

Министерство образования Российской Федерации

Удмуртский государственный университет

На правах рукописи

Созонов Валерий Петрович

**Воспитательная система  
на основе потребностей школьника  
как фактор гуманизации  
образовательного процесса школы**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, профессор Ушаков Г.А.

Ижевск 2006

## Содержание

Введение	3
1. Теоретический анализ педагогических подходов и концепций воспитания в современной общеобразовательной школе	
<i>1.1. Гуманизация как фактор повышения воспитательного потенциала ОУ</i>	11
<i>1.2. Теоретические основания воспитательной системы школы, ее компоненты и функции</i>	28
2. Моделирование гуманистической воспитательной системы на основе потребностей школьника	
<i>2.1. Структура базовых потребностей школьника как концепция личности ребенка и источник педагогических целей в воспитательной системе школы</i>	57
<i>2.2. Модель гуманистической воспитательной системы на основе потребностей школьника</i>	77
3. Реализация воспитательной системы на основе потребностей школьника	
<i>3.1. Опытно-экспериментальная деятельность по созданию воспитательной системы на основе потребностей школьника</i>	136
<i>3.2. Результаты реализации воспитательной системы на основе потребностей школьника в условиях гуманитарного лица</i>	170
Заключение	175
Библиографический список	179
Приложения	

## Введение

**Актуальность исследования.** В изменившихся социальных условиях актуальными стали такие качества личности, как активность, целеустремленность, способность решать разнообразные жизненные задачи и нести ответственность за свои решения. Данные качества предполагают развитую субъектность человека: высокую самооценку, чувство собственного достоинства, веру в самого себя, что невозможно воспитать вне свободы, доверия к ребенку и помогающей позиции воспитателя. Все вышесказанное обуславливает актуальность поиска новых подходов к воспитанию и образовательному процессу в целом.

Конкретной практической задачей становится научное осмысление деятельности педагогов, создание такого ценностного пространства бытия школьников, в котором бы отношения, окружающая среда и ресурсы управления представляли собой целостный социально-педагогический механизм воспитания, гармонично сочетающийся с внутренними психо-физиологическими источниками саморазвития ребенка - потребностями, мотивами, интересами, дарованиями, что позволило бы установить диалоговые отношения субъектов воспитания.

Вместе с тем, в ходе предпринятого исследования выявлен ряд противоречий:

- между объективной необходимостью гуманизации отечественной школы и реальной традиционной практикой взаимоотношений педагогов и воспитанников, строящейся на авторитарной педагогической позиции, требовании и принуждении;
- между гуманистическими целями воспитания, которые ориентированы на саморазвитие детей, и традиционной технологией их реализации, которая по традиции строится в социоцентрической парадигме образования, игнорирующей внутренние механизмы самостроительства ребенка: потребности, мотивы, интересы;

- между признанием воспитательной системы важнейшим педагогическим фактором реализации институционального влияния школы на становление личности школьника и недостаточной разработанностью технологии включения в систему ее главного субъекта – самого воспитанника с его сущностными стремлениями и задачами личностного роста, потенциалом развития и дарований.

Указанные противоречия определяют **проблему** исследования: *при каких педагогических условиях создание и функционирование воспитательной системы, основанной на потребностях школьника, может стать фактором гуманизации образовательного процесса школы?*

**Объект исследования** – воспитательный процесс в школе.

**Предмет исследования** – гуманистическая воспитательная система на основе потребностей школьника.

**Цель** – разработать, теоретически обосновать модель гуманистической воспитательной системы на основе потребностей школьника и опытно-экспериментальным путем проверить ее эффективность.

**Гипотеза исследования** – воспитательная система как социально-педагогический механизм организации жизнедеятельности субъектов образовательного учреждения (внешней среды воспитания) станет фактором гуманизации образовательного процесса, если ее структурные компоненты (цели, деятельность, отношения субъектов, среда и управление) будут способствовать реализации школьником своих базовых потребностей (внутренней среды саморазвития), а образовательный процесс школы будет отвечать следующим педагогическим условиям:

- физическая, психическая, социальная защищенность школьника;
- социальный статус школьника в детском коллективе школы, удовлетворяющий его как субъекта деятельности;
- разнообразная по видам деятельность школьника: творческая, личностно-значимая деятельность, соответствующая интересам и способностям;

- поддерживающая, помогающая профессиональная позиция классного воспитателя и родителей в проблемах самоопределения и социализации воспитанника в образовательном процессе школы;
- расширяющаяся социально-педагогическая среда для самоутверждения, самоопределения и самореализации школьника в пространстве «класс» → «школа» → «микрорайон» → «город»;
- диагностико-аналитическое управление воспитательной системой, регулирующее состояние эмоционально-волевой, потребностно-мотивационно-смысловой сфер ребенка и педагога как механизмов самоактуализации и самоуправления главных субъектов образовательного процесса.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы были поставлены следующие **задачи**:

- 1) определить степень изученности проблемы организации педагогической деятельности в школе;
- 2) уточнить понятие «воспитание» в связи с процессом гуманизации образовательного процесса школы;
- 3) проанализировать теоретические подходы к созданию воспитательной системы школы: ценностные основания, целевые ориентации, структурные компоненты, профессиональную позицию педагога и положение школьника в системе ценностных отношений субъектов воспитания;
- 4) разработать модель гуманистической воспитательной системы школы;
- 5) экспериментально проверить возможность практической реализации модели гуманистической воспитательной системы, разработать критерии и показатели для оценки педагогических условий, продуцируемых предлагаемой моделью воспитательной системы школы.

**Теоретико-методологической основой** исследования явились идеи педагогической и философской антропологии (Н.А.Бердяев, В.П.Зинченко, Н.И.Пирогов, В.В.Розанов, А.А.Ухтомский, К.Д.Ушинский и др.); принципы природосообразности, культуросообразности и деятельностного подхода (П.П.Блонский, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев и

др.); теории представителей гуманистической психологии и педагогики (З.Фрейд, А.Маслоу, Я.Морено, К.Роджерс, В.Франкл, Э.Эриксон и др.); концепция «свободных школ» Европы (М.Монтессори, А.Нилл, С.Френе, Р.Штайнер и др.); системный подход как отражение комплексности, целостности, преемственности воспитательных воздействий (В.А.Караковский, А.С.Макаренко, Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова, Е.Н.Степанов и др.).

В процессе исследования были использованы следующие **методы**. **Методы теоретического анализа**: ретроспективный, включающий анализ отечественной и зарубежной литературы в области педагогики, истории педагогики, психологии, социальной педагогики; изучение и обобщение педагогического опыта по исследуемой проблеме; анализ существующих подходов и моделей воспитательных систем ОУ; педагогическое проектирование; **эмпирические методы**: наблюдение и включенное наблюдение, анализ продуктов творческой деятельности детей, диагностики психологического климата и динамики здоровья учащихся: сравнительных оценок родителей, высказываний учащихся, отношения к лицу в общественном мнении города; педагогический эксперимент.

#### **Этапы исследования:**

**Первый, аналитико-констатирующий** (1980-93 гг.) – эмпирические наблюдения и анализ образовательного процесса автором в качестве директора школы, констатация сущностного противоречия между педагогическими целями классного руководителя и актуальными внутренними задачами личностного роста воспитанников на разных возрастных ступенях в период обучения в школе. Изучение отечественной и зарубежной научно-педагогической литературы и поиск новых методологических оснований целеобразования и конструирования системы воспитания в ОУ.

**Второй, теоретико-проектировочный** (1993-99 гг.) – анализ различных воспитательных систем и продуцируемых ими педагогических условий, определение темы, объекта, предмета, гипотезы исследования, разработка проекта воспитательной системы с новым теоретическим основанием – базовыми по-

требностями школьника, призванными гуманизировать школьные отношения. Сформулированы критерии и показатели сформированности гуманистической воспитательной системы.

**Третий, экспериментально-формирующий** (1999-2003 гг.) – экспериментальная работа в школах республики и гуманитарном лицее г.Воткинска по реализации модели «Воспитательная система на основе потребностей школьника», освоение индивидуально-ориентированных технологий организации коллективных воспитательных мероприятий (КТД) и педагогической техники в индивидуальном взаимодействии с ребенком, уточнение критериев оценки эффективности воспитательной системы школы.

**Четвертый, контрольный** (2003-06 гг.) – обобщение и систематизация полученных результатов эксперимента, оформление материалов в научно-методических статьях, пособиях и настоящей диссертации.

**На защиту выносятся следующие положения.**

1. Совокупность базовых потребностей школьника как *концепция личности ребенка и теория его* развития является системообразующим основанием гуманистической воспитательной системы, снимающей принципиальный конфликт между внешними, педагогическими целями воспитания и внутренними, личностными, задачами социального развития воспитанника: самозащиты, самоутверждения, самоопределения и т.д. Определение сущности воспитания в предлагаемой концепции воспитательной системы предстает как *деятельность субъектов воспитания, направленная на создание психолого-педагогических условий для реализации школьниками своих базовых потребностей.*

2. Содержание воспитания в авторской модели гуманистической воспитательной системы определяет направления воспитательной деятельности педагога и актуализируется на основе педагогических условий, способствующих реализации следующих базовых потребностей школьника:

- природной активности ребенка в творческой, личностно-значимой деятельности (потребность в активности, в деятельности);

- физической, психической, социальной защищенности (потребность в защищенности);
- самовыражения, позитивного самоутверждения среди сверстников (потребность в самоутверждении);
- обретения целей и смыслов жизни с учетом потребностей других (потребность в смыслах жизни);
- самореализации в жизнедеятельности школы и грядущей взрослой жизни (потребность в самореализации);
- сохранения и укрепления здоровья (потребность быть здоровым);
- самореабилитации и радостного бытия как условия не только психического, но и социального здоровья личности (потребность в успехе, в радости).

3. Воспитательная система на основе базовых потребностей школьника становится фактором гуманизации образовательного процесса: *внешняя, педагогическая деятельность ненасильственно переходит во внутреннюю деятельность ребенка*, так как в сознании школьника она выступает как помощь в решении его личностных проблем, индивидуальных целей, ценностей и смыслов.

**Научная новизна исследования:**

- разработана авторская модель гуманистической воспитательной системы школы на основе потребностей школьников, в которой цели саморазвития ребенка становятся воспитательными целями деятельности педагога, что позволяет реализовать на практике педоцентрический, гуманно-личностный подход к ребенку в процессе воспитания;

- определено содержание воспитательной деятельности, «наполнением» которой становится формирование ценностных отношений субъектов воспитательной системы в процессе деятельности, что соответствует принципам аксиологического подхода в современной теории воспитания;

- выявлены педагогические условия воспитательного процесса в школе, основными из которых являются:

- психологическая защищенность школьника в образовательном процессе,
- организация личностно-значимой деятельности школьника,



- гуманная профессиональная позиция педагога,
- расширяющаяся социально-педагогическая среда для самоутверждения, самоопределения и самореализации детей,
- рефлексивное управление воспитательным процессом.

**Теоретическая значимость исследования:**

- обоснована созданная гуманистическая воспитательная система, целью и содержанием которой является удовлетворение базовых потребностей школьника, тем самым внесен вклад в теорию педагогики;
- обоснованы принципы гуманной профессиональной позиции воспитателя по отношению к школьнику, реализуемые через конкретные технологии организации воспитательных мероприятий и техники индивидуального взаимодействия школьников;
- разработаны критерии и показатели сформированности и эффективности функционирования воспитательной системы школы как механизма гуманизации педагогических условий образовательного учреждения.

**Практическая значимость исследования:**

- предложена карта-схема критериев и показателей сформированности воспитательной системы как педагогического инструмента управления образовательным процессом школы;
- разработано программно-методическое, нормативно-правовое обеспечение воспитательного процесса в школе, которое используется на практике для оценки качества воспитательной работы классных руководителей в лицее г. Воткинска и школах №№ 83, 84 г. Ижевска;
- авторский спецкурс «Воспитание на основе потребностей человека» для заместителей директоров по воспитательной работе и воспитателей ОУ входит в образовательные программы ИПКиПРО УР и читается в системе переподготовки педагогов на протяжении 10 лет.

Материалы исследования могут найти применение в школьной системе методической работы школ, а также в педагогических вузах при подготовке учителей.

**Достоверность полученных результатов** определяется исходной непротиворечивой теоретической базой исследования, междисциплинарным подходом к предмету исследования, комплексом эмпирических и теоретических методов исследования, адекватных его объекту, предмету, целям, задачам.

**Апробация и внедрение результатов исследования.**

Основные положения концепции обсуждались на научно-практических конференциях различного уровня (г.Чебоксары, 1992; г.Ижевск, 1996; г.Владимир, 2001 и др.), а также на заседаниях учебно-методического совета ИПКиПРО УР.

Концепция воспитательной системы на основе потребностей человека нашла отражение в книге Е.Н.Степанова и Л.М.Лузиной «Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания», М.: Творческий центр «Сфера», 2003.

**Структура и объем диссертации:** диссертация состоит из введения, трех глав, включающих 4 таблицы, 5 рисунков, 4 схемы, заключения, библиографии из 146 наименований, 5 приложений. Содержание диссертации изложено на 197 страницах.

# **Глава 1. Теоретический анализ педагогических подходов и концепций воспитания в современной общеобразовательной школе**

## **1.1. Гуманизация как фактор повышения воспитательного потенциала ОУ**

Воспитание – одна из основных категорий педагогики, тем не менее, общепринятого определения понятия сегодня нет. Одна из причин – многозначность его сущности, другая состоит в том, что воспитание – конкретно-историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным состоянием общества, в том числе с его этноконфессиональными и социально-культурными особенностями. Данное обстоятельство заставляет ученых и практиков в разные исторические периоды, в особенности на его переломах (что характерно для нашего времени), снова и снова возвращаться к аксиологическим проблемам теории воспитания, уточнять представления о самой сущности воспитания, его целях, содержании, психологических и социальных механизмах процесса воспитания как «саморазвертывания сущности» ребенка и социального становления его личности. А отсюда вытекают представления о «правильной» модели личности выпускника, критериях оценки его воспитанности, показателях эффективности (или неэффективности) воспитательной работы педагога.

