и упорядоченностью* в развитии. Развиваясь, система устремляется к целостности, упорядоченности, но с достижением целостности наступает остановка в развитии (смерть системы). Это противоречие выражается множеством своих частных проявлений (между традициями и новациями, между личностью и системой, между деятельностью и отношениями).

Развитие воспитательной системы определяется в первую очередь субъективными факторами, поскольку ее создателями и субъектами являются люди разных возрастов и направленности, люди творческие, нестандартные и упорядоченные, консервативные. Поэтому в функционировании воспитательной системы, с одной стороны, присутствуют элементы унификации, стандартизации поведения людей, воспроизведения повторяющихся ситуаций, где востребованы хорошо отработанные технологии, с другой стороны, на микроуровнях системы зарождаются и происходят процессы, которые нарушают установленную стабильность (неудовлетворенность отдельных личностей чем-либо, появление новых людей с идеями, уход одного или нескольких субъектов из центра системы и т.п.), создают очаг хаоса, могут повлиять на целостность системы. Ввиду сложности этого социального организма управление им должно осуществляться одновременно в трех плоскостях: системой как целым, каждым ее компонентом в отдельности, взаимодействием компонентов.

Рассмотрим на примере воспитательной системы В.А. Сухомлинского (1918-1969), как осуществлялось управление ее развитием в Павловской средней школе, ориентируясь на изложенный выше вариант структуры. Его система создавалась в течение 25 лет, она может быть охарактеризована как гуманистическая. В.А. Сухомлинский выстраивал эту систему кропотливым трудом с большой душой и добрым сердцем, с искренней любовью к детям. Он был ее центром, идеологом, творцом. Своими идеями, воплощенными в жизнь, он намного опередил свое время: демократизация управления, выборность администрации, гуманизация отношений между взрослыми и детьми, ориентация на развитие личности как цели школы, богатство человеческих отношений, продуманная до мелочей технология обучения и воспитания, личностный подход к учителю и ученикам, опора на знание психологии, которую он сравнивал со «сложнейшими инструментами» в мастерской, со «сложными приборами» под названием «педагогика».

Цели воспитательной системы В.А. Сухомлинского - создание условий для разностороннего развития детей. Личность ребенка - в центре всей педагогической деятельности. По

В.А. Сухомлинскому, «забота человека о человеке, ответственность человека за человека - основа организационного и морального единства школьного коллектива». Такая забота осуществлялась побуждением детей к совершению гуманных поступков (сочувствие и

помощь больному однокласснику, внимание к старому ветерану, практические дела на радость мамам, занятым тяжелым физическим трудом). Все эти деяния вписываются в такую технологическую цепочку: внесение в сознание детей мысли о проблеме человека - пробуждение адекватного эмоционального состояния - стимулирование совершения доброго поступка - совместное с детьми переживание доставленной другому радости - инициирование собственной активности в поиске нуждающихся в помощи и способах ее оказания - новые совместные переживания.

Деятельность по реализации целей разнообразна и многопланова. Например, хорошо продуманная подсистема разных видов труда, обязательно окрашенного чувствами: умственный напряженный труд; физический труд, требующий преодоления усталости; труд «черный»; труд эстетического характера для малышей («делание» красоты, выращивание цветов); труд технический, творческий; труд любимый; труд бесплатный общественный и производительный оплачиваемый труд; труд ручной; совместный труд учителя и ученика и т.п.

Перечисленные виды труда, составляют технологическую цепочку, обеспечивающую формирование трудовых навыков и качеств личности (уважение к людям любого труда, чувство собственного достоинства, трудолюбие, упорство, терпение и др.).

Не менее упорядочены подсистемы интеллектуального, физического, нравственного, эстетического направлений. Эффективность каждого из них обусловлена хорошо продуманной последовательностью применения форм, методов, средств деятельности. Даже нравственное воспитание может быть представлено как совокупность частных технологий.

Например, технология формирования нравственных убеждений (понятие - поступок - убеждение) имеет следующую технологическую цепочку: внесение в сознание азбуки моральной культуры (общечеловеческих норм нравственности) - вовлечение детей в практику совершения добрых дел - пробуждение переживания радости от сделанного хорошо и огорчение дурными проявлениями - осмысление совершенного действия - обретение уверенности в действиях - самостоятельный и осознанный выбор позиции или действия во имя добра и справедливости.

Для младших детей создаются памятки, оснащающие их способами действий в различных ситуациях. Например: «Если ты увидел иссохшую, растрескавшуюся почву вокруг розового куста, персикового дерева или куста винограда, разрыхли почву, а вечером полей дерево или куст».

Возникающему при виде беды эмоциональному состоянию В.А. Сухомлинский придавал исключительно важное значение: «Главное в том, чтобы у ребенка заболела душа, когда он увидел поврежденное дерево».

Субъектом системы В.А. Сухомлинского является педагогический совет и единый коллектив учителей и учащихся. Он помогал каждому учителю в становлении его субъектности: «Индивидуальная, дружеская, откровенная, душевная беседа - главный метод работы директора с учителем». Каждому учителю своей школы он помогал вырасти до учителя-мастера. И здесь также просматривается его авторская технология: поиск интересного, увлеченного творческого человека - личное знакомство с целью изучения направленности его личности - вовлечение в общение с детьми в кружковой работе - посещение и совместное обсуждение уроков коллег - пробуждение желания учиться в педагогическом институте - приглашение к себе на уроки для обсуждения с учителем своей деятельности - апробирование молодым учителем различных типов уроков - создание ситуации успеха - помочь учителю в дальнейшем творческом росте.

Отношения в школе В.А. Сухомлинского строились на основе веры в ребенка, знаний его духовного мира. Все члены коллектива вовлекались в разноплановое общение воспитателей и детей в многочисленных кружках, в совместной трудовой деятельности, при проведении школьных праздников, в походах по родному краю и др. В.А. Сухомлинский считал, что у каждого учителя должно быть личностное общение с

небольшой группой детей, где в совместной деятельности они раскрываются друг другу как равноправные интересные люди, важной составляющей общения было умение чувствовать состояние другого человека, чутко прикоснуться к нему, проявить внимание и заботу.

Среда (село Павлыш и его окрестности), освоенная в ходе развития системы, была пронизана густой сетью связей со школой. За два года до поступления ребенка в школу оба родителя посещали школьный лекторий; дети заботились о старых и одиноких людях; помогали малышам; сажали деревья и разводили сады; работали на колхозных полях; вносили красоту в жизнь родного села, школы, дома. За годы становления воспитательной системы почти все население села стало выпускниками школы. Система жила и развивалась, пока жил ее создатель и генератор.

В современном российском образовательном пространстве функционирует много авторских школ, анализ деятельности которых позволяет утверждать, что их успешность обусловлена наличием эффективной воспитательной системы.

Рассмотрим особенности воспитательной системы В.А. Караковского (школа № 825, г. Москва).

Цели. Гуманистическая воспитательная система, задача которой - создание условий для полноценного развития личности, в первую очередь через создание гуманистических, демократических отношений между педагогами и учащимися, через творчество и самоуправление.

Деятельность. Системообразующими видами деятельности являются весенний трехдневный сбор и серия ключевых общешкольных дел (клуб выходного дня, праздник чести школы, дидактический театр, праздник знаний и творчества и др.). Все виды деятельности пронизаны духом и опытом творчества (в основе лежит коммунарская методика). Например, весенний лагерный сбор проводится по следующей технологии. За 2 месяца до сбора собираются все желающие принять участие в подготовке (150-160 добровольцев). Все они делятся на группы по 8-10 человек (взрослые образуют отдельную группу) для проведения «мозговой атаки» в течение 30 минут. Все предложения фиксируются. Выбранный специальный совет из взрослых и учащихся анализирует их и составляет 2-3 варианта плана будущего сбора. Совет работает по методу свободной дискуссии.

Основной структурной единицей сбора является разновозрастный отряд в 25-30 человек из учеников 6-11-х классов. Они создаются задолго до начала сбора, крепнут во время сбора и существуют некоторое время после сбора, сплачивая коллектив «по вертикали».

Отряд «старичков» – из выпускников прошлых лет, учителей и взрослых гостей - живет общими делами и законами сбора, выполняя роль методического центра. Выпускники являются «переходным звеном» между учениками и педагогами, олицетворяя традиции школьного коллектива, контролируя точность их выполнения.

В сборе не участвуют ученики 1-5-х классов, но школьные ключевые дела охватывают всех до одного учеников и учителей, а также многих выпускников школы. Например, праздник знаний и творчества, который проводится в течение двух дней в послеурочное время в трех возрастных группах по своей программе. В первый день - общая встреча: у младших - путешествие в Читай-город; в средних классах - турнир «знатоков»; в старших классах - научная конференция с приглашением ученых. Во второй день - индивидуальные конкурсы. Все это сопровождается выдумкой в сочетании с глубоким содержанием, хорошей организацией, эмоциональным подъемом.

Субъект системы - воспитательный коллектив, т. е. все взрослые и учащиеся, в том числе и многие выпускники. Но, по мнению В.А. Караковского, коллектив педагогов должен иметь более высокий уровень развития, чем коллектив ученический. Директор школы осуществляет идею сочетания коллегиальности и единонаучания, личной ответственности и единства действий всех педагогов. Для этого он беседует с учителями, бывшими выпускниками, старшеклассниками, устанавливая «точки напряжения». Используется

опрос всех учителей для оценки и взаимооценки каждого педагога (в том числе и директора). Каждый ученик имеет возможность через многочисленные добровольные акты реализовать и развить свою субъектность. Для обеспечения личностного роста учителей в школе ведется насыщенная научно-исследовательская работа. Планомерные исследования позволяют прогнозировать развитие воспитательной системы, обновлять ее компоненты.

Отношения. Создание гуманистических отношений - одна из целей воспитательной системы В.А. Караковского. Их возникновению в большей степени способствует весенний лагерный сбор, поскольку там возникает особая атмосфера: доверительные, теплые отношения между учителями и учениками, эмоциональный творческий подъем, острое переживание чувства «мы». Сбор имеет самостоятельную духовную ценность как феномен школьной культуры, передающийся из поколения в поколение. Участникам удается окунуться в идеальный мир, который существует в мечтах многих людей.

Уравновешивают атмосферу праздника многочисленные комплексные дела (цепь ситуаций). В школе стремятся к созданию отношений «по типу семьи», а не «по типу парламента», т. е. к созданию духовного единства взрослых с воспитанниками.

Освоенная среда. Социальное окружение школы № 825 - «спальный» район. Основное направление освоения среды - ее «педагогизация», заключающаяся в широкой общественно-педагогической деятельности учащихся.

Рассмотренная система очень технологична, о чем свидетельствуют как ее длительная жизнестойкость, так и отзывы многочисленных гостей школы, которые «заражаются» духом творчества, простотой и изяществом реализации идей.

Сравнение двух описанных воспитательных систем позволяет выделить два «кита», на которых они стоят: первый - взгляд на ребенка как на величайшую ценность, как на главный предмет педагогической и человеческой заботы; второй - огромный личностный потенциал авторов этих систем.

Каково место психолога в воспитательной системе школы? Ответ на этот вопрос дается в коллективной монографии под ред. В.А. Караковского. Авторы подчеркивают, что при ориентации психологической работы на выстраивание гуманистической воспитательной системы перед психологом стоят две задачи. Первая - построение гуманных отношений, комфортное общение через создание благоприятных социально-психологических условий для продуктивного *сотрудничества* учителей, учащихся и их родителей. Вторая - содействие личностному росту, самореализации субъектов воспитательной системы. Для решения этих задач необходима социально-психологическая служба, роль которой меняется на разных этапах развития воспитательной системы.

На первом этапе (становление системы) первоочередными задачами для психолога являются установление причин неудовлетворенности педагогов и учащихся существующей в школе ситуацией в отношениях между субъектами системы.

На втором этапе (стабильного функционирования системы) приоритетными для психолога становятся задачи поддержки успешного взаимодействия субъектов внутри различных групп, развития креативности, самостоятельности, лидерских качеств учащихся, профилактика и снятие психологических перегрузок учащихся и педагогов, оценка эффективности воспитательной системы по психологическим критериям.

На третьем этапе (сложившейся системы) на первый план выдвигаются задачи психологического просвещения, образования, экспертизы. Необходимо реализовать программу психологической поддержки личностного роста учащихся, профессионального совершенствования педагогов.

На четвертом этапе (обновления и перестройки системы) главной задачей становится своевременный психологический анализ возникающих потребностей в обновлении основных сфер школьной жизни.

Таким образом, деятельность психолога как субъекта управления воспитательной системой школы связана главным образом с его влиянием на личностный и отношенческий компоненты системы.

3. Особенности воспитания на разных возрастных этапах

Главная цель психологического сопровождения воспитания - создание социально-педагогических условий, в которых каждый ребенок мог бы стать субъектом своей жизни: деятельности, общения и собственного внутреннего мира. Центральный принцип психологического сопровождения - ценность личностного выбора и самоопределение в значимых жизненных ситуациях. При организации воспитательного процесса должны быть созданы условия для:

личностного развития как реализации индивидом своей потенциальной универсальности и бесконечности;

самоопределения - обретения человеком ценностей и смыслов жизни и их реализации; саморазвития - содержательного наполнения человеком своего жизненного поля, включающего в себя совокупность жизненных смыслов и пространства реального действия.

Воспитание осуществляется в ходе интериоризации ценностей и смыслов, т. е. путем их усвоения в результате осознания и выбора (процесс культурыосвоения). Воспитание также предполагает процесс активного порождения ценностей и смыслов самим ребенком (процесс культуротворчества). Помочь ребенку в его становлении в качестве субъекта саморазвития и есть основная цель воспитания.

Основой организации воспитательного процесса и его психологического обеспечения являются представления об особенностях конкретного возраста и тех психологических механизмах, которые лежат в основе формирования личности на разных возрастных этапах.

В психологии выделены следующие этапы психического развития:

1. От зачатия до момента рождения (пренатальный период).
2. Младенческий возраст (до 1 года).
3. Раннее детство (с 1 года до 3 лет).
4. Дошкольный возраст (с 3 до 7 лет).
5. Младший школьный возраст (7-11 лет).
6. Подростковый возраст (11-15 лет).
7. Старший школьный возраст (15-18 лет).

Период от зачатия до момента рождения. Существует мудрый древнеиндийский афоризм: «До пяти лет общайтесь с сыном как с царем, с пяти до пятнадцати - как со слугой, после пятнадцати - как с другом». Это высказывание находит свое подтверждение в современных психологических концепциях, которые убеждают, что характер ребенка, его установка на жизнь и мировосприятие - позитивное или негативное - формируются в основе своей до 5-7 лет. Формирование психики ребенка начинается задолго до его появления на свет. Уже в тот момент, когда родители планируют появление ребенка в семье, начинает формироваться жизненный сценарий*, жизненный стиль**, «Я-концепция***. «Какое счастье, что у нас будет малыш!» -думают одни молодые родители. «Как это некстати», -с сожалением говорят другие. Если мать или отец не хотят его появления на свет, это и есть первая угроза психологическому благополучию ребенка.

* Жизненный сценарий - неосознаваемая программа жизни личности, которая формируется под влиянием родительского программирования (Э. Берн).

** Жизненный стиль - это значение, которое придает человек миру и самому себе, его цели, направленность его устремлений и те подходы, которые он использует при решении жизненных проблем (А. Адлер).

*** «Я-концепция» - совокупность представлений личности о себе, включающая когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты (К. Роджерс, Р. Бернс).

Некоторые женщины не могут доносить ребенка до положенного срока, их преследует один выкидыш за другим. Зачастую бесплодие женщины имеет в своей основе не физиологические, а психологические причины. В частности, женщина, которая сознательно, а чаще неосознанно не хочет иметь ребенка, избавляется от него еще до рождения. В таком случае утверждение «не могу иметь ребенка» можно заменить высказыванием «не хочу иметь ребенка».

Таким образом, первое, что формирует положительную установку ребенка на мир, - положительные чувства, которые испытывают родители, думая о нем на этапе планирования беременности.

Для благополучия будущего ребенка немаловажным является и то, как мать переносит беременность. На состояние беременной женщины оказывает влияние целый комплекс факторов: с одной стороны, растущий плод уже с первых дней беременности действует на ее эмоциональное состояние, а с другой - мать находится во власти чувств, обусловленных ее представлениями о беременности и родах, а также под воздействием на нее близких. Если в семье - спокойствие и понимание, малыш чувствует себя так же комфортно, как и его мать. Если же мать находится в ситуации хронического стресса, страха, то и ребенок мгновенно впитывает в себя эти чувства. В то же время представления о симбиотическом единстве матери и плода, беспроблемном внутриутробном существовании не соответствуют действительности. Эмбрион - самостоятельное существо, имеющее достаточно сил для своей защиты. Микропсихоаналитик А. Фанти заменил понятие «внутриутробный симбиоз» на понятие «внутриутробная война», в которой периоды перемирия нарушаются конфликтами и борьбой. Женщина, думая о ребенке, чувствует не только радость. Страх за свою жизнь («А вдруг я умру во время родов?»), неудобства, дискомфорт во время беременности и после рождения ребенка - это лишь некоторые чувства, присутствующие в сознании будущей матери. Амбивалентность (двойственность) материнских чувств - это реальность, которую стоит научиться принимать.

Уже в это время малыш способен вступать в контакт со своим социальным и физическим окружением. Начиная с 3-й недели жизни плода идет формирование спинного и головного мозга, сети сенсорных и двигательных нервов. Первые реакции эмбриона на 8-й неделе жизни свидетельствуют о начале функционирования нервной системы. Уже с 3-го месяца внутриутробной жизни ребенок начинает двигать телом и глазами. В середине 4-го месяца беременности движения ребенка усиливаются, и мать начинает их чувствовать. На 7-м месяце появляются многочисленные рефлексы: ребенок сосет свой большой палец, реагирует на звуки, слышит голос матери и с первых дней появления на свет узнает его среди других.

«От пятилетнего ребенка до меня только шаг. А от новорожденного до пятилетнего - страшное расстояние. От зародыша до новорожденного - пучина», - говорил Л.Н. Толстой. Задача родителей - сделать все, чтобы для ребенка это время было не жизнью в пучине, а жизнью в ласковом, теплом море заботы, нежности и тепла. Прогулки на свежем воздухе, общение с природой, разговоры папы и мамы с ребенком, как с уже все понимающим и чувствующим, прослушивание любимых музыкальных произведений, а главное - переживание радости от того, что семья уже состоит из трех человек, - вот лишь некоторые рекомендации, которые может дать психолог родителям. Кроме того, следует обратить внимание родителей на сохранение благоприятного душевного настроя в период всей беременности и максимальное использование возможностей этого этапа жизни не только для укрепления плода, но и для собственного личностного роста и укрепления супружеских отношений.

Младенческий возраст (до 1-года). В психологии для описания состояния, которое испытывает ребенок в период родов, используется термин «первичная родовая травма».

Расставание ребенка с матерью, которая защищает и согревает его своим телом, болезненно для него. Встреча с чужим, холодным и незнакомым миром навсегда запечатлевается в его памяти и является для него первой травмой. Отрываясь от организма матери, ребенок попадает в условия, резко отличающиеся от тех, в которых он находился раньше. Не привыкший к ощущению своего веса, ребенок из жидкой среды попадает в воздушное пространство, сила тяготения наваливается на него тяжелым грузом. На органы чувств обрушивается поток звуков, света, прикосновений. Температура окружающей среды снижается, младенец делает первый самостоятельный вдох. Если бы рядом с новорожденным не было взрослого человека, прежде всего -матери, то через несколько часов это существо должно было бы погибнуть. Чем более гуманизирован процесс рождения, тем более благополучна будет жизнь ребенка.

Критерием перехода от стадии новорожденности к стадии младенчества является комплекс оживления, который проявляется в эмоционально-положительной реакции ребенка (движения, звуки) на взрослого. Разлука матери и ребенка в первый год жизни вызывает серьезные нарушения в психическом развитии ребенка и накладывает неизгладимый отпечаток на всю его жизнь. Психолог Р. Спите описывал многочисленные симптомы нарушения поведения и задержку психического и физического развития детей, воспитывающихся в детских учреждениях. Несмотря на то, что уход, питание, гигиенические условия в этих учреждениях отвечали нормам, процент смертности был очень большим. Отмечено, что способность ребенка любить окружающих тесно связана с тем, сколько любви он получил сам и в какой форме она выражалась.

А. Янов описывает одну из своих пациенток, воспитывавшуюся в сиротском приюте. Она часто кричала, лежа в кроватке и пытаясь привлечь к себе внимание, но никто не приходил к ней на помощь. Потом ее физические ощущения притупились, и она сама убаюкивала себя. Вскоре это вошло в привычку. Просыпаясь, она испытывала дискомфорт, начинала кричать, но быстро подавляла свои чувства и молча лежала в кроватке. Такое подавление стало типичной эмоциональной реакцией. «Я замыкалась в себе, старалась отрешиться от мира, испытывая странное оцепенение. Все во мне словно замерло, и я пребывала в каком-то полусонном состоянии, даже когда бодрствовала». Такую же вялость и апатию отмечают многие ученые, которые обследовали детей, помещенных в приюты.