Свидетельством актуализации данных проблем стал выход книги «Воспитать человека» (22), сборника нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания Министерства образования РФ (М.: Вентана-Граф, 2002). В книге помещены острые как в содержательном, так и в эмоциональном плане статьи, характеризующие социально-нравственные процессы в современном обществе, общие тенденции в отечественном образовании, в том числе теоретико-методологические статьи о сущности, содержании и технологии воспитания ведущих ученых страны, таких как А.В.Мудрик, Н.Е.Щуркова, В.А.Караковский, Н.Л.Селиванова,

И.А.Зимняя, Н.С.Дежникова, Е.Е.Чепурных, В.А.Березина, А.А.Реан и др. В книге соседствуют статьи ученых-теоретиков и ученых-практиков. Мы полагаем, что данное пособие выпущено очень своевременно и имеет большую теоретическую и практическую ценность для наставников школ.

Как определяют авторы понятие «воспитание»? Каковы современные теоретические взгляды и практические подходы к организации процесса воспитания, как они учитывают общемировую тенденцию на гуманизацию отношений государства и общества к отдельному человеку, к условиям его развития и воспитания? Для ответа на поставленные вопросы проанализируем динамику определения сущности воспитания, его целей и содержания, опираясь, в том числе, и на взгляды вышеперечисленных авторов книги «Воспитать человека».

А.В.Мудрик, обобщая взгляды на воспитание многих авторов, утверждает, что можно выделить ряд наиболее известных общих подходов к раскрытию понятия «воспитание». Определяя объем понятия, многие исследователи выделяют:

- воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие общества на человека в целом, т.е. фактически отождествляют воспитание с социализацией;
- воспитание в широком педагогическом смысле, имея в виду целенаправленное воспитание, осуществляемое системой учебно-воспитательных учреждений;
- воспитание в узком педагогическом смысле, а именно – воспитательная работа педагога, целью которой является формирование у детей системы определенных качеств, взглядов, убеждений, которые разделяет конкретный учитель-наставник;
- воспитание в еще более узком значении – решение конкретных воспитательных задач (например, воспитание определенного нравственного качества и т.д.) (22).

Рассмотрим некоторые воззрения на воспитание в отечественной теории педагогики именно в «узком педагогическом смысле», т.е. как целенаправленное, педагогически организованное влияние на ребенка, на развитие его лично-

сти в условиях отечественной общеобразовательной школы с точки зрения эволюции отношения педагогов к ребенку.

Определение в энциклопедии гласит: «Воспитание – целеустремленное и систематическое ВОЗДЕЙСТВИЕ на воспитуемого с целью ФОРМИРОВАНИЯ у него определенного мировоззрения, нравственного поведения, выработки определенных черт характера и воли, привычек и вкусов, развития определенных физических свойств, умственных способностей и т.п.» (МЭЭВ, т.2, с.615).

Как видно из определения, источник воспитания подразумевается вне ребенка, ребенку отведена роль объекта, позиция воспитателя мыслится как жесткое, твердое «формирование» и «воздействие», т.е. принуждение, давление с целью придания нужной «формы» личности воспитанника. Безусловно, данное определение есть выражение авторитарного, командно-принудительного представления о воспитании.

В Законе «Об образовании» (в редакции от 13.01.96 г.) воспитание рассматривается как «целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования, ориентированная на СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ для развития духовности обучающегося на основе общечеловеческих ценностей; оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении, создание условий для самореализации личности». В данном определении видны существенные изменения взгляда на воспитание:

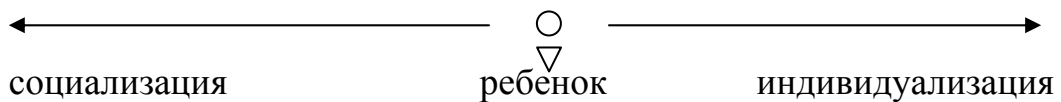
- воспитание подразумевает не прямой, а опосредованный характер «прикосновения» к воспитаннику – «создание условий»;
- деятельность педагогов направляется на разрешение внутриличностных проблем ребенка – развития, самоопределения, самореализации;
- характер «педагогического воздействия» носит форму помощи, а не принуждения и т.д. Все это говорит о появлении новых, гуманных взаимоотношений педагогов и воспитанников.

В зарубежной педагогической литературе также нет общепринятого подхода к определению воспитания. Э.Дюркгейм дал в свое время определение, основная идея которого разделялась большинством европейских и американ-

ских педагогов до середины нашего столетия (а некоторыми и сейчас): «Воспитание есть действие, оказываемое взрослыми поколениями на поколения, не созревшие для социальной жизни. Воспитание имеет целью возбудить и развить у ребенка некоторое число физических, интеллектуальных и моральных состояний, которые требуют от него и политическое общество в целом, и социальная среда, к которой он, в частности, принадлежит» (цит. по А.Р.Мудрику). В данном определении ребенок также выступает как объект, как член общества, нормам которого он должен соответствовать и подчиняться.

Здесь необходимо остановиться на двух принципиальных воззрениях на цели воспитания, которые обуславливают два подхода к организации воспитательного процесса – социоцентрический и педо(дето)центрический. Как известно, развитие ребенка идет в двух диалектически противоположных направлениях: в направлении социализации и в направлении индивидуализации. Схематично это можно изобразить следующим образом:

Схема 1



«Направления» развития ребенка

Социализация – процесс овладения ребенком нормами, ценностями, моделями поведения человека, необходимыми для жизни в обществе, среди людей. В известном смысле процесс социализации заставляет человека «стать, как все». Это объективный, необходимый процесс становления личности человека как существа социального, общинного. Механизмы социализации: семья, детский сад, коллективы школы и класса, трудовой коллектив, общественное мнение, законы государства и т.д. Ребенок в процессах социализации предстает как объект, источники социального воспитания находятся вне воспитанника, индивидуальные особенности индивида могут оказаться помехой процессам социализации.

Индивидуализация – процесс актуализации природных, индивидуальных задатков и способностей человека. Это процесс становления уникального «Я», «самости», внутреннего мира ребенка. Воспитание в данном процессе представит как процесс саморазвертывания сущностных сил ребенка, самовоспитания, т.е. актуализации так называемых «самопроцессов»: саморазвития, самоутверждения, самоопределения, самореализации и т.д. И потому индивидуализация обуславливает непохожесть, уникальность человека.

Таким образом, социализация и индивидуализация есть две равноправные, объективно существующие стороны единого процесса развития и становления человека как существа одновременно социального и психического. Тем не менее, в методологии воспитания существуют два подхода к организации воспитания - социоцентрический и педо(дето)центрический. Социоцентрический выдвигает в качестве приоритетного, т.е. главного, процесс социализации, а педоцентрический полагает главным, определяющим процесс индивидуализации. В социоцентрическом воспитании педагог выступает «главной фигурой обучения и воспитания», «архитектором и скульптором человеческих душ», воспитание выступает как «воздействие» и «формирование», ведущие методы – педагогическое требование, дисциплина, упражнение и тренаж. Указанные признаки характерны для советской школы воспитания, и потому она сегодня оценивается как авторитарная, насильственная, командно-принудительная.

Педоцентрический подход во главу воспитания ставит процесс индивидуализации. Ведущими условиями считает свободу ребенка, уважение к его личности, доверие к его природным, сущностным силам: потребностям, интересам, стремлениям воспитанника к самовыражению, самоутверждению, самореализации. Идеологами данного подхода являются представители гуманистической психологии и педагогики Запада: К.Роджерс, А.Маслоу, Г.Олпорт, В.Франкл. Широко известны «Вальдорфская школа» Р.Штайнера, «Свободная школа» в Саммерхилле А.Нилла и др. В России антропологический, человекосообразный подход утверждали К.Д.Ушинский, К.Н.Вентцель, Л.Н.Толстой.

Мы полагаем, что педагог должен создавать условия для гармоничного развития в ребенке и социального, и индивидуального. Тем не менее в период детства, на школьной скамье педагоги всячески должны поддерживать, развивать, выращивать уникальное, непохожее. И здесь очень важно не уничтожить в ребенке собственную активность, «стремление стать собой». Только вовремя разбуженное, поддержанное, развитое стремление к самосовершенствованию может помочь человеку «стать тем, что он есть» (Ф.Ницше). «Социализация выступает как присвоение ребенком норм человеческого общежития, а индивидуализация как постоянное открытие, утверждение (понимание, отделение) и формирование себя как субъекта» (129). Процессы социализации обеспечивает коллективное воспитание в массовой школе, процесс индивидуализации - внимательный, гуманный педагог-профессионал, реализуя педагогику поддержки и помощи (О.С.Газман), мотивации и стимулирование внутренних, природой заданных стремлений стать сильнее, самостоятельнее, т.е. стать личностью (А.В.Петровский).

Процессы демократизации общества требуют реформирования отечественной школы. Основная тенденция реформирования – демократизация внутришкольных отношений, гуманизация профессиональной педагогической позиции по отношению к ученику. В Концепции модернизации российского образования говорится: «Школа – в широком смысле этого слова – должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозировать их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающимся мобильностью, динамичностью, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны» (22).

Приведенная цитата говорит о том, что настоящее обновление общества начинается в школе (так же как и его деградация). Какова школа – таково общество. Отечественная школа хочет реформ, и в ней происходят существенные



изменения. Важнейшая тенденция – гуманизация отношения к ребенку. Гуманистическое направление в воспитании получило название личностно-ориентированного (гуманно-личностного). Его принципы мы излагаем в формулировке Г.К.Селевко.

1. Видеть в каждом ученике уникальную личность, уважать ее, понимать, принимать, верить в нее.
2. Создавать такую обстановку учения, в которой каждый ученик чувствовал бы себя личностью, ощущал бы внимание лично к нему.
3. Исключить принуждение, не выделять отставание и другие недостатки ребенка, понимать причины детского незнания и неправильного поведения и устранять их, не нанося ущерба личному достоинству ребенка.
4. Организовать «атмосферу успеха», помогать детям учиться «победно», обрести уверенность в своих силах и способностях.
5. Учить школьника видеть личность как в самом себе, так и в каждом из окружающих, развивать сознание причастности к своему коллективу и к социальному целому.
6. Завоевывать уважение и доверие учеников, для чего относиться к себе самому как к личности и быть личностью (94).

В русле данного подхода претерпело дальнейшее развитие определение понятия «воспитания». Широкое распространение получило определение Й.Лийметса, которым пользуются известные ученые Л.И.Новикова, В.А.Караковский, Н.Л.Селиванова: «Воспитание – это целенаправленное управление процессом развития личности ребенка». Как видно, целью воспитания является не формирование каких-то предначертанных свыше качеств, черт, свойств личности ребенка, а его развитие: развитие дарований, задатков, способностей, которыми снабдила ребенка природа. Авторы подчеркивают, что имеется в виду не управление личностью ребенка, а организация среды, условий бытия воспитанника. Тем не менее, следует заметить, что отождествление понятия «управление» с понятием «воспитание» с научной точки зрения некорректно.

В русле личностно-ориентированного подхода сегодня широко известны такие воспитательные концепции, как:

- системно-деятельностная (Л.И.Новикова, В.А.Каракровский, Н.Л.Селиванова);
- системно-ролевая теория формирования личности ребенка (Н.М.Таланчук);
- формирование образа жизни, достойной Человека (Н.Е.Щуркова);
- воспитание ребенка как человека культуры (Е.В.Бондаревская);
- теория педагогической поддержки ребенка и процесса его развития (О.С.Газман);
- организация самовоспитания школьников (Г.К.Селевко).

Что такое «подход»? Е.Н.Степанов и Л.М.Лузина дают следующее определение понятия: «Подход – это ориентация учителя или руководителя ОУ при осуществлении своих действий, побуждающая к использованию определенной совокупности взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности» (113). Под ориентацией следует понимать определенное концептуальное видение сущности воспитания, воспитательной деятельности, характер педагогической роли и позиции педагога по отношению к ребенку, специфику педагогической технологии и ее результат. Концепция, согласно философскому энциклопедическому словарю, обозначает основную идею, ведущий замысел, руководящую линию. Из данной идеи вытекают цели воспитания, взгляд на содержание, но главное – профессиональная педагогическая позиция по отношению к воспитаннику (ведущей идеей нашей концепции является идея положить в основу воспитания ведущие базовые потребности человека). Подход шире концепции. И потому все названные концепции, по нашему мнению, объединяет следующая педагогическая философия (т.е. подход).

1. Воспитание есть особая деятельность, у нее свои цели и содержание, ее не может заменить обучение (К.Д.Ушинский).
2. Ребенок есть равноправный субъект в системе отношений «учитель-ученик» (гуманистическая психология: К.Роджерс).
3. Воспитатель лишь «организатор среды» (Л.С.Выготский), помощник ребенка в трудных коллизиях школьного бытия.

4. Каждый ребенок талантлив, но талант у каждого свой, и он лежит не обязательно в области интеллекта, развитием которого, в основном, занимается обучение (Ш.Амонашвили).
5. Вместо «деятельностного принципа» воспитания утверждается «деятельностно-отношенческий подход» (Н.Е.Щуркова), в котором в равной мере должны учитываться ценности коллектива (общества) и ценности индивида.

При таком взгляде на воспитание ядром содержания воспитания выступают ценностные отношения, и воспитанием следует назвать «выращивание», воспитание отношений: отношений к миру, отношений к людям, отношений к самому себе. Самое краткое определение понятия «отношение» - это «взаиморасположение объектов и их свойств». В.Н.Мясищев определял отношение как сознательную и активную систему временных связей человека с окружающей действительностью. Структуру отношения образуют три компонента: а) знание; б) эмоция, чувство, переживание; в) поведенческая реакция, побуждение к деятельности (139).

Н.Е.Щуркова заявляет: «Человек не характеризуется набором качеств – он определяется отношениями к наивысшим ценностям жизни... Ценности – то значимое, без чего нет жизни человечества на Земле... Будучи условиями жизни, отношения к ценностям являются содержанием жизни: мы проживаем счастье жизни, восторг красоты, радость открытия истины, любовь к человеку, удовлетворение творчеством...» (139) И потому коренным содержанием воспитания, полагает Н.Е.Щуркова, является не деятельность, а ценностные отношения, появляющиеся в процессе деятельности и общения воспитанников. «Содержание воспитания есть то, что наполняет деятельность детей, и то, что наполняет активное взаимодействие детей с миром, организуемое педагогом», - утверждает Н.Е.Щуркова, т.е. отношения.

У личности есть отношения внешние, в системе которых она существует, и есть отношения внутренние, которые характеризуют отношения индивида с самим собой. Наивысшими внешними ценностями, которые характеризуют личность, по Н.Е.Щурковой, являются Человек, Жизнь, Общество, Природа. Мы

выдвигаем в приоритетные – отношения с самим собой. Именно отношения к самому себе образуют внутренний мир личности, самочувствие, самосознание.