Задача младенческого возраста - формирование базового доверия к миру, преодоление чувства разобщенности и отчуждения в непосредственно-эмоциональном общении с матерью (ведущий тип деятельности в этом возрасте)*. Динамика соотношения между доверием и недоверием, «количество веры и надежды, вынесенной из первого жизненного опыта», определяется не особенностями кормления, а качеством ухода за ребенком, наличием любви и нежности, проявляющимися в заботе о малыше. В одних культурах мать эмоционально проявляет свои чувства, кормит младенца всегда, когда он плачет, не пеленает его. В других же культурах, напротив, принято тую пеленать, дать ребенку покричать и поплакать, «чтобы его легкие были сильнее». Последний способ ухода характерен для русской культуры. Им объясняется особая выразительность глаз русских людей.

* «Ведущей мы называем такую деятельность, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготовляющие переход к новой, высшей ступени его развития» (А.Н. Леонтьев).

Базой для развития личности в этом возрасте является образ телесного «Я». «Наличие тела - это критерий истинности утверждения «я существую». В телесных играх с ребенком мать помогает ему ощутить и эмоционально прочувствовать, прожить отдельные части его тела в контакте с ее руками. Пальчики рук, головка, ладошки ребенка становятся персонажами сюжетных игр, наделяются именем, исполняют определенную роль. Пестушки, потешки, пальчиковые игры передаются из поколения в поколение и являются

основой культурной программы освоения пространства телесного «Я». Мать читает ребенку: «Сорока-белобока, кашку варила, деток кормила, этому дала, этому дала...» Ребенок еще не может понять смысл того, что говорит ему взрослый, но он чутко улавливает настроение, присматривается к поведению взрослого, манипулирует частями своего тела и открывает благодаря взрослому себя.

Важное значение для формирования личности имеет домашний уклад семьи, ритмы ее жизни, позиции, которые занимает каждый ее член. Дом должен олицетворять надежность, безопасность, предсказуемость для ребенка.

«Первое, что мы должны воспитать у наших детей и что развивается на протяжении всего детства – это потребность детей в человеке, в другом человеке, сначала в матери, отце, затем в товарище, друге, наконец в коллективе и в обществе». На развитие данной потребности стоит обратить особое внимание: с ребенком надо говорить, улыбаться, рассказывать ему сказки, не смущаясь тем, что дитя еще не все понимает из того, что говорит ему взрослый.

Раннее детство (от 1 года до 3 лет). Ребенок после года существенным образом отличается от младенца. Он уже не беспомощное существо, нуждающееся в постоянной заботе взрослых. Ребенок сам способен перемещаться в пространстве, может находить пищу и питье, способен к деятельности при отсутствии взрослых. Он становится относительно самостоятельным в своих действиях. Начавшие ходить дети разрываются между желанием быть рядом с матерью и желанием быть независимыми. Ребенок сталкивается с первыми нормами, запретами и ограничениями. Важной задачей этого возраста становится овладение навыками контроля над своей эмоциональной жизнью, формирование способности к опрятности и дисциплине. Кризис этого возраста связан с приучением ребенка к чистоплотности. Если родители понимают ребенка и помогают ему контролировать естественные отправления, ребенок получает опыт автономии. Напротив, слишком строгий или непоследовательный контроль приводит к развитию у ребенка стыда или сомнений, связанных со страхом потерять контроль над собой.

Родители, проявляющие строгость и суровость в вопросах, касающихся приучения ребенка к туалету, также директивно проявляют свое отношение к действиям, требующим самостоятельности и независимости (питание, одевание, исследование окружающего мира). Самостоятельность – это не только навыки, связанные с привлечением ребенка к участию в одевании, умывании, кормлении, но и умение занять себя и организовать свое время.

Реакции родителей должны помогать понять детям, как их поведение влияет на окружающих. Дети нуждаются в обратной связи, которая может выражаться в похвале («Как хорошо ты мне помог!») или в мягком порицании («Котенку может быть больно»). Основной принцип обратной связи заключается в том, что обсуждается не личность ребенка, а его конкретные действия.

В деятельности ребенка от 1 года до 3 лет главенствующую роль играет предметно-манипулятивная деятельность. Ребенок открывает для себя назначение предметов, ту роль, которая закреплена за ними на протяжении многих человеческих поколений. Примерно с 1 года и 3 месяцев малыши начинают выполнять не только те действия, которые показали им взрослые, но и те, которые они наблюдали сами: они наряжаются, прижимают к себе куклу, целуют ее. После полутора лет в дополнение к сюжетным игрушкам начинают привлекаться предметы-заместители, которыми можно действовать. Взрослый активизирует ребенка, проявляя интерес к его играм, подсказывая, как можно поиграть с той или иной игрушкой. Не следует навязывать ребенку готовую игру. Это может сковывать его инициативу. Важно позаботиться о том, чтобы среди игрушек были те, с помощью которых он может изображать различные действия взрослых: куклы с различными предметами для игры с ними (посуда, мебель, кукольная одежда), игрушечные звери и птицы, наборы игрушечных инструментов.

Во многих исследованиях отмечается, что у детей между 18 и 24 месяцами начинают формироваться эмпатия и сотрудничество. Основа их формирования в том, как обращаются с ребенком, когда он обижен или нуждается в помощи. Малыш должен видеть проявления сочувствия членов семьи друг к другу. Взрослые могут стимулировать развитие эмпатии, напоминая о том, что папа пришел с работы и устал, ему нужно отдохнуть, братик маленький, ему трудно собрать игрушки. Важен личный пример. 2-3-летний малыш легко усваивает особенности взаимоотношений взрослых. Неправильные поступки взрослых легко перенимаются детьми. В присутствии детей нельзя выяснять отношения, ссориться. Важно объяснять ребенку, что можно делать и чего нельзя. Демократия в отношениях с ребенком, доведенная до анархии, отсутствие подсказок относительно различия плохого и хорошего, доброго и злого приводят к неуверенности ребенка, к неспособности вырабатывать собственную линию поведения. Важна согласованность, непротиворечивость в ожиданиях и требованиях, которые предъявляют родители ребенку.

Большое значение имеют взаимоотношения со сверстниками. Взрослые должны помочь ребенку уже в этом возрасте строить доброжелательные отношения с ними, вызывать в нем желание и умение играть вместе с другими детьми, проявлять сочувствие к тому, кто упал, ушибся и плачет.

К 2-м годам у ребенка появляется осознание принадлежности к определенному полу. Мальчики быстрее освобождаются из-под опеки матери, девочки в большей степени нуждаются в близости с ней. К этому же времени в речи ребенок все чаще использует личные местоимения - «Я», «Мое». Ребенок начинает осознавать себя субъектом действия.

Для ребенка важно подтвердить факт своего присутствия в окружающем его мире. Именно поэтому малыш затевает игру, путаясь между взрослыми, оставляет свои игрушки на видном месте, с интересом слушает взрослых, обращающихся к нему с вопросами: «А кто это здесь сидит, а кто это к нам пришел?». Нахождение своего места (в том числе в пространстве психологических отношений) очень важно для личностного развития ребенка.

Пример из консультативной практики. На консультацию к психологу пришла мама с просьбой объяснить, почему ее сын в течение недели просит еще и еще раз прочитать сказку про Машу и трех медведей. Во время беседы мама рассказала, что после рождения младшей сестры мальчик был переселен из своей кроватки в комнату к бабушке. Мальчик переживал чувство ревности, обиды, связанное, в том числе с потерей собственного, уже обжитого места. Сюжет сказки, действия персонажей и то, чем она закончилась, видимо позволяли ему снять то напряжение, которое он испытывал.

Базовыми потребностями, определяющими развитие ребенка, являются:

потребность в теплых доверительных отношениях;

потребность в компетентности;

потребность в самодетерминации.

В том случае если в семье созданы условия для удовлетворения перечисленных потребностей, развитие ребенка будет носить позитивный характер.

Дошкольный возраст (с 3 до 7 лет). В этот период происходит дальнейшее интенсивное развитие психической, физической и личностной организации ребенка. Развиваются внутренние органы, увеличиваются мышечная масса, вес мозга, усиливается регулирующая роль коры больших полушарий. Все это создает необходимые условия для психического и личностного развития. У ребенка развивается зрительная, слуховая, кожно-двигательная чувствительность. Формируется элементарная наблюдательность, когда ребенок сознательно изучает предмет, выявляя его основные свойства и признаки. Дети-дошкольники с удовольствием рассматривают картинки, слушают музыку, смотрят детские спектакли. Они способны давать первичные эстетические оценки: красиво - некрасиво, нравится - не нравится. Внимание и память преобладают у ребенка в

непроизвольной форме. Ребенок внимателен к непосредственно вызывающему интерес объекту или ситуации, запоминает то, что запоминается само. Развивается воображение, преобладает конкретное мышление, т. е. мышление в непосредственном действии. К концу дошкольного периода ребенок в значительной степени осваивает родную речь: обогащается словарь, происходит дальнейшее совершенствование грамматического строя речи, появляется речевое мышление. Все перечисленные данные способствуют переходу ребенка на новый уровень развития личности.

Спецификой дошкольного возраста является изменение социальных условий (социальной ситуации развития), в которых живет ребенок. Он становится более самостоятельным, повышаются требования со стороны взрослых, изменяется система отношений как со сверстниками, так и со взрослыми. Начинается внутренний конфликт между своими желаниями, потребностями быть «как большой» и недостатком физических и психических возможностей реализовывать это. Возникает кризисная ситуация, имеющая несколько особенностей:

негативизм (ребенок отказывается подчиняться требованиям взрослых);
упрямство (ребенок настаивает на собственных требованиях и решениях);
строптивость (ребенок протестует против порядков, существующих в доме);
своеволие (проявляется в стремлении отделиться от взрослого);
обесценивание взрослых (мать может услышать от ребенка отрицательные высказывания);
протест-бунт (ребенок часто ссорится с родителями);
в семьях с единственным ребенком встречается стремление к деспотизму.

Разрешение возрастного кризиса лежит в открытии для ребенка новых видов деятельности, дающих ему возможность проявить свою инициативу, и в системе социальных связей, способствующих личностному росту.

Отечественные психологи (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) считают, что в дошкольном возрасте ребенок пытается установить новые, более зрелые формы отношений с окружающими. Родители и воспитатели отмечают любимую фразу ребенка в этом возрасте: «Я сам!». Ребенок пытается самоутвердиться. Если поддержать ребенка в его самоутверждении, то у него сформируются такие качества, как инициативность, предпримчивость. Если же родители и воспитатели будут препятствовать утверждению ребенком своего «Я», у него могут сформироваться чувства вины и зависимости.