Отношения с самим собой образуют психологический феномен, который называется «Я-концепция». ««Я-концепция» - это относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознаваемая, переживаемая как неповторимая системе представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе» (87). В данном определении особенно важным является то, что человек относится к другим на основе отношения к самому себе. Психологи (А.В.Петровский, А.Б.Орлов) прямо утверждают, что человек относится к другим так, как он относится к самому себе. Если человек считает, что он честный, добрый, ответственный и т.д., то и по отношению к другим он старается быть честным, добрым, ответственным и т.д. И потому как важнейший закон воспитания, принцип формирования педагогической техники выступает суждение Л.С.Выготского: «Педагоги должны относиться к ребенку так, как будто он УЖЕ таков, каким бы мы хотели его видеть в будущем» (25). Это педагогическая сущность приема т.н. «педагогического авансирования». **В этом утверждении мы видим важнейший психический механизм, связывающий психику и поведение, внутренние и внешние процессы в человеке.** «Система отношений определяет характер переживаний личности, особенности восприятия действительности, характер поведенческих реакций на внешние воздействия», - утверждает психологический словарь. Важнейший компонент отношений наряду со знанием, информированностью, компетентностью – это эмоция, чувство, переживание, что категорически недооценивалось в отечественной школе, ориентированной на знание, сознание, разум, т.е. рациональную сферу личности воспитанника. Сциентизм – ориентация на информацию, на научное знание – есть огромное препятствие для дела воспитания в отечественной школе. Между тем, еще Л.С.Выготский говорил, что «переживание имеет биосоциальную ориентировку, оно есть что-то, находящееся между личностью и средой, означающее отношение личности к среде, показывающее, чем данный момент среды является для личности» (25).

Можно сказать, что мостиком между педагогом и ребенком, средством и механизмом передачи педагогического влияния, воздействия является чувство, эмоциональное переживание. Без эмоций нет воспитания.

В то же самое время следует сказать, что без эмоции невозможно совершенствование интеллекта, «поиска истины». И.А.Сикорский, один из основоположников педагогической психологии, писал: «Чувство стоит во главе душевных процессов, и всякое понижение чувства, даже простое неупражнение его, грозит человеку опасностью психического замедления, психической остановки или регрессии» (115). С этим суждением нельзя не согласиться, ведь самые важные категории нравственности человека являют собой чувства: совесть, стыд, раскаяние, гордость, счастье...

Третий компонент отношения – поведенческая реакция, деятельностный акт, неразрывно слитый с знанием и эмоцией. Как известно, на практике именно по поведению, по способам самопроявления воспитанника окружающие судят о его воспитанности. А.С.Макаренко говорил, что наилучший критерий оценки воспитанности есть поведение ребенка, когда его никто не видит. В то же время следует помнить, что ребенок в силу отсутствия достаточного жизненного опыта и неразвитых механизмов саморегуляции имеет право на ошибку. Педагогу важно за внешней формой поступка увидеть его мотивы, т.е. побудительные причины, вызвавшие то или иное поведение. Часто мотивы ребенка могут быть позитивными: хотел помочь, подсказать, принести, а получилось – разбил, испортил, напачкал.

Здесь мы подходим к центральной части нашего исследования и той идее, которую мы делаем основанием нашей концепции воспитательной системы – идее о значимости для развития ребенка, для его психического и социального здоровья базовых, социальных потребностей человека (базовых – значит присущим ВСЕМ людям). Как растение нуждается в воде, тепле и солнце, чтобы нормальным, естественным образом расти и развиваться, реализуя свою генетическую программу, так и маленький человек нуждается в определенных внешних условиях, чтобы удовлетворить свои потребности в защищенности, в

принятии, в определенном социальном статусе среди себе подобных и т.д., чтобы нормальным, психически и социально здоровым образом развиваться, проявлять, утверждать себя, становиться личностно-значимым для других и, стало быть, значимым для себя. Так формируется сознание как отражение внешнего мира, затем появляется самосознание как чувствование, понимание, осознание самого себя. Так внешние ценности преобразуются во внутренние ценности, мое «Я», и возникают внутренние цели и смыслы существования индивида, благодаря чему он обретает субъектность, т.е. автономность, независимость от внешнего мира и вместе с ними – ответственность – важнейшие новообразования психически, социально зрелой личности.

И, напротив, в случае возникновения препятствий во внешней среде для реализации базовых стремлений субъекта, возникает конфликт между субъектом и средой, рождая неврозы, комплексы, психологические защиты как внутренние препятствия для саморазвития: самоутверждения, самоопределения, самореализации, которые могут вылиться в деструктивное поведение в диапазоне от нигилизма (так называемого «трудного поведения») до самоубийства. Деформируется внутренний мир, «Я-концепция», образуется «горб» в характере, как следствие – деформируется поведение.

Таким образом, можно утверждать, что социальные потребности человека есть ключ к его психическому и социальному здоровью, есть внутренний механизм регуляции процессов саморазвития, самоуправления, самовоспитания. И здесь мы подошли к главной идее гуманно-личностного подхода к воспитанию (в отличие от традиционного, авторитарного), идее о том, что **человек воспитывает себя сам**, что подлинное воспитание есть мотивация, стимулирование процессов самовоспитания, самосовершенствования воспитанников. Так возвращается в современную теорию воспитания важнейший принцип отечественной педагогики, провозглашенный еще в 20-е годы Л.С.Выготским: «Человек, в сущности, воспитывает себя сам... С научной точки зрения невозможно, чтобы один воспитывал другого... Педагог есть организатор среды» (25). А если это так, то возникает вопрос: каков человек от природы: «хороший» или «плохой»?

Гуманистическая психология (К.Роджерс) и вся отечественная педагогика стоят на позиции, что человек от природы позитивен, т.е. «хороший». Справедливость данного утверждения проистекает из социальной сущности человека: коль скоро это существо может жить, развиваться только в обществе, среди себе подобных, то оно должно быть рождено и «заряжено» природой на добро, на мир, на взаимодействие. Каждый ребенок может стать человеком, если его не портить, утверждал Я.А.Коменский. Заповедь «не навреди» есть важнейшая заповедь педагога. И потому педагог есть всего лишь часть среды, заразительный и привлекательный пример, «фасилитатор», «аниматор» (одухотворяющий). Но никак не «архитектор человеческих душ», не начальник.

Известно, что в древнерусском языке понятие «воспитание» изображалось как «възь-питание» - питание духовным, возвышенным, связанное с умением извлекать спрятанное, потаенное. «Спрятанное» - это сущностные силы ребенка: задатки, дарования, потребности, склонности, стремления, интересы, способности. Мы полагаем, что важнейшая категория из перечисленных – это потребности, природа которых имеет биопсихосоциальную основу, т.е. данные потребности должны быть удовлетворены обязательно, с необходимостью, иначе возникнет патология развития ребенка, патология его внутреннего мира, потребностно-мотивационно-смысловой сферы как ядерной подструктуры личности, ответственной за ее поведение, т.е. формы самореализации.

Здесь возникает новый взгляд на воспитание и его сущность. Колесникова И.П. говорит об этом так: «Воспитание – это, прежде всего, работа со смыслами, ценностями, системой отношений человека, его эмоционально-волевой и рефлексивной сферами, с тем, что позволяет ребенку, подростку, молодому человеку, взрослому осознавать, оценивать и усовершенствовать себя как главный фактор, обуславливающий качество собственного бытия, делая при этом основным критерием деяний совесть» (45).

В этом смысле потребность человека есть то «окно», через которое ребенок смотрит в окружающий мир, выходит за пределы себя, выбирая себе «предметы» как цели для своего присвоения. Способом, инструментом присвоения вы-

ступает мотив. Мотив – это потребность, нашедшая «предмет потребности» (А.Н.Леонтьев). Такими «предметами» становятся родители, близкие люди, ценности культуры, образуя ЦЕННОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ, что и образует содержание воспитания (Н.Е.Щуркова). Таким образом «удовлетворение потребностей есть, в сущности, процесс присвоения им определенной формы деятельности, обусловленной общественным развитием» («Психологический словарь»). А «удовлетворенная первая потребность, действие удовлетворения и уже приобретенное орудие удовлетворения ведут к новым потребностям...» (К.Маркс, Ф.Энгельс). Так через развитие, усложнение, одухотворение потребностей развивающейся личности осуществляется ее воспитание. И потому «воспитание есть не что иное, - пишет М.С.Каган, - как формирование духовных потребностей, и одной из них является потребность не знающего предела, ненасытного культурного возвышения» (35).

Духовность – одна из центральных категорий гуманизма и гуманистического образования (воспитания как его части). Это «родовое определение человеческого способа жизни, связанное с открытием самоценного, очевидного и необходимого смысла собственного существования» (В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев). Именно духовность отражает глубинную суть человека как представителя человеческого рода и проявляется в смысле жизни, высших ценностях и целях, в нравственных чувствах, переживаниях, поступка и действиях. В.Д.Шадриков, говоря о «происхождении человечности», подчеркивает, что эта человечность возникает в борьбе инстинкта и морали, эмоций и разума, эгоизма и альтруизма, добра и зла, греха и добродетели. С точки зрения нами решаемой проблемы к названному перечню «противоположностей» следует добавить единство и борьбу базовых потребностей индивида и потребностей других, борьбу «я» и «мы». В столкновении моего «Я» и «Я» другого формируется умение жить в социуме, дружить, любить, идти на компромисс, смирять свои обиды, терпеть непохожих, что сегодня называется толерантностью.

Так формируется индивидуальная нравственность и общественная мораль, права человека и правовое государство, внутренняя позиция человека как пред-



ставление о своем месте в человеческом сообществе. Это есть путь к пониманию и обретению внутренней свободы, которая, по Н.А.Бердяеву, предполагает автономию человека как личности. Но автономия не есть отчужденность, беспредельная независимость от внешнего мира. Напротив, подлинная свобода личности предполагает необходимость быть в постоянном диалоге с миром, духовном со-гласии с человечеством. Свобода неразрывно связана с ответственностью, с наивысшим началом мира: Добром, Истиной, Красотой. Человеческий диалог и диалоговое бытие означает неразрывное ощущение своей внутренней свободы и своей зависимости от мира. Диалог есть признак человечности, условие жизни, способ бытия, «единица демократического дискурса» (126). Духовность – это постоянный «выход за пределы себя», не переступая «пределов» другого.

Отсюда возникают требования к характеру современного образования. Это:

- 1) «образование процессуальное, незавершенное, диалогическое;
- 2) образование, позволяющее осуществлять «выход за пределы» своей индивидуальности, устанавливая духовные связи с «другими»;
- 3) образование, возможное в процессе накопления человеком опыта диалога как способа взаимодействия с миром, с культурой, с людьми, со своей субъективностью и субъектностью» (128).

Школу, которая реализует такое образование, можно назвать гуманитарной, а образование – гуманистическим, направленным не на абстрактную программу как «сумму знаний», а на ребенка, на его базовые проблемы, связанные с умением жить среди людей, не боясь остаться одиноким.

Таким образом, развитие ребенка, его восхождение «к человеческому», духовному можно изобразить схемой: потребность → мотивы (главным «предметом» которых перед маленьким человеком всегда выступает «другой»: «через других мы становимся собою» (Л.С.Выготский)) → деятельность, общение → диалоговое образование. Образовательный процесс в диалоговой школе должен

идти в обратном направлении: от предметной реальности к ребенку, к его источникам развития и саморазвития.

Итак, мы доказали, что потребности человека являются источником развития и саморазвития ребенка, основой его мотивов – психических механизмов, связывающих индивида с окружающим миром, побуждающих его к деятельности, творчеству, самореализации. В самой потребности заключено отношение к окружающему миру, придающее «отражаемой в индивидуальном сознании действительности личностный смысл» (87). Можно сказать: все воздействия внешней среды, в том числе и педагогические, будут для ребенка иметь личностный смысл, т.е. значимыми, воспитывающими только в том случае, если будут связаны с его потребностями. В исследованиях В.Д.Шадрикова установлено, что четкая ориентация взрослых на организацию возможностей, направленных на удовлетворение потребностей ребенка в раннем возрасте, позволяет ребенку достигать максимальных темпов своего развития. «Не имея возможности побудить ребенка к действию словом, воздействовать на него словом, взрослый вынужден создавать условия, соответствующие потребностям ребенка в текущий момент жизни. В результате ребенок находится в условиях, когда его поведение строится на основе собственной мотивации. Его действия направлены на удовлетворение собственных потребностей» (134).

И потому наше определение воспитания выглядит следующим образом: воспитание есть педагогическая деятельность, направленная на создание педагогических условий для удовлетворения ребенком его базовых, социальных потребностей. Данное определение диктует педагогу цели деятельности, которые подчинены внутренним ценностям и задачам развития и становления личности ребенка, обуславливают опосредованный характер «воздействия» на воспитанника. Все это, по-нашему мнению, обеспечивает ненасильственную, помогающую, действительно гуманистическую позицию воспитателя по отношению к ребенку. Только такое воспитание в полной мере будет обращено к самым глубинным сферам личности воспитанника: к самосознанию, самооценке, эмоциям, настроению.

Интегрированным педагогическим условием, учитывающим потребности младшего школьного возраста (потребность в защищенности, безопасности), подросткового (потребность в самоутверждении), юношеского (потребность в смыслах жизни) является предложенная нами воспитательная система, целью и содержанием которой является психологическое, педагогическое, социальное пространство, обеспечивающее возможности для ребенка заниматься любимой, интересной деятельностью, ощущать себя защищенным, т.е. уважаемым, ценным, достойным, иметь возможность познать себя, совершить необходимые жизненные выборы, обрести цели и смыслы жизни и реализовать себя в формах культурного, общественно санкционированного поведения. Ясвин А.А. говорит: «Предоставление средой той или иной возможности, позволяющей удовлетворить определенную потребность, «провоцирует» субъекта проявить соответствующую активность, присоединить к факту наличия этой возможности в среде факт своего поведения» (146).

Таким образом, можно с определенностью утверждать, что посредством апелляции к потребностям человека мы находим то соединительное звено, тот связующий механизм между психикой и поведением, между характером и всей сущностью личности субъекта, который позволит педагогу раскрыть некоторые тайны позитивной мотивации воспитанника и, следовательно, тайны более эффективного формирования самого характера. «Мотив, действенный для данного человека, - это, потенциально по крайней мере, будущая черта его характера в ее генезисе, так же как черта характера – это осевший и закрепившийся в человеке сгусток его мотивов, получивший в силу условий жизненного пути и воспитания, особую действенность и устойчивость» (92). **Потребности → мотивы → характер → личность** – таким предстает перед педагогом путь к личности воспитанника, к ее целенаправленному **ВЫРАЩИВАНИЮ**.