Важным аспектом развития ребенка в дошкольном возрасте является становление нравственных чувств и моральных суждений. Уже в раннем периоде его побуждают считаться с другими людьми: «Не шуми, бабушка отдыхает», «Помоги маме собрать игрушки». У него формируется эмоциональная реакция на похвалу, лежащая в основе развития самооценки, отношения к самому себе и к своим качествам.

Наиболее ранней формой обогащения нравственного опыта является подражание. Ребенок подражает родителям не только внешне, но и перенимая эталоны оценки происходящего. Родители обсуждают между собой те или иные ситуации, используя слова типа: «неправ», «хороший», «неуважает», «добрый». Ребенок, соотнося высказывания с ситуацией, учится оценивать происходящее. Если дети видят доброту и щедрость со стороны других или их хвалят за их собственную доброту, то эти качества получат свое развитие. Важно научить ребенка ставить себя на место другого.

Нравственное сознание состоит из знаний, чувств и поведения. Ребенок по мере взросления учится распознавать хорошее и плохое, доброе и злое, приобретает опыт переживаний «несправедливого» наказания, уважения к старшим. Он действует в соответствии с усвоенными эталонами поведения. Именно с таким усвоением связано проявление ябедничества у дошкольников. Дошкольник бежит к воспитателю или родителю не для того, чтобы наказали товарища, а для того, чтобы убедиться в правильности усвоенных норм морали. «А Сережа дерется с Таней» (мальчик не должен драться с девочками), «А Катя порвала книжку» (с книгами надо обращаться бережно).

Поведение ребенка во многом зависит от опыта разрешения нравственных ситуаций: помочь больной маме или поиграть машинкой; пожалеть раненого котенка или побежать с друзьями на качели. Родителям стоит стимулировать пробуждение нравственных чувств, основанных на альтруизме, бескорыстии. В этом случае быстрее формируются внутренние моральные побудители (совесть), чем в случаях pragmatically ориентированного воспитания, построенного по принципу обмена («ты - мне, я - тебе»). В среднем дошкольном возрасте усвоение ребенком норм и правил, умение соотнести свои поступки с нормами постепенно приводят к формированию основ произвольного поведения, для которого характерны устойчивость, неситуативность, соответствие внешних поступков внутренней позиции.

Конечно, у дошкольника еще нет развитых моральных суждений, глубокого понимания причин своих поступков и действий других людей. Но взрослые могут сделать очень многое для того, чтобы помочь ребенку в его моральном становлении: это и личный пример, и обсуждение и реальное проживание вместе с ребенком проблемных ситуаций, с которыми он встречается в жизни. На 3-м году жизни дети пытаются играть вместе. Ведущей деятельностью становится сюжетно-ролевая игра, имеющая важное значение для психического развития ребенка. Участие в игре предполагает согласование действий, помочь товарищу по игре, подчинение и руководство. В ней происходит развитие инициативы ребенка, способности подчиняться правилам, стремления соблюдать этические нормы и правила общения. Понаблюдайте за детьми, играющими во дворе. Малыши 3-4 лет еще не способны к совместным играм, каждый из играющих стремится установить свое игровое пространство. Дети постарше договариваются о ходе и содержании игры, введением жеребьевки подчиняют индивидуальные желания общему правилу.

Важным регулятором поведения ребенка является самооценка, т. е. его отношение к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также к внешнему облику. Чтобы правильно оценивать себя, ребенок должен научиться оценивать других людей. Если родители подчеркивают положительные качества ребенка, поддерживают его в начинаниях, отмечают достижения, а не фиксируют только неудачи, то это станет основой положительной самооценки ребенка. М.Ю. Лермонтов в романе «Герой нашего времени» пишет: «Да, такова была моя участь с самого детства! Все читали на моем лице признаки дурных свойств, которых не было; но их предполагали - и они родились. Я был скромен - меня обвиняли в лукавстве: я стал скрытен. Я глубоко чувствовал добро и зло; никто меня не ласкал, все оскорбляли: я стал злопамятен; я был угрем, другие дети - веселы и болтливы; я чувствовал себя выше их - меня ставили ниже. Я сделался завистлив. Я был готов любить весь мир - меня никто не понял; я выучился ненавидеть. Я говорил правду - мне не верили; я начал обманывать». Внешняя, социальная оценка постепенно становится внутренней самооценкой ребенка.

Самооценка ребенка обнаруживается не только в том, как он оценивает себя, но и в том, как он относится к достижениям других. Известно, что дети с повышенной самооценкой не обязательно любуются собой, но охотно критикуют все, что делают другие. Дети с заниженной самооценкой, напротив, склонны переоценивать достижения друзей. Для формирования положительной самооценки ребенку важно понять, что даже ошибаясь, можно продвигаться к поставленной цели. Необходимо чаще говорить ребенку, что он «может», «способен», «умеет», тогда ребенок научится доверять себе.

Возрастной кризис 7 лет связан с тем, что ребенок попадает в новую социальную ситуацию развития: из дошкольного окружения - в окружение учителей, школьников. Этот кризис характерен тем, что он может пройти безболезненно, если не будет слишком большой разницы в системе взаимоотношений, сложившейся у ребенка до школы и при поступлении в нее. Ошибаются родители, которые используют упоминание о школе в качестве инструмента запугивания: «Вот пойдешь в школу, там тебе покажут...», а также те, которые рисуют для ребенка жизнь в школе радостной и безоблачной. Ребенок с

желанием готовится к встрече со школой, но в то же время он должен понимать, что учеба - это труд, требующий серьезных усилий.

Основные психологические новообразования, на которые можно опираться при воспитании ребенка дошкольного возраста, следующие:

1. Формируется первое схематичное цельное детское мировоззрение.
2. Возникают первые этические нормы: «Что есть добро и что есть зло?».
3. Ребенок способен управлять своими эмоциями, ставить перед собой цели. Это свидетельствует о формировании произвольного поведения.
4. Ребенок отделяет себя от мира других людей, что является основой формирования самосознания.

Младший школьный возраст (7-11 лет). В 7 лет ребенок поступает учиться в школу, что кардинально меняет социальную ситуацию его развития. Школа становится центром его жизни, а учитель - одной из ключевых фигур, во многом заменяющей родителей. Согласно концепции Э. Эрикссона в этот период формируется важное личностное образование - чувство социальной и психологической компетентности (при неблагоприятных условиях развития - социальной и психологической неполноценности), а также способность дифференцировать свои возможности. Семилетний возраст также относят к критическим. У первоклассника могут проявляться особенности, не характерные для него в обычной жизни. Сложность учебной деятельности и необычность переживаний могут стать причиной тормозных реакций у подвижных и возбудимых детей и, наоборот, делают возбудимыми спокойных и уравновешенных детей. Успех или неудача в школьной жизни определяют внутреннюю психическую жизнь ребенка.

Особую роль в жизни первоклассника играет учитель. Именно от него во многом зависит эмоциональное самочувствие ребенка. Оценка учителя является для него главным мотивом и мерилом его усилий, стремлений к успеху. Самооценка младшего школьника конкретна, ситуативна, имеет тенденцию к переоценке достигнутых результатов и возможностей и во многом зависит от оценок учителя. Преобладание в учебной деятельности у отстающих неуспеха над успехом, постоянно подкрепляемое низкими оценками учителя, ведет к нарастанию у школьников неуверенности в себе и чувства неполноценности. Справедливая и обоснованная оценка учителя, данная ученику, имеет значение для формирования позитивного отношения к нему одноклассников. По наблюдениям В. А. Сухомлинского, ошибки в поведении учителей приводят к отклонениям в поведении учеников. У одних они приобретают «характер взвинченности, у других - это мания несправедливых обид и преследований, у третьих - озлобленность, у четвертых - напускная беззаботность, у пятых - безучастность, у шестых - страх перед наказанием, у седьмых - кривлянье и паясниченье...»

Однако есть учащиеся, у которых даже под влиянием педагогических ошибок не формируется отклонений в поведении.

Гарантией устойчивости состояния таких детей является отношение родителей к ребенку. Если с раннего детства ребенок чувствует свою защищенность, у него вырабатывается «иммунитет» к социальным стрессам вне семьи. На практике же бывает скорее наоборот. Общение со школьником в семье не только не компенсирует трудности, возникающие у ребенка в школе, но и усугубляет их. Родители могут сами чувствовать неуверенность перед школой, у них могут актуализироваться страхи, связанные с собственным опытом обучения. Кроме того, не редкость - ожидание высоких результатов и активное демонстрирование своего недовольства в случае их недостижения. Ориентация на результативную, а не процессуальную сторону учебной деятельности ведет к тому, что ребенок всеми силами старается быть отличником в ущерб психологическому здоровью.

А.Л. Венгером выделены пять основных типов неблагоприятного развития младших школьников:

1. «Хроническая неуспешность». Нарушения деятельности ведут к неуспеху, который порождает тревогу. Тревога дезорганизует деятельность ребенка и способствует

закреплению неудач. Наиболее распространенные причины «хронической неуспешности»: недостаточная готовность ребенка к школе; негативная «Я-концепция» ребенка как следствие семейного воспитания; ошибочные действия педагога; неадекватная реакция родителей на естественные затруднения ребенка при освоении учебной деятельности.

2. «Уход от деятельности». Ребенок погружен в собственный фантазийный мир, уходит в свою жизнь, мало связанную с задачами, стоящими перед учеником начальной школы. Причины: повышенная потребность во внимании, которая не удовлетворяется; инфантилизация как проявление незрелости; богатое воображение, которое не находит своего выражения в учебе.

3. «Негативистическая демонстративность». Ребенок нарушает правила поведения, стремясь получить внимание. Наказанием для него является лишение внимания. Причины: акцентуации характера, повышенная потребность во внимании со стороны окружающих.

4. «Вербализм». Дети, развивающиеся по этому типу, отличаются высоким уровнем развития речи, но задержкой в развитии мышления. Проявляется в демонстративности, связанной с ориентацией на достижения, и в инфантильности мотивов общения. Причины: «вербализм» сочетается с повышенной самооценкой ребенка и с переоценкой способностей родителями.

5. «Интеллектуализм». Этот тип развития связан с особенностями познавательных процессов. Хорошо развито логическое мышление, хуже развита речь, и слабо развито образное мышление. Причина: недооценка родителями значимости собственно детских видов деятельности.

Причины наиболее частых запросов к психологу со стороны родителей и запросов к психологу педагогов можно выделить следующие:

- случай, группирующиеся вокруг тревожащих взрослых индивидуальных особенностей ребенка: медлительный, неорганизованный, упрямый, неуправляемый, некоммуникабельный, эгоист, драчлив и агрессивен, плаксивый, неуверенный в себе, лживый, всего боится и т.п.;

- случаи, группирующиеся вокруг особенностей межличностных отношений со сверстниками: необщительный, замкнутый, нет друзей, не умеет вести себя с другими детьми, плохие отношения с братом (сестрой), не ходит гулять, так как с ним не дружат, и т.п.

Задача школьного психолога вместе с учителем обеспечить благоприятное вхождение ребенка в школьную жизнь, помочь ему освоить позицию школьника, способствовать формированию положительных отношений в классном коллективе.

Подростковый возраст (11-14 лет). Главной задачей развития в подростковом возрасте является самоопределение в сфере общечеловеческих ценностей и общения между людьми. Подросток приобретает навыки межличностного общения со сверстниками своего и противоположного пола, формирует более независимые отношения с родителями (уменьшается эмоциональная зависимость при сохранении потребности в психологической и материальной поддержке), пытается ставить задачи, связанные с будущим (семья, карьера, образование), осваивает «новое тело».

Подростки стремятся быть самостоятельными и независимыми от мнения родителей. Центральная потребность подростка - быть и чувствовать себя взрослым. Чувство взрослости часто выражается в повышенной критичности по отношению к учителям и другим взрослым, появляется феномен «охота за промахами». Родители начинают раздражать подростка, появляется желание изолироваться от них, возрастает количество конфликтов между родителями и детьми. Обычно они возникают в период, когда подростки начинают формировать собственную систему ценностных установок и ориентации. Не менее часты конфликты из-за разных представлений о степени самостоятельности. Подростки считают себя вполне взрослыми и имеющими право на самостоятельные решения. При высокой зависимости подростка от родительского мнения

конфликт может не возникнуть. С одной стороны, подросткам хочется иметь свободу, но с другой стороны, они понимают, что свобода усиливает их ответственность.

Ведущий тип деятельности в этом возрасте - интимно-личностное общение со сверстниками. Подростки начинают формировать многочисленные группы, которые могут объединяться в крупные подростковые компании. Один из смыслов существования компаний - защита своих интересов, протест взрослым законам жизни. В компаниях начинают формироваться отношения со сверстниками противоположного пола. Парные отношения, свидания, как у взрослых, слишком тяжелы для подростков. В условиях групп межполовые отношения формируются легче. Таким образом, компания - своеобразный полигон для отработки межличностных отношений. Выделяют стадии формирования и развития подростковых компаний:

1. Изолированные однополые группы;
2. Однополые группы в межгрупповом общении;
3. Лидеры однополой группы формируют разнополые группы;
1. Тесное общение разнополых групп;
2. Свободно связанные пары.

Подростки могут не входить в компанию по разным причинам. Чаще причиной бывает их собственное нежелание, реже, -потому что их в компанию не принимают. Отношения подростков со сверстниками являются моделью их будущих социальных отношений с миром.

По результатам программы «Подросток 2000 года» (руководитель С.В. Кривцова) был составлен психологический портрет современных старшеклассников. Традиционно культивируемые школой ценности - творчество, познание, активная, деятельная жизнь - отсутствуют в сознании подростка. Особенное неприятие вызывает «активная деятельность жизни». За этим стоит убеждение в том, что своим трудом и талантом нельзя «пробить дорогу в жизнь», добиться достойного положения и материального благополучия. В личном опыте, как правило, отсутствует переживание успеха в качестве личного достижения, личной победы, обусловленной собственной активностью, что является следствием традиционных установок педагогов -подчеркивание неудач и ошибок учеников.

Известный московский педагог А. Тубельский пишет о драматичности отношений взрослого и подростка: «Старшие поколения... росли с идеалами и жизненными ценностями. Их можно было принимать или не принимать, но они были. И на этой основе каждое поколение определяло свое будущее. Жизнь сегодняшних подростков трагична в буквальном смысле. У них уже сложилось ощущение своей ненужности в обществе. Чем в основном озабочены родители и педагоги? Накормить, одеть, дать образование, помочь поступить в институт. Зачем, ради чего жить дальше - на эти вопросы нет ответов ни у старших, ни у самих 11-16-летних».

Не принимают подростки стиль жизни, который характерен для их родителей, вынужденных много работать и возвращаться домой усталыми и раздраженными. В большинстве семей отсутствует атмосфера теплоты и интимности в отношениях между родителями и детьми. Каждый шестой подросток (из полных семей) испытывает эмоциональное отвержение со стороны обоих родителей. Наиболее типично враждебно-непоследовательное отношение родителей в сочетании с их психологической автономией. У подростков формируются желание противостоять и противодействовать ценностям, установкам и образу жизни взрослых, что часто ведет к конфликту с родителями, особенно если в семье преобладает авторитарный стиль воспитания. Несмотря на то, что все более значимым становится влияние на подростка референтной группы - группы сверстников, семья как центр идентификации остается для него значимой.

Именно поэтому первые места в рейтинге ценностей занимают счастливая семейная жизнь, материальное благополучие и здоровье. Они же называются как наименее

доступные в будущем. Высокая ценность этих жизненных сфер в сочетании с недосягаемостью порождает внутренний конфликт.

По данным А.А. Реан, среди подростков высок процент социально незрелых, не имеющих сформулированных жизненных и профессиональных целей. Только 16% подростков способны брать ответственность за происходящее на себя.

Психологическая готовность взрослых к общению с подростками имеет несколько составляющих [9]:

внутренняя личностная свобода самого взрослого и собственная интервальная позиция по отношению к жизни;

- знание психологических особенностей подросткового возраста и особенностей конкретных детей;

- овладение конкретными навыками общения с подростками, которые позволяют взрослым полно и свободно выражать себя, демонстрировать принятие и понимание детей с самыми разными психологическими особенностями и поддерживать отношения с ними искренними и открытыми.

В работе с родителями и педагогами психолог должен обратить внимание на формирование у них отношения к подросткам как самоценным личностям, имеющим ограничения и ресурсы для своего развития. Необходимо повысить в глазах взрослых ценность общения с детьми и показать, как важно проявлять искренний интерес к потребностям ребенка и его интересам. В том случае, если взрослые проявляют враждебность или недружелюбие по отношению к подростку, важно научить ребенка системе защит, противодействующих разрушительному влиянию взрослого. Подросткам часто необходимо помочь в понимании взрослых, в адаптации к их требованиям. Дети не всегда могут осознать глубинные причины конфликтов, которые кроются в объективных различиях поколений.

Юношеский возраст (15-18 лет). Ведущий тип деятельности в этом возрасте - учебно-профессиональная. Среди новообразований выделяют: психологическая готовность к самоопределению, формирование идентичности и устойчивого образа «Я», полоролевая идентификация.

К концу этого возраста юноши и девушки обычно достигают физической зрелости, заканчивается половое созревание, гармонизируется работа внутренних органов.

Х. Ремшмидт выделяет следующие задачи развития в юношеском возрасте.

1. Достижение большей волевой независимости: независимость в планировании своего времени и принятии решений; усвоение ценностных представлений на основе их собственной значимости, независимо от взглядов родителей и референтной группы; рост доверия к внесемейным группам и влияниям; больший реализм в формировании целей и стремлении к тем или иным ролям; рост устойчивости к фruстрациям; усиление, потребности влиять на других людей.

2. Изменение целей на основе ценностных представлений: потребность в самостоятельном приобретении идентичности; повышение требовательности к самому себе; углубление самооценки.

3. Смена гедонистических мотивов более отдаленными целями, направленными на достижение определенного статуса.

4. Возрастание способности к действиям.

5. Принятие на себя моральной ответственности с учетом общественных ценностей.

Кризис идентичности является нормативным для 15-17 лет. Он необходим для нормального взросления и проявляется в бурном росте самосознания. Меняется отношение к своей личности. Юноша осознает себя неповторимой, не похожей на других личностью, с собственным миром чувств, мыслей и переживаний, с собственными взглядами и оценками. Желание выделиться среди сверстников, попытки быть оригинальным приводят к стремлению самоутвердиться во внешних формах поведения, в оригинальных суждениях и необычных поступках. Осознание своей особости сочетается с

интересом к себе, со стремлением к самопознанию, к тому, чтобы узнать «Каков Я?, «К чему способен?». Отсюда - развитие рефлексии, способности к самоанализу.

Появляется осознание необратимости времени и конечности существования. Высока направленность на будущее.

В этом возрасте общее эмоциональное самочувствие становится более ровным. Как правило, нет аффективных вспышек, которые встречаются у подростков из-за повышенной возбудимости. Эмоциональная жизнь становится более богатой и тонкой по оттенкам переживаний. Отчетливо заметен рост способности к эмоциональному сопереживанию. У девушек более выражена потребность в безопасности, слабее выражена ориентация на группу, они менее уверены в себе, чем юноши.

Значительное место имеют чувства, связанные с интимной сферой человеческих отношений. Юношеская сексуальность ориентирована на любовь, верность и партнерство. Молодые люди более склонны к накоплению сексуального опыта, сексуальность для них может выступать способом выделиться и посоперничать со сверстниками. Девушки больше ценят нежность, уважение, ориентированы на то, чтобы сексуальные отношения гармонично соединялись с дружбой и любовью.

Велика потребность в самовоспитании, направленном на формирование целостной личности.

Одним из основных психологических новообразований юности является психологическая готовность к самоопределению, поэтому работа психолога должна быть прежде всего направлена на оказание поддержки в том, чтобы юноша осознал себя субъектом самоопределения, был способен принять ответственность за свои действия. Подобное поведение требует психологической, физической и социальной зрелости, на формирование которых акцентируется внимание психолога. Его работа должна быть направлена на то, чтобы:

- сформировать на высоком уровне психологические структуры, прежде всего самосознание школьника;
- развить потребности, обеспечивающие содержательную наполненность личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, ценностные ориентации и временная перспектива;
- создать предпосылки для становления индивидуальности как развития осознания своих способностей и интересов каждым старшеклассником.

4. Личность как объект и субъект воспитательного процесса

Воспитание растущего человека как формирование развитой личности составляет одну из главных задач современного общества. Преодоление отчуждения человека от его подлинной сущности, формирование духовно развитой личности в процессе исторического развития общества не совершается автоматически. Оно требует усилий со стороны людей, и эти усилия направляются как на создание материальных возможностей, объективных социальных условий, так и на реализацию открывающихся, на каждом историческом этапе новых возможностей для духовно-нравственного совершенствования человека. В этом двуедином процессе реальная возможность развития человека как личности обеспечивается всей совокупностью материальных и духовных ресурсов общества.