## 1.2. Теоретические основания воспитательной системы школы, ее компоненты и функции

В силу сложности, многоаспектности воспитательного процесса из-за множества социальных влияний на становление личности молодого человека воспитание всегда рассматривалось в отечественной педагогике как явление комплексное, системное. Системность была органически присуща взглядам и практической деятельности С.Т.Шацкого, В.Н.Сороки-Росинского, А.С.Макаренко. Он еще на заре новой школы критиковал «логику уединенного средства» в организации учебно-воспитательного процесса. Он сформулировал ряд положений, которые можно включить в качестве принципов конструирования воспитательных систем:

- «человек не воспитывается по частям, а создается синтетически всей суммой влияний, которым он подвергается»;
- «отдельное средство может быть и положительным, и отрицательным, решающим моментом является не его прямая логика, а логика и действие всей системы средств, гармонически организованных»;
- «там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса» (62).

Таким образом, А.С.Макаренко употребил впервые такие важные понятия для теории воспитательных систем, как «единый план», «единый тон», «единый подход».

Позднее целостное понятие школы как сложной организации описывается в понятиях «климат» (А.Н.Лутошкин), «дух» (С.Т.Шацкий), «культура школы» (Крылова Н.Б., Ушаков К.М.), «школьный уклад» (А.Н.Тубельский), «воспитательная среда школы» (П.Ф.Лесгафт, Я.Корчак), «педагогическая система» (Н.В.Кузьмина, В.П.Беспалько), «образовательное пространство школы» (И.Д.Фрумин, Д.Б.Эльконин), «пространство детства» (И.Д.Демакова).

Необходимо заметить, что данное понятие и научный подход формировались на основе практики. Так и колония А.С.Макаренко представляла собой не просто учебно-воспитательное учреждение, но сложнейший учебный, воспитательный, производственно-хозяйственный комплекс, т.е. сложную социально-производственно-педагогическую систему, где решались не только педагогические проблемы, но и проблемы социальной адаптации выпускников. Единство теории и практики вылилось в самостоятельное научное направление в конце 80-х и начале 90-х годов. Как уже было сказано выше, его идеологами выступили Л.И.Новикова, В.А.Караковский, А.М.Сидоркин.

Методология системного подхода рассматривается в дидактике (М.В.Кларин, В.П.Беспалько), в управлении (М.М.Поташник, В.С.Лазарев, Т.И.Шамова, П.И.Третьяков), в области воспитания, кроме названных выше, – Н.Л.Селиванова, Н.В.Гаврилин, Е.Н.Степанов. Сегодня широко известны концепции воспитательных систем Н.Е.Щурковой, Е.В.Бондаревской, О.С.Газмана, Г.К.Селевко, Н.М.Таланчука. Все они объединены теорией, которая получила название как личностно-ориентированный подход в воспитании и который характеризуется тем, что в его основание положена ценность личности ребенка, его здоровье, не только физическое, но психическое и духовное.

В качестве принципов личностно-ориентированного подхода названные ученые выдвигают гуманизм, субъект-субъектную позицию педагога (М.С.Каган), диалоговые формы отношений с воспитанниками (Н.Е.Щуркова), аксиологическую (ценностную) направленность воспитания (В.А.Караковский), поддержку и помощь ребенку в решении его жизненных задач и опору на детский успех (О.С.Газман).

Что же представляет собой педагогический феномен, который получил название «воспитательная система»? Какова ее структура? Каковы возможные методологические основания для ее создания? Как применить системность на практике?

Слово «система» в переводе с греческого означает «единство, состоящее из множеств». Системный подход в исследовании сложных, многомерных соци-

альных явлений и процессов призывает исследователей видеть данные явления в диалектике, т.е. в единстве многообразия и целостности, в динамике и статике, в процессе и его результатах и т.д. Целостность обуславливается целостностью личности человека и целостностью его жизнедеятельности.

В настоящее время существуют понятия «дидактическая система» (М.В.Кларин, В.П.Беспалько), «управленческая система (система управления)» (М.М.Поташник, В.С.Лазарев, Т.И.Шамова, Ю.А.Конаржевский), «воспитательная система» (Л.И.Новикова, В.А.Караковский, Н.Л.Селиванова, А.В.Гаврилин, Е.Н.Степанов и др.).

Понятие «воспитательная система» в рамках общей теории воспитательной системы постоянно уточняется, совершенствуется. Впервые Л.И.Новикова дала следующее определение: «Воспитательная система есть целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (цели, субъекты, их деятельность, общение, отношения, материальная база) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат» (76). Как видно, вначале понятие воспитательной системы рассматривалось применительно к коллективу как целостной системе, «новой силе», которая рождается из взаимодействия людей, в ходе достижения совместных целей. Так возникло понятие «поле коллектива» (здесь есть продолжение идей А.С.Макаренко).

Позднее Л.И.Новикова рассматривает школу как воспитательную систему: «Воспитательными системами обладают те школы как целостности, которые создают условия социальной защищенности, психологической комфортности воспитанника и педагога, обеспечивают возможность их личностного роста и самореализации (выделено нами – В.С.), этим они решают главную задачу педагогики – управление развитием ребенка» (17; 18; 19). Так родилось определение понятия воспитания, как «целенаправленного управления процессом развития ребенка». Мы полагаем не совсем корректным отождествление понятия «воспитание» с понятием «управление», т.к. природа данных процессов (при определенном сходстве) разная: при управлении для достижения, например,

целей коллектива могут использоваться и «непопулярные», т.е. суровые средства по отношению к его членам, при воспитании необходимо помнить, что зло всегда порождает зло и ответную жестокость, даже, если это отдельная, единственная личность.

Л.И.Новикова сформулировала 9 признаков наличия воспитательной системы школы:

- 1) наличие общих представлений о школе как целостном феномене, т.е. наличие собственной модели школы, отражающей ее настоящее и проектирующей ее будущее, наличие концепции, принятой педагогами и учениками;
- 2) здоровый образ жизни, включающий помимо учебы и труд, и развлечения и неформальное общение, и творческую деятельность по интересам;
- 3) наличие радостных событий в жизни ребят, ожидаемых и переживаемых ими, порождающих энергию, подъем духа в коллективе;
- 4) наличие зон неупорядоченности, свободного развития отдельных классов, групп детей, как противовес заорганизованности;
- 5) наличие «говорящих стен», отражающих повседневную жизнь ребят;
- 6) включенность среды в школу и школы в среду;
- 7) разрешение внутренних конфликтов за счет саморегуляции;
- 8) гуманистический характер межличностных отношений, проявляющийся в повседневном общении, внимательность и доброжелательность по отношению к новичкам и посторонним для школы людям;
- 9) чувство принадлежности к школе (17).

Н.Л.Селиванова определяет воспитательную систему как «комплекс взаимосвязанных блоков: цели, выраженные в исходной концепции; деятельность, обеспечивающая ее реализацию; субъекты деятельности, ее организующие и в ней участвующие: рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъекты в некую общность; среда системы, освоенная субъектом, и управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы» (97). В данном определении мы находим необходимую полноту значимых компонентов школы, начиная с целей деятельности, закан-

чивая ее результатами, т.е. степенью достижения целей, выраженными в конкретных моделях, критериях, показателях, что и в какой мере должно быть сформулировано в функциях управления. Критерии оценки воспитательной системы сформулированы в виде двух групп: «критериев факта» и «критериев качества». Первая позволяет ответить на вопрос: есть в данной школе воспитательная система или ее нет; вторая дает представление об уровне развития воспитательной системы.

Критерии факта:

- 1) упорядоченность жизнедеятельности школы, соответствие содержания, объема и характера работы возможностям и условиям школы;
- 2) наличие сложившегося единого коллектива, устойчивые возрастные связи и общение, коллектив живет по выработанным им самим законам, правилам, привычкам, традициям;
- 3) интегрированность воспитательных воздействия в комплексы, дискретность воспитательного процесса: чередование периодов относительного покоя, повседневной работы с периодами коллективного напряжения, яркими событиями, фиксирующими главные черты системы.

Критерии качества:

- 1) степень приближенности системы к поставленным целям, реализация педагогической концепции, лежащей в основе воспитательной системы;
- 2) общий психологический климат школы, стиль отношений в нем, самочувствие ребенка, его социальная защищенность, взаимопонимание семьи и школы, эмоциональная насыщенность жизни коллектива;
- 3) уровень воспитанности выпускников, который можно определить несколькими интегрированными качествами личности, наиболее актуальными для данного времени (22).

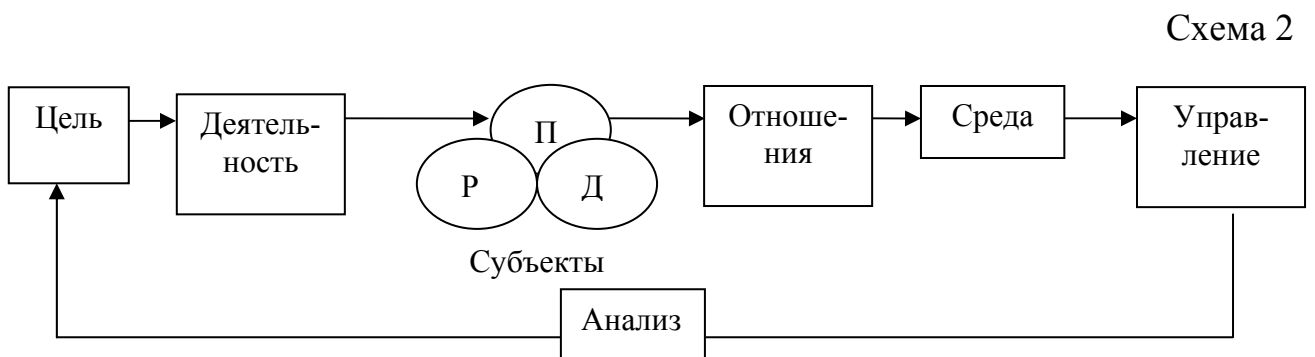
В.А.Караковский вносит дополнение в понятие «воспитательная система», указывая на управленческие аспекты ее разработки и освоения: «Школьная воспитательная система – это не только состояние, но и процесс, притом процесс управляемый. Включая в себя педагогическое руководство, самоуправле-



ние и саморегуляцию, он проходит через следующие основные стадии: становление системы, отработка структуры и содержания деятельности, функционирование в оптимальном режиме, обновление и перестройка» (22). В.А.Караковский сформулировал основные общечеловеческие ценности: Человек, Семья, Труд, Знание, Культура, Отечество, Земля, Мир. Указанные ценности образуют содержательные направления воспитательной деятельности педагогов и обуславливают школьное планирование. В практике деятельности отечественных школ нашел широкое распространение пропагандируемый В.А.Караковским принцип организации воспитательного мероприятия как коллективное творческое дело (КТД) по методике И.П.Иванова.

Коль скоро Л.И.Новикова, В.А.Караковский, Н.Л.Селиванова – это представители одной научной школы, остановимся на определении воспитательной системы школы, выраженном Н.Л.Селивановой, и рассмотрим каждый компонент в отдельности. Данные характеристики целей, содержания, субъектов, отношений, среды и управления необходимы нам для следующей главы настоящего исследования и будут нужны педагогам-практикам в их непосредственной работе. Признаки компонентов взяты нами из приведенных выше критериев оценки воспитательных систем, сформулированных учеными команды Л.И.Новиковой.

Итак, модель воспитательной системы по-Н.Л.Селивановой можно изобразить в виде следующей схемы:



Модель воспитательной системы по Н.Л.Селивановой

Все компоненты связаны между собой, зависимы друг от друга, «проникают» и обуславливают друг друга, представляют собой определенное единство, целостность, процесс и результат.

Охарактеризуем кратко каждый компонент в отдельности.

Цель, как известно из теории систем, есть проект желаемого результата (так же как результат есть степень достижения цели). Цели должны быть конкретны, достижимы, диагностичны (хотя некоторые ученые – Н.Е.Щуркова полагают, что воспитательная цель всегда отдалена по времени, а, значит, обобщенна (22; 140)). Цели воспитательной системы могут быть сформулированы в виде моделей (образов) выпускника, образа среды, модели воспитательной системы, а также конкретных качеств (свойств) ученика и т.д. Ученые-практики рекомендуют предъявлять цель в виде смыслообраза (О.А.Фиофанова) (126). Цели должны быть выработаны педагогами совместно с детьми, родителями, ибо только тогда они будут «приняты» субъектами воспитания как желаемое и привлекательное «будущее» (Л.И.Новикова), «радость завтрашнего дня» (А.С.Макаренко). Источниками целей являются ценности (общечеловеческие, национальные, религиозные, педагогические, принятые конкретным педколлективом или отдельной личностью), совокупность которых образует концепцию воспитательной системы.

Деятельность. Воспитывать – значит организовывать деятельность детей. Деятельность есть форма реализации активности человека. Только в деятельности возможно развитие, а, следовательно, воспитание ребенка. Деятельностный подход в отечественном воспитании связан с именами Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, А.С.Макаренко, В.В.Давыдова, согласно которому деятельность является сердцевинной воспитательной работы. Школьная деятельность включает в себя не только учебу, «но и труд, развлечения, неформальное общение» (Л.И.Новикова), «чередование относительного покоя и коллективного напряжения» (Н.Л.Селиванова). Она должна быть творческой, социальной и лично значимой, т.е. интересной для ребенка и общественно полезной (С.Т.Шацкий). В.А.Караковский предложил планировать школьную

жизнь в виде «коллективных творческих дел» (КТД), которые он называет «ударными дозами воспитания». Они должны быть «со-бытием» в жизни детей, «переживаться ими, породить энергию, подъем духа в коллективе», создавать «воспитывающие ситуации».

В последнее время представления о деятельностном подходе расширяются, дополняются идеями гуманистической психологии, которая акцентирует внимание не столько на внешних по отношению к ребенку процессах, сколько на внутренних, которые ориентируют педагога на мотивацию и выращивание собственных сил и ресурсов ребенка, на стимулирование процессов самосовершенствования и самовоспитания (Г.К.Селевко). Впрочем об этом писал еще А.Дистервег: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть это собственными силами, собственной деятельностью, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение» (31).