Однако наличие объективных условий само по себе еще не решает задачу формирования развитой личности. Необходима организация систематического, базирующегося на знании и учете объективных закономерностей развития личности процесса воспитания, который служит необходимой и всеобщей формой этого развития. Целевая установка воспитательного процесса состоит в том, чтобы каждого растущего человека сделать борцом за человечность, что требует не только умственного развития детей, не только

развития их творческих потенций, умений самостоятельно мыслить, обновлять и расширять свои знания, но и развития образа мышления, развития отношений, взглядов, чувств, готовности к участию в экономической, социальной, культурной и политической жизни, личностно-общественного становления, развития многообразных способностей, центральное место в которых занимает способность быть субъектом общественных отношений, способность и готовность участвовать в социально необходимой деятельности.

Исторически сформировавшаяся система воспитания обеспечивает присвоение детьми определенного круга способностей, нравственных норм и духовных ориентиров, соответствующих требованиям конкретного общества, но постепенно средства и способы организации становятся непродуктивными.

И если данному обществу требуется формирование у детей нового круга способностей и потребностей, то для этого необходимо преобразование системы воспитания, способной организовывать эффективное функционирование новых форм воспроизводящей деятельности. Развивающая роль системы воспитания при этом выступает, открыто, делаясь объектом специального обсуждения, анализа и целенаправленной организации.

Формирование человека как личности требует от общества постоянного и сознательно организуемого совершенствования системы общественного воспитания, преодоления застойных, традиционных, стихийно сложившихся форм. Такая практика преобразования сложившихся форм воспитания немыслима без опоры на научно-теоретическое психологическое знание закономерностей развития ребенка в процессе онтогенеза, ибо без опоры на такое знание существует опасность возникновения волюнтаристского, манипулятивного воздействия на процесс развития, искажения его подлинной человеческой природы, техницизм в подходе к человеку.

Суть подлинно гуманистического отношения к воспитанию ребенка выражена в тезисе его активности как полноправного субъекта, а не объекта процесса воспитания. Собственная активность ребенка есть необходимое условие воспитательного процесса, но сама эта активность, формы ее проявления и, главное, уровень осуществления, определяющий ее результативность, должны быть сформированы, созданы у ребенка на основе исторически сложившихся образцов, однако не слепого их воспроизведения, а творческого использования.

Личность является продуктом развития психики человека в социальных условиях. На определенном уровне социального и психического развития человек становится личностью. Для общества не безразлично, какой личностью он станет. Чтобы формировать его в нужном направлении, организуется специальный процесс воспитания. Воспитание, следовательно, это управление развитием и формированием личности, главным образом - её нравственной сферы. Воспитательный процесс только тогда способен управлять формированием личности, когда в его основе лежат те же механизмы, по которым личность формируется в социальной среде. Эти механизмы очень сложны и во многом ещё науке неизвестны.

Любое качество, например, честность, правдивость, организованность, существует только в контексте целостной личности человека, в его поведении, системе его отношений к действительности, его взглядов и убеждений. Проявление каждого из этих качеств будет меняться в зависимости от того, с какими другими качествами и особенностями субъекта оно связано и, главное, какие потребности в нем реализуются. Последнее особенно важно, так как ни одно качество личности невозможно понять и объяснить, если не известно, для удовлетворения какой потребности возникло это качество.

Следовательно, важно так строить педагогический процесс, чтобы воспитатель руководил деятельностью ребенка, организуя его активное самовоспитание путем совершения самостоятельных и ответственных поступков. Педагог-воспитатель может и обязан помочь растущему человеку пройти этот - всегда уникальный и самостоятельный - путь морально-нравственного и социального развития. Воспитание представляет собой не

приспособление детей, подростков, юношества к наличным формам социального бытия, не подгонку под определенный стандарт. В результате присвоения общественно выработанных форм и способов деятельности происходит дальнейшее развитие - формирование ориентации детей на определенные ценности, самостоятельности в решении сложных нравственных проблем. "Условие эффективности воспитания - самостоятельный выбор или осознанное принятие детьми содержания и целей деятельности".

Под воспитанием понимается целенаправленное развитие каждого растущего человека как неповторимой человеческой индивидуальности, обеспечивание роста и совершенствования нравственных и творческих сил этого человека, через построение такой общественной практики, в условиях которой то, что у ребенка находится в зачаточном состоянии или пока только составляет возможность, превращается в действительность. "Воспитывать - это, значит, направлять развитие субъективного мира человека", с одной стороны, действуя в соответствии с тем нравственным образцом, идеалом, который воплощает требования общества к растущему человеку, а с другой стороны, преследуя цель максимального развития индивидуальных особенностей каждого ребенка. Как указывал Л.С.Выготский, "учитель с научной точки зрения - только организатор социальной воспитательной среды, регулятор и контролер ее взаимодействия с каждым учеником".

Такой подход к построению процесса воспитания - как активного целенаправленного формирования личности - согласуется с нашей методологической установкой на оценку роли общества и места генотипа растущего человека в становлении его личности. Достижения современной науки, в том числе труды отечественных философов и психологов, педагогов и физиологов, юристов и генетиков, свидетельствуют о том, что только в социальной среде в процессе целенаправленного воспитания происходит действенная выработка программ социального поведения человека, формируется человек как личность. Причем социальная обусловленность развития личности носит конкретно-исторический характер. Но социально-историческое формирование личности не представляет собой пассивного отражения общественных отношений. Выступая и субъектом, и результатом общественных отношений, личность формируется через ее активные общественные действия, сознательно преобразуя и окружающую среду, и саму себя в процессе целенаправленной деятельности. Именно в процессе целенаправленно организуемой деятельности формируется в человеке важнейшая, определяющая его как развитую личность потребность в самоутверждении.

Потребность найти своё место в жизни, утвердить себя как члена общества в глазах окружающих и в своих собственных - одна из центральных потребностей человека. Эту потребность иногда называют - потребностью в самоутверждении. От того, как удовлетворяется эта потребность, в чем будет человек искать удовлетворения потребности, в очень большой степени зависит вся структура его личности. Одна из основных форм реализации потребности в самоутверждении - потребность в одобрении, признании, уважении со стороны окружающих людей: родных, учителей, сверстников. Чтобы удовлетворить эту потребность ребенок должен отвечать определенным требованиям, предъявляемым обществом к детям данного возраста, подчиняться установленным правилам, выполнять свои обязанности.

Отношение окружающих выражается в оценках поступков ребенка, его деятельности или даже всей его личности. Под влиянием отношения окружающих и их оценок у ребенка складывается собственное отношение к самому себе и самооценка своих возможностей в отдельных видах деятельности и своей личности в целом. На основе же самооценки у него складывается определенный уровень притязаний, т.е. тот уровень достижений, на который он считает себя способным. Достижения ниже уровня притязаний ущемляют его потребность в самоутверждении, кажутся ему недостаточными, обидными, приносят ему

огорчения (либо заставляют стремиться к большему, либо вообще убивают всякие стремления и порывы).

Формирование личности ребенка в значительной степени зависит от того, как складываются отношения между его притязаниями, самооценкой, требованиями к себе и реальными возможностями. Эти отношения могут сложиться по-разному. Самооценка может оказаться ниже реальных возможностей ребенка, что может привести к робости, неуверенности в себе, к отсутствию дерзаний. Тогда, в процессе развития человек может не реализовать своих возможностей. Может случиться, что притязания потребуют напряжения всех сил, что приведет к интенсивному развитию всех способностей человека. Наконец, может оказаться, что притязания в какой-то области деятельности или притязания на определенное положение в обществе или коллективе намного превышают возможности человека. В этом случае, оценка других людей, собственный опыт обычно перестраивают самооценку и притязания и приводят их в соответствие с возможностями личности.

В ходе развития и формирования личности ее потребности изменяются не только по содержанию, но и по структуре: от элементарных, непосредственных и непроизвольно действующих, от простых влечений и желаний развитие идет к потребностям опосредствованным, произвольным, к сознательно поставленным целям и принятым намерениям. Цели и намерения индивида по мере развития личности начинают определяться не столько ближайшими эмоционально привлекательными объектами, сколько принятыми и выработанными индивидом ценностями, нравственными убеждениями, принципами, идеалами и мировоззрением. Поведение, соответствующее этим высшим ценностям, само становится потребностью. Поэтому одна из важнейших задач психологии воспитания - понять и объяснить закономерности развития потребностей, прежде всего, выделить возрастные этапы и особенности этого процесса, методы воспитания потребностей и их роль в формировании личности. Управлять формированием личности можно на научной основе. Для этого необходимо знать психологическую природу личности, иметь четко поставленные цели воспитания для каждого возрастного периода, представления о методах воспитания и критериях уровня воспитанности.

5. Психологический анализ целей воспитания

Абстрактно взятые психические качества не могут служить непосредственной целью воспитания, так как сами эти качества получают подлинное раскрытие лишь в контексте целостной личности человека. Строение и характер любых психологических качеств зависят от направленности личности, от их соотношения с другими свойствами человека и от той функции, которую эти качества выполняют в общей системе поведения. Конечно, педагогика руководствуется всегда теми целями, которые на данном историческом этапе ставит перед воспитанием общество. Значит ли это, что для педагогики достаточно обозначить лишь те общие требования, которые, в конечном счете, предъявляются к человеку нашего общества? Иначе говоря, достаточно ли указать тот образец, тот идеал человека-гражданина, к которому должно стремиться воспитание, чтобы можно было считать, что проблема целей воспитания уже получила свое конкретно-педагогическое решение? Конечно, нет. Для того чтобы цели воспитания были поставлены как педагогические, чтобы они смогли стать руководством к практическому педагогическому действию, необходима их специальная разработка. При этом надо учитывать возрастные особенности детей и те средства, которые способны привести на том или ином этапе развития к желаемому педагогическому результату. Это возможно сделать, только опираясь на знание возрастных особенностей формирования личности ребенка, т. е. на знание социальной ситуации развития. Так, в соответствии с моральным кодексом нашего общества у подрастающего поколения необходимо воспитывать определенные

нравственные идеалы и определенный облик личности. Общая цель здесь ясна. Но что конкретно надо воспитать, например, у детей семи лет или у детей раннего и дошкольного возраста? Каким должен быть ребенок в два, четыре, семь, девять лет, чтобы в конечном счете из него вырос такой человек, какого хочет видеть общество? Какие черты поведения и деятельности, какие чувства и переживания, какую систему отношений к действительности, какие представления и понятия, а главное - какие конкретные потребности и мотивы поведения необходимо воспитать у дошкольников, у младших школьников, подростков и старшеклассников, чтобы это привело к формированию именно коллективистической направленности у наших учащихся?

Иначе говоря, возникает множество вопросов: что составляют по своей психологической природе те нравственные качества личности, которые мы хотели бы воспитать у детей? Какие, в соответствии с этим, конкретные цели воспитания должны быть поставлены в отношении детей разного возраста? Каким конкретным требованиям к нравственному облику должен соответствовать ребенок того или иного возраста для того, чтобы можно было сказать, что нравственное формирование его личности идет в соответствии с целями воспитания? Каковы должны быть его чувства и переживания, как он должен относиться к окружающему, как поступать в тех или иных обстоятельствах, чего хотеть и к чему стремиться?

Если исходить из того, что важнейшей целью воспитания является формирование определенной структуры мотивационно-потребностной сферы и соответствующих ей форм и способов поведения, то надо хорошо представлять себе, как должны и как могут быть реализованы эти особенности в каждом возрасте, каков должен быть облик воспитанного в этом смысле ребенка в каждом возрасте с учетом бесконечных индивидуальных вариантов.

Таким образом, важнейшая задача психологии воспитания, без решения которой невозможно организовать целенаправленный воспитательный процесс, - разработка конкретных целей воспитания для каждого возрастного периода развития ребенка. Конкретные цели воспитания являются результатом воплощения требований, предъявляемых к человеку обществом, конкретные требования к конкретному ребенку - к его интересам, потребностям, стремлениям, чувствам, к его направленности и поведению. Именно система таких требований, которые, с одной стороны, вытекают из общих целей воспитания, с другой - опосредуются возрастными особенностями личности ребенка, и должна стать педагогической целью, определяющей содержание и методы воспитания детей на каждом этапе их развития. В связи с этим задача психологии воспитания и формирования личности - исследование возрастных психологических особенностей ребенка. Причем нельзя ограничиваться характеристикой отдельных психических процессов, а следует раскрывать структуру целостной личности ребенка в ее становлении и развитии. По отношению к этой целостной личности дается и характеристика отдельных психологических процессов и функций.

6. Психологический смысл методов воспитания

Под методами воспитания обычно понимаются целенаправленные действия педагога или педагогического коллектива по отношению к отдельному воспитаннику, группе или целому детскому коллективу.

Методы воспитания зависят от целей воспитания. В то же время и те и другие зависят от понимания личности и путей ее формирования. Те педагоги и психологи, которые рассматривают личность как совокупность индивидуальных особенностей, каждая из которых может быть отдельно и самостоятельно сформирована путем соответствующего обучения, естественно, выводят методы воспитания из методов обучения. Главное внимание при этом уделяется разъяснению (ученик должен понять, что хорошо, что плохо, как надо, как не надо поступать) и обучению. Последнее осуществляется путем показа, примера, объяснения, упражнения, повторения. Здесь применяются поощрение и наказание, чтобы выработать у ученика навык правильного поведения или отношения и затормозить неправильное. Легко заметить, что такой подход к методам воспитания ничем не отличается от методов обучения. Согласно этой точке зрения нравственные черты формируются точно так же, как навыки грамотного письма или устного счета.

Специальные психологические исследования по формированию качеств личности и отдельных форм поведения (добропорядочность в учении, аккуратность в одежде и привычки личной гигиены, организованность в выполнении некоторых моментов режима дня, дисциплинированность и т. п.) показали, что не всегда происходит закрепление этих форм поведения и превращение их в устойчивые качества личности, даже если воспитанники понимают важность и нужность этих качеств поведения, умеют выполнять все так, как требуется, длительно упражняются под контролем взрослых и т. д. В то же время целые комплексы качеств формируются у детей без объяснения им значимости, важности, моральной ценности этих качеств, без специально организованных упражнений и тренировок, без поощрения и наказания.

Новые образования в личности - будь это качества личности или устойчивые формы поведения - усваиваются и становятся достоянием личности, фактом ее развития только в тех случаях, когда они соответствуют желаниям, стремлениям, т.е. каким-либо потребностям самого ребенка. Поэтому любой метод будет иметь успех, если он опирается на имеющиеся у ребенка потребности. Любой метод не достигнет цели, если он будет действовать вопреки имеющимся у ребенка потребностям. Это не значит, однако, что воспитатель должен покорно следовать за имеющимися у ребенка потребностями и мотивами. Ведь сама мотивационно-потребностная сфера тоже развивается и формируется в процессе воспитания. Поэтому отношение к методам воспитания должно исходить из того, какие мотивы, потребности и системы взаимоотношений с миром формируются и развиваются в результате применения этих методов.

Из сказанного ясно, что главное в методах воспитания - это не отдельные воздействия педагога, как бы правильно они ни были выбраны. Главное, что воспитывает и формирует личность ребенка, - это его собственная деятельность. Но для того чтобы воспитывалась именно такая структура личности, которая нужна обществу, необходимо так организовать деятельность ребенка, чтобы в ней формировались именно те мотивы, потребности и отношения, которые хотят сформировать.

В педагогике стало аксиомой, что труд является мощным средством воспитания, что к формированию нравственности ведет не любой труд, а только труд с высоконравственными мотивами. Труд только для собственного обогащения, нравственность не сформирует. Значит, трудовая деятельность ребенка должна быть организована так, чтобы в ней формировались и подкреплялись высоконравственные мотивы и потребности.

Вторая, не менее важная сторона дела заключается в том; что в деятельности формируются и способы, привычные формы реализации потребностей и мотивов, т. е.

формируются устойчивые формы поведения. Поэтому деятельность должна быть организована так, чтобы в ней формировались и воспитывались не только соответствующие потребности и мотивы, но и наилучшие, наиболее приемлемые для общества, оптимальные формы поведения, чтобы дети умели наилучшими, социально наиболее ценными способами реализовать свои общественно ценные мотивы. В связи с этим очень важно выбрать конкретные меры воздействия, конкретные воспитательные методы и приемы, которые помогут правильно организовать жизнь и деятельность ребенка. Педагогика располагает целым арсеналом методов и приемов воздействия на учащихся и детский коллектив. Какими из них в каких случаях лучше пользоваться? Успех применения любой меры воздействия зависит в значительной степени от того, становятся ли требования воспитателя также и требованиями воспитанника к самому себе, Если они остаются для воспитанника лишь внешними требованиями или внешними воздействиями, их эффект может оказаться не только малым, но даже и противоположным тому, на что рассчитывал воспитатель.

Успех воспитательного воздействия зависит не только от того, какой смысл вкладывает в свое воздействие воспитатель, но и от того, какой смысл усматривает в нем воспитанник, в частности, какие мотивы он приписывает воспитателю. С этой точки зрения любой педагогический метод или прием сам по себе не может быть ни хорош, ни плох. Его эффективность зависит от того, как относится воспитанник к самому требованию, которое ему предъявляют, и от того, какое отношение к себе со стороны воспитателя усматривает воспитанник в этом требовании. Например, хорошо или плохо наказание, замечание, удаление из класса? Если эти действия педагога воспринимаются и переживаются учеником как придирка, проявление плохого настроения учителя или непонимание учителем намерений ребенка, желание унизить его или оскорбить, они формируют у ученика враждебность к учителю, желание сопротивляться, вызывают переживание обиды и несправедливости и ни к чему хорошему не ведут. Если эти же действия учителя воспринимаются как выражение справедливости (даже справедливого наказания), заботы, они формируют совсем иное отношение и пробуждают положительные мотивы.

Иногда для ученика смысл воздействия зависит от формы. Так, требование, предъявленное в уважительной форме, воспринимается как выражение справедливости и даже доверия и не только принимается учеником, но и вызывает желание что-то изменить в себе, т. е. актуализирует положительные мотивы и намерения. То же самое требование, предъявленное в другой форме, может вызвать бурное сопротивление, чувство обиды, униженности, желание мстить и т. д.

Таким образом, для успеха любого воздействия важно, с одной стороны, отношение воспитателя к воспитаннику, которое проявляется в выборе меры и формы воздействия, с другой - восприятие и переживание этого отношения воспитанником. Именно это последнее делает выбор воздействия особенно сложной проблемой для учителя. Педагогическая практика и психологические исследования показывают, что нередки случаи, когда самые правильные требования и настойчивые воздействия учителя, исходящие из лучших намерений, воспринимаются учащимися превратно, приобретают для них неприемлемый смысл. Получается, что ребенок и взрослый говорят как бы на разных языках. Взрослый вкладывает в свои воздействия один смысл, а ребенок - другой. Такое непонимание между взрослым и ребенком называется смысловым барьером. Смысловой барьер может возникнуть и тогда, когда одно и то же явление имеет разный смысл для учителя и ученика, когда-то, что учитель считает хорошим, ученик считает плохим, и наоборот.

Возникновение смыслового барьера между ребенком и взрослым является серьезным препятствием в воспитательной работе и фактически уничтожает эффективность любых методов воздействия. Смысловой барьер может возникнуть по отношению к отдельному требованию и по отношению к определенному человеку или, что особенно опасно, по отношению ко всем взрослым людям и ко всем воспитательным воздействиям.

Специальные психологические исследования показали, что наиболее частая причина возникновения смыслового барьера - это воздействие на ученика без учета мотивов его поступков и его собственного представления о действительности, о себе и своем поведении. Поэтому главная проблема для педагога - не просто выбрать прием воздействия, а понять мотивы ученика, его взгляды, ценности, отношения и решить, как поступить, чтобы ученик правильно воспринял то отношение к нему, которое педагог хотел выразить. Для этого, помимо жизненного опыта и педагогического мастерства, необходимы глубокие психологические знания.

Относительно мер воздействия, связанных с формированием у детей правильного поведения, основное правило заключается в том, что требование от ребенка определенных форм поведения должно сочетаться с научением его этим формам поведения. Какими бы мотивами ни побуждался ребенок, он может быть аккуратным и добросовестным в учении только при условии, что он это умеет. Желаемое поведение осуществляется только при условии, когда человек и хочет (или считает нужным) и может вести себя определенным образом, т. е. когда есть и мотив и умение. Последнему надо научить ребенка при помощи всех тех методов, которыми располагает педагогика обучения, учитывая при этом возрастные и индивидуальные особенности ребенка.

В психологических исследованиях, посвященных отдельным устойчивым формам поведения, выделен целый ряд условий, без соблюдения которых эти формы поведения сформировать невозможно. Было изучено, например, как младшие школьники выполняют общественное поручение. Выяснилось, что если заданиедается не персонально ребенку, а группе, то каждый член группы может не отнести задания к себе и поэтому не выполнить его. Чтобы научить младших школьников хорошо выполнять общественное поручение или любое сложное задание, отсроченное во времени, необходимо добиться не только того, чтобы ребенок принял задание, отнес его к себе, захотел его выполнить (мотивационная сторона), но и сформировать у ребенка целый ряд специальных умений. Во-первых, чтобы понять задание, ученик должен повторить его, продумать, представить себе способы его выполнения. Во-вторых, не откладывая, тут же спланировать работу: наметить точный срок выполнения, распределить работу по дням и даже часам, определить результат каждого отрезка работы. Владеть этими элементарными приемами необходимо для того, чтобы мотив не угас, чтобы намерение ребенка выполнить задание не ослабело из-за неумения.