Субъекты воспитания – педагоги, воспитанники, родители, которые образуют «единый школьный» коллектив (В.А.Сухомлинский, Н.Л.Селиванова). Для него характерны наличие «устойчивых» межвозрастных связей и общения», «здоровый образ жизни», продуманный «уклад». Взаимодействие субъектов воспитания сегодня регламентируется нормативно-правовой базой школы и так называемой «культурой организации» (К.М.Ушаков), которую образуют традиции, ритуалы, символы, знаки и которая является регулятором жизни коллектива в гораздо большей степени, чем формализованные, официальные предписания. И потому воспитание культурой, «восхождение к культуре» (Н.Е.Щуркова) есть не только одно из средств воспитания, но и целое научное направление в воспитании (Н.Е.Щуркова, Е.В.Бондаревская).

Отношения (ценностные) – это «избирательные связи человека с окружающей действительностью» (22), это «то, что наполняет деятельность детей, и то, что наполняет активное взаимодействие детей с миром, образуемое педагогом» (22). «Человек не характеризуется набором качеств – он определяется отношением к наивысшим ценностям жизни», - утверждает Л.Е.Щуркова. «Дей-

ствительное духовное богатство индивида всецело зависит от богатства его действительных отношений» (А.Н.Леонтьев) (57). Таким образом, воспитание есть выращивание, формирование отношений. Это содержательное ядро воспитания. Особенностью современного понимания сущности воспитания является деятельностно-отношенческий подход.

Каким требованиям должны отвечать школьные отношения? Л.И.Новикова: «здоровый образ жизни школы», «гуманистический характер межличностных отношений, проявляющийся в повседневном общении, внимательность и доброжелательность по отношению к новичкам и посторонним для школы людям», «разрешение внутренних конфликтов за счет саморегуляции». Н.Л.Селиванова: «общий психологический климат школы, стиль отношений в нем, самочувствие ребенка, его социальная защищенность, взаимодействие семьи и школы, эмоциональная насыщенность жизни коллектива».

Среда – важнейший компонент воспитательной системы. Сущность и главное отличие гуманистического воспитания от авторитарного состоит в том, что педагог в своей работе воздействует не на ребенка напрямую, а на среду. Именно среду он «кроит, перестраивает» (Л.С.Выготский), чтобы направить саморазвитие ребенка в социально санкционированном направлении. Сегодня появились новые образы среды: «пространство детства» (Л.И.Демакова), «уклад школы», «среда жизнепроживания», «ниша успешности» и др.

Какой должна быть среда в гуманистической парадигме образования? Воспитательную систему, по мнению Л.И.Новиковой, характеризуют «включенность среды в школу и школы в среду», наличие «говорящих стен», «зон свободного развития» детей и т.д. Н.Л.Селиванова: «упорядоченность жизнедеятельности школы», «синтегрированность воспитательных воздействий», наличие «ярких, эмоциональных событий». Сегодня широко используются термины Я.Корчака, характеризующие «воспитывающую среду»: «творческая среда», «догматическая среда», «карьерная среда», «безмятежная» среда. Согласно технологии Я.Корчака, догматическая среда способствует формированию зависимого и пассивного ребенка, творческая – свободного и активного, безмятежная

– свободного, но пассивного, карьерная – активного, но зависимого. Есть характеристики среды с точки зрения предметности, эстетичности, духовности и т.д. На практике под средой понимают радиус школьной жизни в микрорайоне, городе, республике.

Управление – есть искусство достижения целей. Это тот компонент, который связывает, объединяет все другие компоненты в единое целое. Процесс управления состоит из управленческих функций: целеполагания, планирования, организации, контроля, регулирования, результата и его анализа, проектирования, стимулирования. Проблемными и слабо разработанными в управлении воспитанием являются критерии результата воспитания. Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова результат видят в наличии системы как «факта»: «наличие общих представлений о школе как целостном феномене, т.е. наличие собственной модели школы» (Л.И.Новикова) и всех ее компонентов, «упорядоченность жизнедеятельности школы: соответствие содержания, объема и характера работы возможностям и условиям школы», «степень приближенности системы к поставленным целям, реализация педагогической концепции, лежащей в основе воспитательной системы». Названные нами ученые очень осторожно называют качества (свойства) выпускников. Так Н.Л.Селиванова в качестве «уровня воспитанности» называет некие «интегрированные качества личности, наиболее актуальные для данного времени» (97).

В.А.Караковский предлагает рассматривать воспитательную систему не только как состояние, но и как процесс, важнейшими признаками качества которого называет «функционирование в оптимальном режиме», который обладает способностью к самоуправлению, саморегуляции.

Таким образом, теоретики системного подхода важнейшим признаком воспитательной системы полагают ее синтезированность, целостность, единство. Позднее интеграцию стала рассматривать не только в позитивном смысле. Так А.М.Сидоркин в диссертационном исследовании заявляет следующее: «Если интеграция создает для ребенка стабильную, комфортную среду обитания, способствует усвоению социальных норм, снижает излишнюю напряженность, то

дизинтеграция удовлетворяет потребность в новизне, формирует активность ребенка, его способность к выбору, креативность» (99).

Сегодня одним из подходов к воспитанию рассматривается синергетический подход с его идеями неравновесности, случайности, вероятности и т.д.

Обобщая вклад научной школы Л.И.Новиковой в разработку научно-методологических основ воспитательных систем, можно выделить следующие положения.

1. Воспитательная система существует как педагогический феномен и имеет следующую структуру: цели, выраженные в исходной концепции; деятельность, обеспечивающая ее реализацию; субъекты деятельности, ее организующие и в ней участвующие; рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъекты в некоторую общность; среда системы, освоенная субъектом, и управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы (21).

2. Определены ценности как источники педагогических целей: Человек, Семья, Труд, Знание, Культура, Отечество, Земля, Мир, определяющие главные содержательные направления воспитательной деятельности педагогов (39).

3. Определено понятие «воспитание» как «управление процессом развития ребенка» (Й.Лийметс, Л.И.Новикова). Управление через создание, организацию, развитие гуманных педагогических условий.

4. Показаны закономерности развития воспитательной системы как единства общего, особенного, единичного. «Любая воспитательная система является единством не только общего и особенного, но и единичного – того специфического, что свойственно конкретному учреждению с данным составом педагогов и школьников, с окружающей его средой» (21). Отсюда следует, что в каждой школе, в зависимости от условий, в которых она функционирует, может и должна быть собственная, уникальная, адекватная условиям воспитательная система.

Воспитательная система в своем развитии проходит четыре этапа: «становление системы, отработка структуры и содержания деятельности, функционирование в оптимальном режиме, обновление или перестройка» (25).

5. Уточнены понятия «воспитательная система» и «система воспитательной работы».

«Воспитательная система школы – сложное психолого-социопедагогическое образование, неравновесное, саморегулируемое и управляемое. Эта система открытая: она не только успешно взаимодействует с ближним и дальним социумом, но, осваивая его, сама становится мощным средством социализации. Воспитательная система школы имеет сложную структуру, она состоит из компонентов, скрепленных системными связями. Соединение частей системы в единое целое обеспечивается ее управленческим блоком» (39).

Таким образом, воспитательная система есть мощный социальный, педагогический, психологический механизм воспитания. Понятие «система воспитательной работы» есть «целенаправленная, взаимосвязанная совокупность внеурочных мероприятий, организующих досуг школьников».

6. Уточнены аспекты в понимании сущности эволюции понятия «воспитательная система» и соотношение ее компонентов: воспитательные, ценностные отношения объявляются первичными: «характер отношений будет являться первой характеристикой воспитательного пространства» (25).

7. Сформулированы основные аспекты управления воспитательной системой гуманитарного типа:

- целенаправленное взаимодействие субъектов управления;
- диалоговый характер;
- системообразующий, адаптивный характер;
- ситуативный подход к решению управленческих проблем («гибкое управление»);
- руководитель образовательного учреждения – это лидер, который пользуется признанием большинства;

- наличие соуправления и самоуправления как управления самим собой, т.е. самовоспитания;
- эффективное включение в воспитание материальной, природной, социальной среды;
- информационное обеспечение воспитания и управления;
- управление воспитательной системой происходит как управление извне и управление изнутри (19).

Данная модель воспитательной системы школы нашла реализацию в городах: Москве, в школе № 825 (В.А.Кариковский), гимназии № 1508 (Н.В.Церковникова), школе № 73 (С.Д.Поляков), Владимире, в школе № 25 (Н.В.Гаврилин) и других.

Представители научной школы Л.И.Новиковой рассматривают методологию создания воспитательной системы в масштабе общеобразовательного учреждения. В рамках структурного подразделения, например класса, создать воспитательную систему, полагают они, невозможно. Тем не менее, появились теории, рассматривающие сообщество класса как полноценную воспитательную систему.

Рассмотрим концепцию доктора педагогических наук Е.Н.Степанова, который предпринял попытку применить системный подход и метод системного моделирования применительно к классу как структурному подразделению школы.

Е.Н.Степанов дает следующее определение: «Воспитательная система класса – это способ организации жизнедеятельности и воспитания членов классного сообщества, представляющий собой целостную и упорядоченную совокупность взаимодействующих компонентов и способствующий развитию личности и коллектива» (110). Она относится к социальному типу систем, т.е. является «живым» системным образованием. Наиболее важные, существенные компоненты, по мнению Е.Н.Степанова, можно изобразить в следующей схеме (схема Е.Н.Степанова).





### Модель воспитательной системы класса Е.Н.Степанова

Рассмотрим каждый компонент подробно.

Первый компонент – индивидуально-групповой – сообщество (общность) детей и взрослых. Это:

- классный руководитель (воспитатель);
- учащиеся класса;
- родители учащихся;
- педагоги и другие взрослые, участвующие в жизнедеятельности класса.

Данный компонент имеет исключительную важность, т.к. именно члены данного сообщества решают, какой должна быть воспитательная система, каковы ее цели и как она должна функционировать. Кроме того, основное предназначение воспитательной системы - содействие развитию данного коллектива и каждой его личности в отдельности. Важнейшая роль принадлежит классному руководителю, т.к. его ценностные ориентации, педагогические воззрения, позиция, интересы, профессионализм являются одним из наиболее существенных системообразующих факторов. Кровно заинтересован в создании целенаправленной и позитивной жизни класса и родителей.

Второй компонент – ценностно-ориентационный, представляющий собой совокупность следующих элементов:

- цели и задачи воспитания;
- перспективы жизнедеятельности классного сообщества;
- принципы построения воспитательной системы и жизнедеятельности класса.

Ученые называют его ценностно-смысловым ядром системы и главным детерминирующим и интегрирующим фактором функционирования и развития воспитательной системы. В воспитательном пространстве класса существует широкий спектр индивидуальных и групповых ценностей, которые имеют свою иерархию. Именно иерархия ценностей, а не их палитра оказывает решающее значение для выбора целевых ориентиров, норм поведения и характера общения участников воспитательного процесса. К сожалению, практики недооценивают важности ценностно-ориентационного компонента, поэтому планы руководителей страдают отсутствием продуманных целей и принципов взаимодействия с детьми. В результате педагогическая деятельность носит хаотический, случайный характер и такие же случайные результаты. Необходимо помнить, что позитивного воспитания без конструктивных целей не бывает.

При разработке целей, считает Е.Н.Степанов, должны быть соблюдены следующие требования:

- 1) цели направлены на разностороннее развитие ребенка;
- 2) сопряжены с интересами и ценностными установками членов классного общества, социальным заказом государства и общества;
- 3) обеспечены необходимыми ресурсами для их реализации;
- 4) конкретными и ясно сформулированными;
- 5) трудными, но реально достижимыми;
- 6) гибкими, т.е. обладать способностью к корректировке;
- 7) диагностичными.

Третий компонент – функционально-деятельностный. Его элементы:

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

Данный компонент выполняет роль главного системообразующего фактора, обеспечивающего упорядоченность и целостность воспитательной системы, функционирование и развитие ее основных элементов и связей.

Основу данного компонента составляет совместная деятельность и общение членов классного сообщества.

Выбор содержания и способов организации деятельности и общения в классном коллективе находится в тесной взаимосвязи с функциями воспитательной системы. По мнению Е.Н.Степанова, класс по отношению к личности ребенка может выполнять следующие функции:

- образовательную, направленную на формирование у детей целостной и научно обоснованной картины мира;
- воспитательную, содействующую нравственному становлению личности школьника;
- защитную, связанную, прежде всего, с психологической защитой ребенка от негативных влияний среды;
- компенсирующую, предполагающую создание дополнительных условий для развития творческих способностей детей, их самореализации в таких сферах деятельности, как познание, игра, общение;
- интегрирующую и корректирующую, заключающиеся в том, что при соблюдении определенных условий класс может интегрировать и корректировать различные влияния, которые испытывает ребенок как в классе, так и вне его.

Четвертый компонент воспитательной системы класса – это пространственно-временной. Он состоит из таких элементов, как:

- эмоционально-психологическая, духовно-нравственная и предметно-материальная среда;
- связи и отношения классного сообщества с другими общностями детей и взрослых;
- место и роль класса в воспитательном пространстве образовательного учреждения;
- этапы становления и развития воспитательной системы.

Каждая воспитательная система имеет среду – свое жизненное пространство, в котором осуществляется совместная деятельность и общение членов классного сообщества, развиваются межличностные и деловые отношения, формируются индивидуальные и групповые ценностные ориентации.

Основным местом жительства класса, как правило, является учебный кабинет, закрепленный администрацией школы за учащимися и классным руководителем данного класса. В нем происходят главные события классной жизни, специально создаются или стихийно возникают ситуации, которые существенно влияют на становление личности ребенка и формирование детского коллектива. Отсюда очевидна важность заботы классного руководителя, его питомцев и коллег об уютной и комфортной обстановке в учебном кабинете, об эмоциональном и духовно-нравственном насыщении жизненного пространства класса. Правильно поступают те классные руководители, которые пытаются создать в классном коллективе более духовно богатую и нравственно чистую атмосферу, чем в окружающем социуме.

Однако, это не означает, что воспитательная система класса должна быть закрытой системой с максимально ограниченными внешними связями и отношениями.

Значительно обогащает жизнедеятельность класса наличие друзей из ближайшего социального окружения (родители, бабушки, дедушки, руководители кружков, клубов, секций, народные умельцы, ветераны войны и труда).

Классному руководителю и другим членам классного сообщества гораздо проще найти свою нишу в воспитательном пространстве, если им будут известны цель, задачи, принципы и основные направления, формы и способы построения жизнедеятельности и воспитательного процесса в общешкольном коллективе.