Были проведены исследования, которые показали, как формируется у младших школьников организованность при выполнении режима в школе-интернате, умение работать без отвлечений. Оказалось, что для закрепления этих форм поведения надо, с одной стороны, вызвать у детей внутреннее побуждение овладеть требуемыми формами поведения, а с другой - правильно организовать обучение этим формам поведения. Например, при обучении организованности использовались песочные часы как внешнее наглядное средство, помогающее детям научиться контролировать время, соотносить его со своими действиями и тем самым овладеть нужным темпом работы, что является важнейшим компонентом организованности.

Эти примеры показывают, что при обучении любой форме поведения необходимо проанализировать те психологические компоненты, те конкретные умения и навыки, овладение которыми нужно для успешного выполнения именно этой деятельности. Этим умениям и навыкам следует учить детей постепенно и последовательно, так чтобы требование шло в ногу с овладением умением. Это первый принцип. Второй важный принцип обучения ребенка определенным формам поведения - расчленение сложной деятельности на более простые, относительно самостоятельные действия, которые легче освоить. Каждый успех надо непременно подкреплять, потому что подкрепление по ходу обучения питает мотив, не дает ему угаснуть. Известно, что при отсроченном подкреплении постепенно угасает и непосредственный мотив и намерение.

Итак, все методы педагогического воздействия должны помогать так, построить отношения ребенка с окружающими людьми и организовать его поведение, деятельность, чтобы он постоянно жил в системе отношений, соответствующих нашим нравственным нормам.

Понятие о методах воспитания. Метод - это способ или путь воздействия на сознание, волю, чувства, поведение, отношения детей. Метод состоит из приемов. Чтобы вызвать готовность ребенка к воспитательному воздействию, учитель создает внешние условия и организует деятельность. Организация форм воспитания - это как бы "внешняя оболочка" функционирования деятельности (урок, собрание, экскурсия и т.п.).

Средства воспитания - это методические пути в решении воспитательных задач (пособия, кино, книги) и виды деятельности (игра, обучение, труд). Результат воспитания зависит от умелого использования методов, приемов, средств и норм организации воспитательного процесса. Метод воспитания принесет успех, если его применение соответствует ведущему виду деятельности ребенка. Методы взаимодействуют друг с другом, усиливая свое влияние при различных сочетаниях.

Существуют классификации методов воспитания по различным основаниям: - по источникам познания (словесные, практические, наглядные); - на основе структуры личности (методы формирования сознания, методы формирования поведения, методы формирования чувств и стимулирования); - по степени продуктивности (объяснительные, иллюстративные, проблемные, частично поисковые, исследовательские) и др.

Классификация методов на основе организации деятельности.

Методы воспитания также можно разделить на четыре группы: 1. Методы убеждений. 2. Методы упражнений (приучений). 3. Методы стимулирования деятельности. 4. Методы самовоспитания.

Методы убеждений. Убеждения - сознательное восприятие ребенком некоторых нравственных ценностей, что влияет на выработку отношений и формирует личные взгляды, убеждения, идеалы. Убеждения реализуются через различные методы и приемы (разъяснение, совет, наставление, увещевание), воздействует на сознание, чувства и волю детей. Рассказ - изложение фактов и событий, имеющих яркое эмоциональное воздействие на сознание и чувства детей. Здесь необходимо вызвать положительную ответную реакцию, но избегать нравоучений. Беседа - это диалог между учителем и детьми, опирается на чувственный опыт детей, на их знания. Активизация восприятия может усиливаться при помощи наглядности, вопросов, занимательности и т.д. Пример - в своем стремлении стать взрослым ребенок берет в качестве образца для подражания пример старших. Подражание носит избирательный характер и зависит от эмоций, симпатий, привязанностей, от склонностей ребенка к какому-либо человеку. Изолировать ребенка от отрицательных влияний окружающей среды невозможно, поэтому необходима просветительская деятельность со стороны учителя и родителей.

Отрицательный опыт окружающих людей необходимо использовать для сравнений, с целью развития сознательного поведения, умения противопоставить и отстоять свое "я". Характер подражательности меняется с возрастом. Ребенок для подражания обычно выбирает себе готовые образцы с притягательным внешним оформлением, у подростков подражание носит уже избирательный характер. Внушение - некритичное принятие ребенком желаний, идей, установок, которые предлагают взрослые. Эффект внушений зависит от авторитета воспитателя, его духовных ценностей и установок. В ситуации неопределенности и напряжения внушение является очень эффективным средством. Особенно его ценность возрастает, когда оцениваются и сравниваются поступки и

действия детей. Требования - способ непосредственного побуждения ребенка к поступку или действию. Требование включает в себя осознание противоречия между имеющимся и необходимым уровнем развития ребенка. Это вызывает потребность в работе над собой, желание достигнуть цель. Средства этого метода: просьба, указание, распоряжение. В зависимости от психологических особенностей детей форма подачи требований меняется: одному необходимо предъявлять их в категоричной форме, другому - достаточно сделать намек. От манеры предъявления требований у детей возникает разная ответная реакция. Требования должны опережать развитие личности, а также переходить в требования ребенка к самому себе. Требования по форме предъявления бывают: - прямые (приказ, указание, предписание); - косвенные (просьба, совет, намек). По признаку эмоционально-психологической направленности требования различаются: а) требование с положительным отношением к ребенку (просьба, одобрение, выражение доверия); б) требование с отрицательным отношением (осуждение, угроза, распоряжение, выражение недоверия); в) требование с нейтральным отношением (совет, намек, условное требование, требование в игровом оформлении). Общественное мнение - является отражением коллективного требования. Воспитатель должен стремиться, чтобы его требование переросло в требование детского коллектива к самому себе.

Методы упражнений (приучений). А.С.Макаренко писал, что воспитание представляет собой упражнение в правильном поступке. Упражнение - многократное повторение поступков с осознанием цели и результатов. В процессе жизни у ребенкарабатываются привычки, развивается творческий подход к решению жизненных ситуаций. Это влияет на умственное развитие. Воспитателю необходимо разъяснить сущность и значение того качества, которое воспитывается; показывать различные пути к разрешению задач, объяснять и вскрывать причинно-следственные связи. Главное, уметь заставить детей посмотреть на себя глазами взрослых. Для этого используются игровые ситуации, при которых участники меняются своими ролями и лучше вникают в суть происходящих явлений. Так вырабатываются самооценка, самоанализ, приемы сознательной дисциплины. Поэтому назидания и поучения здесь часто не срабатывают. А начинать воспитание детей нужно, прежде всего, с режима и порядка в делах, в труде. Приучение - организация регулярного выполнения детьми действий, которые становятся привычными формами поведения. Привычка может и должна стать качеством личности. Приучение состоит из следующих действий: показ и закрепление с повтором действия. Функцию упражнения и приучения выполняет режим дня. Это формирует внутренний динамических стереотип, который лежит в основе образования привычек, навыков. Учитель может организовывать упражнения и приучение в форме проблемных ситуаций, которые в игровых действиях разрешаются детьми. Доверие - основано на том, что поведение человека часто зависит от ожидания окружающих его людей. Чем значимее личность для ребенка, тем сильнее действует ее влияние. Недоверие гасит желание ребенка. Создание воспитывающих ситуаций - ученик ставится в условия свободного выбора и сам определяет любой вариант разрешения ситуации. Учитель может организовать управление в форме проблемных ситуаций, которые затем разыгрываются и разрешаются детьми. Контроль - наблюдение за деятельностью ребенка с целью побуждения его соблюдать правила. Средства контроля: повседневное наблюдение, индивидуальные беседы, отчеты детей. Переключение - с целью отвлечь ребенка от вредной деятельности взрослые переключают внимание ребенка на другой объект, возбуждая новые переживания и установки.

Методы стимулирования деятельности. Постановка перспективы - это создание настроения радости и ожидание поощрения в результате планируемой деятельности. Для коллектива используется перспектива "завтрашней радости" (по А.С.Макаренко), поскольку это создает ожидание и побуждает к напряжению сил в движении к

достижению перспективы. Поощрение - выражение положительной оценки за поступок ребенка, что вызывает удовлетворение ребенка своей деятельностью. Соревнование - повышает активность ребенка, предполагает гласность, помочь отстающим, равнение на передовых. При соревновании учитель вырабатывает общий стандарт оценки результатов, которые обязательно предъявляются детям. Дети заранее знают критерии в подведении итогов результатов их деятельности; им предлагаются известные способы достижения цели, или же они действуют через собственные пути в достижении своих целей.

Метод “взрыва” - смена подхода к оценке деятельности, смена обстоятельств деятельности, отношений и т.п. Метод “взрыва” часто связан с конфликтной ситуацией. В детском коллективе этот конфликт можно довести до последнего предела, чтобы ребенок почувствовал, что коллектив недоволен им, и тогда ребенок уже будет вынужден принять требования коллектива. Наказание – видами наказания являются: - порицание, - замечания, - неодобрение, - выговор, - осуждение.

Методы самовоспитания. Самовоспитание связано с ситуациями, когда сам ребенок учится ставить перед собой цель и предвидеть результаты собственной деятельности. Чтобы помочь ребенку в деле самовоспитания, учитель намечает общий план в работе и отдельные операции в деятельности. При этом одновременно формируется самоконтроль и самооценка. Содержание самовоспитания тесно связано с формированием волевых и нравственных качеств личности ребенка. На этот процесс будет влиять общественное мнение, микроклимат в коллективе, пример взрослых, личная программа самосовершенствования. Личные обязательства - постановка цели и задач на определенный период времени. Самоотчет - умение отвечать за свои действия и поступки. Самоанализ - умение выявлять причины, побудившие к действию, с анализом причинно-следственных связей. Самоконтроль - работа над самим собой с конкретно поставленной целью; сравнение своих результатов деятельности с заданным эталоном. Самооценка - умение объективно взглянуть на себя со стороны и вывести справедливое суждение.

Вопросы для самоконтроля:

- 1.Раскройте сущность и основные составляющие концепции воспитания.
- 2.Приведите примеры современных концепций воспитания.
- 3.Раскройте сущность и основные разделы программы воспитания.
- 4.Приведите примеры современных программ воспитания.
- 5.Перечислите основные методы воспитания и дайте им основную характеристику.