Пятый компонент воспитательной системы класса – диагностико-аналитический, включающий следующие элементы:

- критерии эффективности воспитательной системы;
- методы и приемы изучения результативности воспитательной системы;

- формы и способы анализа, оценки и интерпретации полученных результатов.

Необходимость включения диагностико-аналитического компонента в перечень основных компонентов системы объясняется тем, что при отсутствии достоверной, подвергнутой тщательному анализу информации о развитии личности ребенка и формировании классного коллектива ставится под сомнение педагогическая целесообразность всей достаточно сложной и трудоемкой деятельности, проводимой по моделированию и построению воспитательной системы класса. В последние годы классные руководители пытаются отказаться от измерения результатов воспитательной деятельности «на глазок» и стараются овладеть диагностическими приемами и методами исследования эффективности учебно-воспитательного процесса.

Следует также заметить, что в педагогической науке проблема исследования эффективности учебно-воспитательного процесса остается в значительной степени неразрешенной. Нет у ученых и общепринятой точки зрения по поводу критериев и методов изучения результативности воспитательной системы класса. На наш взгляд, «мерилом» эффективности функционирования классной воспитательной системы могут быть признаны следующие критерии:

- воспитанность учащихся (следование нормам и правилам поведения в обществе);
- защищенность и комфортность ребенка в классе;
- сформированность классного коллектива;
- репутация класса;
- проявление индивидуальности («лица») классной общности.

Таким образом, нами названы и охарактеризованы основные компоненты и элементы воспитательной системы класса в концепции, предложенной Е.Н.Степановым. Следует отметить, что в научных концепциях команды Л.И.Новиковой и Е.Н.Степанова много общего. Их объединяют:

- системный, многокомпонентный подход к организации воспитания;
- акцентируется целеобразующая функция системы;

- подчеркивается важность деятельностно-отношенческого компонента в системе (у Е.Н.Степанова – слабее);
- отмечается стремление педагогов к объективизации измерения и оценивания воспитательных результатов.

Мы признаем ценность модели воспитательной системы Л.И.Новиковой и модели Е.Н.Степанова относительного классного коллектива.

Тем не менее, и та, и другая концепции страдают одним и тем же педагогическим методологическим пороком, о котором лучше всех сказал сам В.А.Караковский, член команды Л.И.Новиковой: «Сегодня уже никто не спорит с тем, что воспитание человека происходит в трех ипостасях. Прежде всего, в процессе социализации, и в этом смысле воспитание – процесс всеобщий. Все жизненное пространство, в котором формируется, развивается, реализует свое природное назначение человек, пронизано воспитанием. Это объективная реальность объективного бытия. Одновременно с этим существует воспитание как деятельность педагогов... Есть еще третья ипостась – самовоспитание личности, ее самостроительство, саморазвитие. Но эта сфера пока еще недоступна даже для большинства профессионалов (выделено нами – С.В.), ибо речь идет о внутреннем мире развивающегося человека, мотивы которого часто лежат за пределами сознания и воли его» (22). Мы солидарны с признанием В.А.Караковским указанного недостатка традиционного системного подхода, т.к. воспитательная система – это механизм воспитания, лежащий вне воспитанника, и он может оказаться чуждым внутренним стремлениям, потребностям, мотивам поведения, иногда и самой природе ребенка.

Остановимся на данной проблеме более подробно. Как было сказано выше, развитие ребенка происходит одновременно в двух диалектически противоположных «направлениях»: социализации и индивидуализации. Под воздействием социальной среды, внешних сил и воздействий ребенок приобретает ценности среды, навыки и модели поведения окружающих. Социализация делает ребенка таким, «как все». Одновременно идет процесс индивидуализации, основанный на внутренних источниках и ресурсах саморазвития, заложенным в ребенка

природой. Данный процесс обуславливает индивидуальность, уникальность ребенка, что позволяет ему не быть, не стать «как все». Это два объективных процесса развития и саморазвития ребенка, обусловленных психосоциальной природой человека. Тем не менее, существуют концепции, подходы к воспитанию, которые считают определяющим тот или иной процесс становления личности ребенка. В зависимости от того, какой процесс – развитие или саморазвитие (самоактуализация) – ученые считают главным, приоритетным, существуют два основных подхода к воспитанию: социоцентрический или педо(дето)центрический. Известно, что на социоцентрическом стояло советское образование (воспитание), и поэтому оно являлось авторитарным – насильственным, принудительным, основанным на педагогике требования. Второй подход был прерогативой западной, так называемой «гуманистической» школы воспитания: «Вальдорфская педагогика» (Р.Штайнер), «Школа в Саммерхилле» (А.Нилл) и др.

Современная российская школа старается уйти от авторитарной педагогики, провозглашает идеи западных представителей гуманистической психологии и педагогики: К.Роджерса, Г.Олпорта, А.Маслоу. Но пытается выстроить новое воспитание на том же социоцентрическом основании: воспитывает социум, среда, социально-педагогическая система, педагог как источник, как механизм воспитания, которые объективно лежат вне воспитанника, а, значит, воспитание объективно не опирается на природу, внутренние («сущностные») силы ребенка. Таким образом, получается, что педагоги все еще не доверяют природе человека, считая, что она враждебна обществу. Нет сомнений, что это педагогический, методологический тупик.

Для доказательства кратко проанализируем наиболее известные и популярные среди педагогов современные тенденции воспитания. Для это воспользуемся методическим пособием Е.Н.Степанова и Л.М.Лузиной «Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания» (113), в котором сжато, но вместе с тем конкретно и точно сформулированы основные характеристики современных концепций воспитания ученых Л.И.Новиковой и ее научной школы,

Е.В.Бондаревской, Н.Е.Щурковой, Н.М.Таланчука, О.С.Газмана. Рассмотрим основные категории воспитания, на которые опираются названные ученые: 1) понятие «воспитание», 2) содержание воспитательного процесса, 3) механизмы воспитания, 4) некоторые критерии «уровня воспитанности» (результата) – и оценим их с позиции того, где, в социуме или ребенке, ищут названные ученые источники развития ребенка, следовательно, цели воспитания и его содержание, механизмы воспитания и показатели воспитанности.

Как уже было сказано выше, Л.И.Новикова и представители ее «команды» воспитание понимают как «управление развитием ребенка», содержание видят в освоении «общечеловеческих ценностей» Человек, Семья, Труд, Культура и т.д. Механизмом воспитания ученые полагают ту педагогическую систему, которую выстраивают педагоги и в среду которую «погружают» воспитанников, как «огурцы в рассол». Критериями и показателями результата становятся наличие системы, «сложившегося единого школьного коллектива», «интегрированность воспитательных воздействий (!?) в комплексы», «общий психологический климат школы», «уровень воспитанности выпускников». Как видно из цитат, здесь ничего не говорится о внутреннем мире ребенка, его мотивационно-смысловой сфере, внутренних целях и ценностях воспитанника, таких, как защищенность, признание товарищей, гармония «образов Я» и т.д. Не случайно сам В.А.Караковский признает, что отечественная школа не знает, как работать со сферой самовоспитания ребенка.

Концепция Е.В.Бондаревской «Воспитание ребенка как человека культуры» и концепция Н.Е.Щурковой «Формирование образа жизни, достойного Человека» имеют много общего и находятся в рамках культурологического подхода. Оба ученых сущность воспитания видят «как целенаправленное, организованное педагогом-профессионалом восхождение ребенка к культуре современного общества, как развитие способности жить в нем и сознательно строить свою жизнь, достойную Человека» (Н.Е.Щуркова) (139).

Содержательными задачами Н.Е.Щуркова считает следующие:



- 1) формирование ценностного отношения к Природе как общему дому человечества;
- 2) формирование ценностного отношения к нормам культурной жизни;
- 3) формирование представлений о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на Земле;
- 4) формирование ценностного отношения к социальному устройству человеческой жизни;
- 5) формирование образа жизни, достойной Человека;
- 6) формирование жизненной позиции, развитие способности к индивидуальному выбору жизненного пути (139).

Отметим, что формирование отношения к себе (образу «Я») как задача – отсутствует.

В качестве механизма воспитания Н.Е.Щуркова выдвигает программу, которая имеет шесть ступеней (сообразно количеству задач), на каждой ступени решаются последовательно перечисленные задачи.

В качестве главного критерия оценки результативности воспитательного процесса выступает воспитанность учащихся, ее изменения из года в год в направлении приближения к ценностям Истины, Правды, Добра и Красоты.

Анализ концепции Н.Е.Щурковой, Е.В.Бондаревский позволяет отметить следующее.

1. Источники развития авторы видят вне ребенка: в воспитательной системе, в социальных ценностях, а ребенок выступает как пассивный объект воспитания, а педагог – организатор воспитания.
2. Сущностью воспитания является социализация как приобщение, усвоение, освоение воспитанником социальных ценностей, т.е. адаптация, но не самоактуализация.
3. Философия воспитания как «воспитание культурой» объективно предполагает императив: «будь таким-то...», т.е. организацию воспитательного процесса как нормативного, предписывающего, принудительного изменения ребенка под определенный «культурный стандарт».

Таким образом, при всей гуманистической риторике намеченный подход и концепции названных авторов остаются в русле традиционной социоцентрической модели воспитания. Воспитание остается технологией «воздействия» на личность ребенка внешними инструментами и механизмами без актуализации внутренних сил и психических механизмов самовоспитания воспитанника, и потому не случайно в текстах Л.И.Новиковой, Н.Е.Щурковой, Е.В.Бондаревской не упоминаются процессы, начинающиеся со слова «само»: саморазвитие, самоактуализация, самоорганизация, самовоспитание, самоуправление, саморегуляция и т.д.

Наиболее близким нашему подходу и взглядам на воспитание является концепция воспитания ярославского профессора Г.К.Селевко. Ее основные положения изложены в книге «Руководство по организации самовоспитания школьников» (94). Главную роль в становлении человека, по мнению Г.К.Селевко, играют процессы саморазвития и самовоспитания. Он полагает, что основное назначение педагогических, т.е. внешних, воздействий на ребенка и на процессы его развития заключаются в том, чтобы вывести личность ребенка в режим саморазвития. А для этого следует вооружить его знанием самого себя и овладением механизмами саморазвития, кроме того дать практический опыт самоуправления и самосовершенствования в школьной учебной и внеурочной деятельности. Разделяя точку зрения Л.С.Выготского о том, что «воспитание есть в конечном счете самовоспитание», Г.К.Селевко дает определение понятия воспитания как «процесс осознанного, управляемого самой личностью развития, в котором в субъективных целях и интересах самой личности целенаправленно формируются и развиваются ее качества и способности» (94). Главная цель, по-Г.К.Селевко, – воспитать человека самосовершенствующегося.

Принципами воспитания выступают следующие положения.

1. Опора на духовные потребности человека в самопознании, самоутверждении, самоактуализации и др. как внутренние силы по осуществлению деятельности по самовоспитанию, саморазвитию, самосовершенствованию.

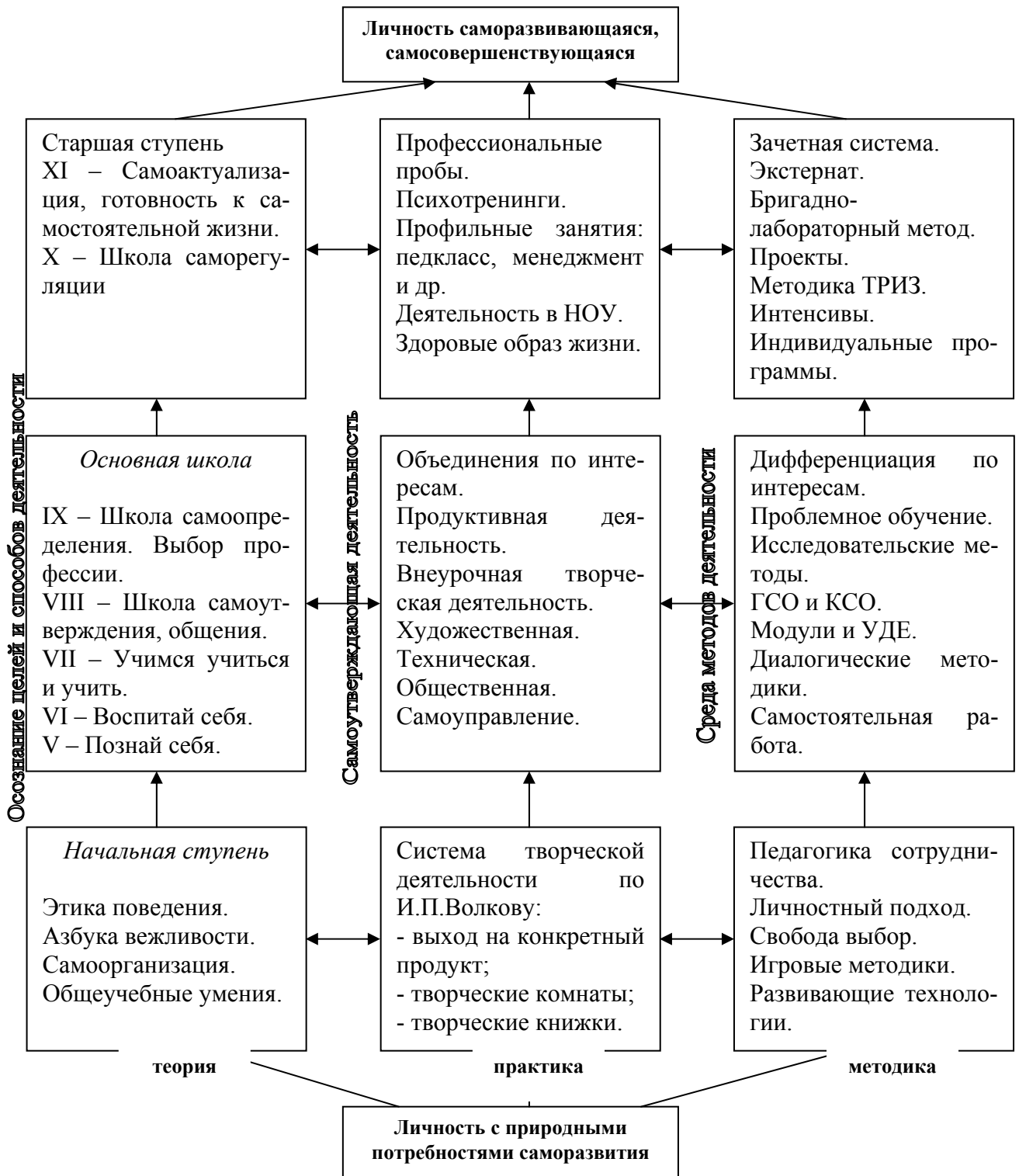
2. Двуединство, синтез процессов воспитания и самовоспитания в развитии личности ребенка при ведущей роли воспитания.
3. Внешнее педагогическое влияние на воспитанника должно служить развитию его мотивов и стремлений на доминанту самосовершенствования и самовоспитания (А.А.Ухтомский).
4. Важнейшей предпосылкой реализации технологии самовоспитания личности на практике является гуманизация образования.
5. Демократизация учебно-воспитательного процесса также является необходимым условием обеспечения тех компонентов среды, которые обеспечат свободу, креативность, защищенность школьника, необходимых для процессов самостроительства.
6. Внеурочная сфера жизнедеятельности школьника должна рассматриваться как пространство деятельностного формирования у ребенка умений и навыков самосовершенствования.
7. Ведущий вектор развития личности учащегося должен быть направлен на подготовку выпускников школы к жизни, к решению жизненных задач во взрослой жизни.

Содержанием воспитания, по Селевко, являются знания, умения и навыки, позволяющие ребенку целенаправленно и результативно вести работу по самопознанию, самостроительству, самореализации своей личности. Они приобретаются школьниками в специальной программе (подсистема «Теория»), направленной обучению основам самопознания и самосовершенствования ребенка; затем в процессе предметного обучения по специальным методикам и технологиям, способствующим успешному протеканию процессов саморазвития (подсистема «Дидактика») и, наконец, в практической внеурочной и внешкольной деятельности ученика, в чередѣ общешкольных и классных мероприятий, где школьник приобретает живой, практический опыт самоутверждения и самореализации (подсистема «Практика»).

Механизмом воспитания является технология самовоспитания (саморазвития) личности. Профессор Г.К.Селевко изобразил структуру технологии в виде схемы (см.схему № 1).

Технология Г.К.Селевко предусматривает возможность измерения эффективности воспитательных процессов воспитания и самовоспитания в мониторинговом режиме на основе следующих критериев и показателей. Мониторинг предполагает как применение методов педагогического наблюдения и оценки, так и применение диагностических способов измерения и самооценивания. Для этого в технологии Г.К.Селевко разработаны разнообразные тесты и опросники.

Структура технологии обучения самовоспитанию Г.К.Селевко



Таким образом, характеризуя и оценивая технологию Г.К.Селевко, следует отметить ориентацию его концепции на педоцентрическую, т.е. гуманистическую парадигму развития и саморазвития личности ребенка, которая опирается на источники развития, находящиеся в самом ребенка, - это потребности чело-

века, это внутренние силы и природные ресурсы самодвижения и самоактуализации индивида. Педагог, воспитательная система в данном случае являются лишь внешними условиями, окружающей средой, в которой происходит саморазвитие, самоутверждение и самореализация индивида как субъекта собственной жизни. «Человек, стань тем, что ты есть», - взывал Ф.Ницше, формулируя цель и смысл человеческой жизни. «Стать самим собой – важнейшая онтологическая задача человека и смысл педагогической деятельности», - утверждает Г.К.Селевко (94).

Недостатком настоящей концепции, по нашим убеждениям, является отсутствие основания для выявления структуры потребностей ребенка, произвольность выстроенной иерархии, слабая соотнесенность ведущих потребностей с возрастными особенностями развития. Так потребность в самопознании, очевидно, сопровождает человека всю жизнь, а потребность в самовоспитании актуализируется в зрелом возрасте, в шестом классе нельзя считать ее ведущей.

Кроме того, по нашему мнению, Г.К.Селевко не предложил МЕТОД, т.е. системообразующее методологическое основание воспитательной системы. Он апеллирует к сознанию ребенка, к научению знаниям о том, как воспитывать себя. Но знать, как воспитывать себя, еще не означает хотеть делать это.

В нашем подходе мы предлагаем методологическое основание воспитательной системы в виде определенной структуры базовых потребностей человека как внутренний психический механизм саморазвития, своеобразную внутреннюю САМОВОСПИТЫВАЮЩУЮ систему, в которой есть цели: смысл жизни и радость; есть условия: деятельность при защищенности и безопасности; есть средства: социальное окружение, «другие» - сверстники и взрослые (педагог); и потребность в самоутверждении, в дружбе (как условие социального развития).

Выдвинутые нами потребности специфичны: они имеют психосоциальную основу, т.е. ЗАСТАВЛЯЮТ индивида быть (становиться) индивидом индивидуальностью и личностью, т.е. эгоистом и коллективистом одновременно. Таким образом, «гармоничная личность», в нашем представлении, это

такой человек, для которого альтруизм так же необходим для самовыражения и самоутверждения, как здоровое присутствие эгоцентризма и себялюбия. **Мы полагаем, что выдвигаемые нами потребности внутренне объединяют процессы индивидуализации и социализации в единый процесс развития и саморазвития, воспитания и самовоспитания личности ребенка.**

Выводы по первой главе:

1. Анализ теоретических воззрений ученых на школу как педагогическую целостность и исследования разных подходов и моделей воспитательных систем позволили сделать вывод (согласиться с представителями научной школы Л.И.Новиковой), что системный подход к созданию педагогической среды школы как социально-педагогического механизма воспитания является наиболее продуктивным и педагогически целесообразным для процесса воспитания и его гуманизации.

2. Выявлены основные компоненты воспитательной системы: цели → деятельность → субъекты → отношения → среда → управление (Л.И.Новикова).

3. Анализ динамики развития понятия «воспитание» позволил сделать вывод, что важнейшим показателем эффективности гуманно-личностного воспитания являются развитая потребность и способность воспитанника в решении задач саморазвития, самоактуализации и самовоспитания.

4. Условием воспитания самоактуализирующейся, самореализующейся личности является развитая, психически и социально здоровая потребностно-мотивационно-смысловая сфера человека как внутренний механизм самосовершенствования, ядром которого является позитивная «Я-концепция». Отсюда объектом главной заботы, целью и содержанием воспитательной деятельности педагога является создание условий для удовлетворения ребенком базовых, социальных, личностно-образующих потребностей как источников саморазвития, самопроявления, самоутверждения человека и актуализации процессов самовоспитания и самосовершенствования личности в течение всей жизни.

5. Следовательно, гипотетически в качестве методологического, психолого-педагогического основания подлинно гуманной воспитательной системы имеют полное право рассматриваться такие внутренние источники самосовершенствования, как базовые потребности человека.

6. Между тем, нами констатируется, что все исследованные модели воспитательных систем (Л.И.Новиковой, Н.Е.Щурковой, Е.В.Бондаревской, Н.М.Таланчука) при декларировании гуманных целей воспитания объективно лежат в русле социоцентрического подхода, где в основе педагогической позиции воспитателя лежит технология «воздействия», т.е. предписания и насилия над воспитанником, где педагогические приоритеты отдаются внешним условиям и механизмам воспитания и где недооцениваются или прямо игнорируются (в особенности на практике) внутренние процессы и механизмы саморазвития и самовоспитания ребенка.

Утверждая приоритет процесса социализации и не заботясь (а то и сдерживая) процесс индивидуализации, мы объективно разрушаем гармонию целостного (принцип целостности) развития ребенка, что не может не порождать ненормальные, девиантные формы самоутверждения (поведения) воспитанников.

И, наконец, рассматривая в качестве источников педагогических целей преимущественно общечеловеческие ценности, при этом игнорируя внутреннее, субъективные, личностные цели ребенка (самочувствие, настроение, самооценку, притязания, мотивы), мы никогда не сможем выстроить в школе в полной мере субъект-субъектные, диалоговые отношения между воспитателем и воспитанником.



## **Глава 2. Моделирование гуманистической воспитательной системы на основе потребностей школьника**

### **2.1. Структура базовых потребностей школьника как концепция личности ребенка и источник педагогических целей в воспитательной системе школы**

Сегодня общепризнано, что человек от природы не рождается «пустым сосудом», «чистой доской». Он рождается с определенным набором природных влечений, дарований, задатков, предрасположенностей, т.е. определенным жизненным потенциалом. Данные дарования несут в себе изначально некое предназначение, жизненную цель, и поэтому педагоги имеют право говорить и утверждать о наличии человеческого призвания, смысла жизни, которые ребенок должен обнаружить, открыть в себе и в жизни. «Смысл жизни человеку невозможно дать, его можно только найти», - говорил В.Франкл. Собственными усилиями, активностью, трудом. И поэтому здоровый ребенок рождается активным, деятельностным, целостным и последовательным в своем познании окружающего. Ребенок рождается потенциальным субъектом своего развития и бытия. Таким образом, между индивидом и внешней средой изначально возникает определенное напряжение, диалектическое «единство и борьба противоположностей», несущих в себе противоречие как источник развития и саморазвития индивида.

Основатели педагогики понимали это даже на заре возникновения науки о человеке и теории воспитания. Так, еще в XVII в. Я.А.Коменский в «Великой дидактике» выделял 12 «врожденных стремлений» человека. Он пишет: «В самом деле, каждый, кто родился человеком, по побуждению своей внутренней природы стремится

- 1) существовать, т.е. жить;
- 2) существовать уверенно, т.е. владеть достоинством;
- 3) существовать осмысленно, т.е. понимать окружающее;

- 4) существовать просветленно, т.е. понимать осознанное;
- 5) существовать свободно, т.е. желать и избирать то, что понятно как доброе, не желать и отвергать грязное;
- 6) существовать активно, т.е. стремиться не впустую понимать и избирать то, что он понимает и избирает;
- 7) обладать или располагать многим;
- 8) пользоваться всем, что у него есть, притом уверенно;
- 9) при этом выделяться и быть в чести;
- 10) быть как можно более красноречивым, чтобы находчиво и выразительно передавать свои знания и волнения другим;
- 11) пользоваться расположением и благодарностью людей;
- 12) пользоваться Божьей благосклонностью ради внутреннего удовлетворения и ради прочности своей части в Боге» (34).

Я.А.Коменский, формируя внутренние «врожденные стремления человека, утверждал личную активность, субъектность ребенка в процессе воспитания и, вместе с этим, основополагающий принцип гуманистического воспитания – принцип природосообразности. Он говорил, что его «...основания почерпаются из самой природы вещей» (34)

Другой великий педагог – И.Г.Песталоцци писал: «...в любом задатке человеческой природы заложено естественное стремление выйти из состояния безжизненности и неумелости и стать развитой силой, которая в неразвитом состоянии заложена в нас лишь в виде своего зародыша, а не самой силы» (34). Он указывал на три «силы», которые «закладывает» в ребенка природа: стремление к саморазвитию, потребность в любви и потребность в вере. Из этих трех сил, по мнению Песталоцци, при необходимых внешних условиях в человеке вырастают и интеллект, и нравственность. «Ощущение этой силы есть выражение вечных, непреложных и неизменных Законов, на которых применительно к развитию человека зиждется ход природы», - писал И.Г.Песталоцци. Так педагоги прошлого утверждали великую, объективную силу природных сил человека, которые истинный педагог не только не имеет права игнорировать, но на

которые должен опираться, будить их, развивать и включать в процесс воспитания.

Идеи природной активности, саморазвивающейся сущности человека были широко подхвачены представителями «гуманистической психологии» (З.Фрейд, Г.Олпорт, А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл). Данное направление западной школы психологии признает своим главным предметом личность как уникальную и целостную систему, которая представляет собой не нечто заранее данное, а «открытую возможность» самоактуализации, присущую только человеку. Основными положениями «гуманистической психологии» являются: человек – это активное, интеллектуальное, творческое существо; каждый человек уникален; человек наделен потенциями к непрерывному развитию и самореализации, которые являются частью его природы; человек обладает определенной степенью свободы от внешней детерминации благодаря смыслам и ценностям, которыми руководствуется в своих жизненных выборах.

Но возникает вопрос: какова же природа тех «потенций», тех внутренних сил, которые двигают саморазвитие, самоактуализацию человека? Представители гуманистической психологии пользуются терминами «влечение», «стремление», «потребности», при этом по-разному указывают на цели данных стремлений и их характер. З.Фрейд ведущими стремлениями человека считал «влечение к жизни» и «влечение к смерти», Ф.Ницше – «стремление к силе, независимости, свободе», Я.Морено – потребность в самоутверждении, необходимом статусе человека среди окружающих людей, Г.Олпорт – к свободной реализации своих потенций, К.Роджерс – к укреплению веры в себя и возможность достижения «конгруэнтной», идеальной личности, А.Маслоу – потребность в самоактуализации.

Представители гуманистической школы психологии и педагогики впервые посмотрели на развитие и становление личности ребенка не как на «социогенез» (Дж.Дьюи, Джон Г.Мид), т.е. прямолинейный и упрощенный процесс «передачи социального опыта от старшего поколения младшему», а как сложную, конфликтную и потому драматическую борьбу ребенка как субъекта с самим

собой и с миром, со своими стихиями и страстями, сознательным и бессознательным, телом и душой, умом и чувством. И потому детство в этом свете предстает не как «розовый», безмятежный период жизни, а как мучительный, трагический период вызревания в каждом индивиде его личности со своим сокровенным «Я», внутренним миром («человек, пойми, что ты есть микрокосм» - Я.А.Коменский), самосознанием, которые в дальнейшем определяют его взрослую сознательную, общественную жизнь, ее направленность и качество. И не все люди достигают своей целостности, силы, вершины саморазвития. «Все мы родом из детства, - утверждает гуманистическая психология и добавляет: детство будет с нами всю остальную жизнь». Если детство было благополучным, условия и воспитание – гуманными, если все стремления и потребности осуществлялись в полной мере и в благоприятные (сензитивные) для этого процесса периоды, то формируется здоровая личность: «самоактуализирующаяся» (А.Маслоу), «конгруэнтная» (К.Роджерс), «трансцендентная» (В.Франкл), т.е. целостная, идентичная самой себе, независимая личность. Современная отечественная педагогика делает огромные шаги в направлении гуманизации отношений педагогов и учащихся, взяв на вооружение воззрения представителей гуманистической психологии на природу ребенка, процессы его развития и саморазвития, воспитания и самовоспитания, а также припомнив идеи основателей отечественной педагогики.

Решая в нашем исследовании задачу построения модели гуманной воспитательной системы, связанную с поисками гуманных целей воспитательной системы, природосообразным содержанием воспитания, а, следовательно, с источниками развития и саморазвития личности ребенка, в качестве такого источника мы выбираем понятие «потребность». Понятие «потребность» более конкретно, определено и привычно для сознания отечественного педагога, нежели «влечение», «стремление» или «интенция». Наконец, оно более изучено наукой.

Психологический словарь определяет понятие «потребность» как «состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых

для его существования и развития, и выступающее источником его активности». На основании данного определения можно сделать вывод, что потребность характеризуется «состоянием» напряжения, неравновесия между индивидом и окружающей средой, которые возникают в результате «нужды», т.е. дефицита, нехватки чего-либо, будь то объект, предмет или другое необходимое индивиду состояние для обретения гомеостаза. Все эти признаки являются атрибутом потребности, объясняющими ее способность выступать источником активности индивида и, стало быть, внутренним источником самодвижения и саморазвития.

Необходимо заметить, что в нашем исследовании не анализируются специфические для науки психологии структуры данных образований и особенности протекания высших психических функций на уровне психофизиологии, нейродинамики и т.д. Мы рассматриваем потребности только с позиции педагогики, только как механизм воспитания, т.е. духовного, социального взаимодействия педагога и воспитанника, а также воспитанника с самим собой. **Мы рассматриваем потребность как педагогический инструмент, «функциональный орган» (А.А.Ухтомский), не имеющий морфологического субстрата, но выполняющий функцию воспроизведения жизни, который в совокупности с другими инструментами, например, словом педагога, образует фактор не только психического, но и социального строительства, совершенствования воспитанника.**

«Потребность – это предметно определенная зависимость человека от внешнего мира, субъективные запросы личности к объективному миру, ее нужда в таких предметах и условиях, которые необходимы для ее нормальной жизнедеятельности, самоутверждения и развития» (87). В данном суждении важно указание не только на психическую природу потребности, но и ее «выход» за пределы личности, в социальную среду. **Таким образом, потребность – это не только психический механизм, обслуживающий существование, развитие нашего внутреннего «Я», но это и социальный механизм, т.к. потребности человека как существа СОЦИАЛЬНОГО могут быть удовлетворены толь-**

**ко через других людей.** «Через других мы становимся собой», - утверждал Л.С.Выготский. Данное суждение является принципиально важным для понимания того, какие потребности мы выдвигаем в структуру базовых (фундаментальных) потребностей человека, в чем их специфика и какую функцию они выполняют в становлении личности человека и в структуре воспитательной системы.

Психо-социальные потребности не тождественны стремлениям, которые могут быть безграничными, или нуждам, которые в принципе не насыщаемы. Базовые, личностно формирующие потребности индивида всегда соприкасаются с подобными же потребностями другого и требуют соблюдения меры, реализации в определенных, строго ограниченных пределах, когда не ущемляются потребности этого другого: он не испытывает страх, чувство вины или обиды (например, перед педагогом или товарищем), т.е. не страдает его самооценка, самолюбие, чувство собственного достоинства. Все мы знаем, насколько чувствительна данная сфера для нашего «Я» и как она влияет на становление самосознания. В случае несоблюдения границы личного пространства другого («preivesi»), индивид получает психический отпор, после чего вынужден корректировать свое поведение, свои амбиции и притязания. Подобные ситуации часто возникают у подростков, когда они пытаются утвердить себя в компании сверстников за счет «другого». «Выскачок» сверстники быстро «ставят на место», демонстрируя явное или скрытое неприятие, создавая обструкцию. Именно таким образом происходит выработка психических новообразований личности, которые называются такт, чуткость, деликатность в общении с партнером. Так корректируются мотивы поведения, происходит «сдвиг мотива на цель» (А.Н.Леонтьев). Так рождается и формируется этический опыт как умение взаимодействовать с другими: эмпатийность, способность к раскаянию, совесть.

Поэтому можно утверждать, что именно базовые, психо-социальные потребности человека есть некий первичный механизм формирования умений рефлексии, самоконтроля, самооценки, самокоррекции – процессов, без кото-

рых невозможно становление механизмов саморегуляции, а, значит, и процессов самовоспитания и социализации. Поэтому, когда в определении сущности процесса воспитания мы указываем в качестве ведущей функцию педагога создавать условия для удовлетворения базовых, психо-социальных потребностей воспитанника, - это совсем не означает, что мы культивируем вседозволенность и потакание любым прихотям ребенка, воспитывая себялюбие и эгоизм, - качества, несовместимые с социальным типом личности. Этим самым мы предлагаем педагогу путь формирования здоровой, гармоничной «Я-концепции» личности ребенка, живущей в гармонии с собой и с миром. В процессе воспитания «ограничителем» потребностей воспитанника, переходящих границы и превращающихся в произвол и своеволие, должны выступать и педагоги тоже (совместно с родителями). Основным принципом, которому должен следовать педагог – это справедливость. Быть справедливым – важнейший критерий профессионализма воспитателя. Именно в этом мы видим актуальность знаменитой формулы А.С.Макаренки: «Как можно больше уважения к воспитаннику и как можно больше ТРЕБОВАНИЯ к нему». В философском плане проблема потребностей индивида и потребностей другого выступает как проблема свободы и ответственности, воли и долга. В педагогическом – как проблема культуры человека.

Но потребность еще не развивает человека. Развитие осуществляется только в деятельности. Именно деятельность есть фактор и условие развития (А.Н.Леонтьев). Только в деятельности происходит «самодвижение» индивида, его встреча и взаимодействие с «другими». Как известно, «движителем», т.е. механизмом, обеспечивающим движение, действие, является мотив. Слово «мотив» (от лат.*move* – приводить в движение, толкать) означает побуждение к деятельности, направленность и более или менее осознаваемую причину, лежащую в основе действий и поступков человека. «Мотив есть опредмеченная потребность» (57). **Это потребность, которая в ходе поисковой деятельности «нашла» свой предмет.** Предметами могут выступать ценности, идеалы, отношения и т.д. Таким образом, сущность воспитания и заключается в формиро-

вании лично и общественно ценных, санкционированных обществом мотивов поведения, т.е. «подборе» потребностям ребенка предметов, ценных для общества, культуры, цивилизации. На педагогическом языке это означает создавать, выращивать, воспитывать в ребенке определенные отношения между ним и ценностями окружающего мира. Таким образом, потребности лежат как в основе мотивов поведения человека, так и в основе его ценностных отношений. Эта идея обретает особое значение для современной теории воспитания, в которой обозначился сегодня не только деятельностный, но деятельностно-отношенческий подход. Данный подход предполагает такое воспитание, такие взаимоотношения педагогов и воспитанников, чтобы последние ХОТЕЛИ предлагаемые педагогом ценности сделать СВОИМИ. Это будет возможно только тогда, когда педагогические ценности и цели будут отвечать глубинным нуждам развития ребенка, будут способствовать решению важнейших, объективных жизненных, экзистенциальных задач становления личности воспитанника, например, задач психологической защищенности, самоутверждения, самоопределения, самореализации, что поможет его физическому, психическому, социальному здоровью, задачам успешной адаптации и интеграции в окружающий мир, обретению в нем своего законного и достойного места. Именно так мы понимаем сущность гуманно-личностного подхода к ребенку.

Таковыми нуждами и выступают особые, жизненно важные потребности человека, которые мы называем базовыми, т.е. присущими всем людям. Как известно, потребностей у человека много, структура потребностей сложна, одни более необходимы для развития и жизни человека, другие менее. Мы говорим о важнейших, специфических для человека потребностях, без удовлетворения которых он не может жить, как не может жить растение или дерево без трех важнейших: воды, тепла и света. Мы называем их базовыми потребностями человека, хотя это не биологические потребности, которые принято называть «витальными»..

Специфичность данных потребностей в том, что их природа тройственна, как тройственна природа самого человека. Человек – существо биологическое,



психическое и социальное. Биологическое – ибо человеческий организм существует по всем законам животного мира, где есть физические, химические, биологические процессы, и человек хочет есть, пить, дышать воздухом и т.д. психическое – ибо человек наделен особыми психическими механизмами и функциями существования, как сознание, мышление, самосознание, внутренний мир, независимый и автономный от внешнего. Это те «внутренние условия» бытия личности (С.Л.Рубинштейн), через которые «просеиваются» все внешние воздействия и влияния, прежде чем они произведут какие-то изменения «внутри» личности. И, наконец, человек – существо социальное, «субъект общественно-исторического развития». «Сущность человека не есть абстракт, присутствующий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений» (67). Человек живет среди людей, и ему небезразлично, как к нему относятся окружающие, каков его социальный статус, каково его влияние на других и т.д.

Отражением тройственной природы человека и являются его базовые био-психо-социальные потребности, через которые и посредством которых осуществляется развитие человека, критерием которого является физическое, психическое и социальное здоровье. Без учета данных потребностей, без заботы и педагогической помощи в их реализации педагог не может развивать, учить, воспитывать ребенка, ибо в этом случае ребенок не будет «хотеть» развиваться, учиться, воспитываться. Суть и отличие нашей концепции воспитания в том и заключается, что **базовые потребности мы делаем основанием воспитательной системы**, при этом рассматривая преимущественно социальную сторону потребностей. Данные потребности образуют цели воспитания, определяют содержание воспитательной работы, обуславливают педагогические технологии, а также сам результат и критерии его оценки.

И, что особенно важно: **БАЗОВЫЕ ПОТРЕБНОСТИ человека (ребенка) есть тот «мостик», тот внутренний механизм, который позволяет соединить процессы социализации и индивидуализации, устранив между ними внутренний конфликт.**

Итак, мы выяснили, каков механизм связи психики и поведения, какова роль потребностей в этом механизме. Доказали, что цели воспитания не могут игнорировать базовые потребности ребенка как его внутренние цели развития и мотивы поведения, а также важнейшие жизненные задачи социализации на определенных этапах развития. Но какова структура базовых потребностей человека и какова их иерархия, если она есть? Учитывая цели нашего исследования, данные потребности мы будем называть сокращенно «социальные», рассматривая, прежде всего, их **СОЦИАЛЬНУЮ, ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ФУНКЦИЮ**.

Как уже было сказано выше, на заре науки педагогики ее основатели пытались установить и перечислить определенные природные силы и стремления, которые являлись внутренними факторами и условиями развития и саморазвития человека, заложенными в него самой природой от рождения: стремление жить, быть здоровым, развиваться, жить осмысленно, «просветленно», обладать достоинством, пользоваться Божьей благосклонностью (Я.А.Коменский), потребность в любви и вере (И.Г.Песталоцци).

Поиск внутренних устремлений и потребностей продолжили основатели гуманистической психологии и педагогики: потребность в защищенности (К.Роджерс), в самоутверждении (Я.Морено), в смыслах жизни (В.Франкл), в самоактуализации (А.Маслоу).

Продолжают поиск ведущих потребностей и стремлений человека современные ученые. О.И.Мотков формулирует следующий перечень «ядерных стремлений личности» (73):

- 1) к сохранению и продолжению жизни;
- 2) к силе личности (уверенность в себе, высокая самооценка);
- 3) к свободе личности (самостоятельность, независимость);
- 4) к творческой самореализации (личностному росту).

Шалва Амонашвили в своей «Школе жизни» природные устремления человека называет «страстями». Он указывает на три природные, основополагающие страсти ребенка:

- 1) страсть к развитию;

- 2) страсть к взрослению;
- 3) страсть к свободе (2).

Если указанные страсти ребенка не получают разрешения, то развитие и становление его личности приобретет нездоровые, деформированные формы.

Г.К.Селевко утверждает в качестве высших человеческих потребностей – «потребности улучшения и совершенствования личностью самого себя»:

- 1) познавательные потребности;
- 2) потребность в самоутверждении;
- 3) потребность в самовыражении;
- 4) потребность в безопасности;
- 5) потребность в самоопределении;
- 6) потребность в самореализации (94).

Анализируя приведенные выше виды потребностей, мы находим, что все они в человеческой природе имеются и проявляются в поведении. Но в перечне потребностей названных авторов мы не увидели логики в их структуре, т.к. не предложено основание.

Такое основание есть в знаменитой «пирамиде потребностей» А.Маслоу. Порядок потребностей у А.Маслоу таков:

- 1) физиологические (есть, пить, дышать);
- 2) в безопасности, защищенности (отсутствие унижения, оскорблений, угрозы для жизни);
- 3) в любви, привязанности, в принятии (не быть изолированным, одиноким);
- 4) в признании (карьера, власть, слава);
- 5) в самоактуализации – реализации тех потенций, которыми награждает человека природа от рождения (68).

А.Маслоу расположил их в виде пирамиды, т.к. потребности более высокого, духовного порядка возникают, актуализируются только тогда, когда удовлетворены низшие потребности. Скажем, потребность в самореализации в полной мере возникает тогда, когда человек сыт, защищен, принят и любим, когда утвердил себя среди других. Тогда наступает подлинное и полное самоосуществ-

ление. Основанием структуры потребностей выступает логика обретения личностью социальной зрелости, овладение самим собой и объективными социальными ролями в течение жизни. Хотя в «свернутом виде» указанные ступени психологического состояния человек может преодолевать и не один раз в жизни, а несколько: например, при смене трудового коллектива.

Для нашего исследования важно проследить процессы индивидуального и социального развития ребенка в школьный период. Как известно, на школьной скамье ученик проживает три основных периода – детство (начальная школа), подростничество (среднее звено) и юность (старшие классы). В каждый возрастной период ребенок вынужден решать специфические для возраста задачи: в общении, в деятельности, в отношениях с самим собой. В зависимости от их решения происходят преобразования в сознании, в выборе ведущей деятельности, в радиусе общения (отношений), и возникают те или иные психические новообразования – качества (свойства) личности. Если задачи решаются успешно, повышается самооценка, растут притязания, укрепляется доверие к себе и окружающим людям, формируются активность, самостоятельность, ответственность – качества психически и социально здоровой личности. При отсутствии условий для процессов индивидуализации и социализации развитие ребенка принимает уродливые формы: формируются неблагоприятные реакции, искажается самооценка и в целом «Я-концепция». В результате – деформируется сознание и самосознание ребенка, в итоге деформируется вся личность человека и система его отношений к миру. А вместе с ними деформируется поведение как форма самореализации.

Период начальной школы (7-11 лет) есть продолжение возраста детства – возраста неумелости, слабости, незащищенности в школьных условиях. При поступлении в школу на ребенка обрушиваются проблемы учебы, общения в большом коллективе сверстников, трудности самообслуживания и т.д. Это новые проблемы, их много, ко многому маленький школьник не готов, не все зависит от него. И поэтому ребенок часто ощущает себя беспомощным и одиноким перед окружающим миром, который воспринимается как безжалостный и

агрессивный. Отсюда следует заключить, что ведущей нуждой, стремлением, потребностью, которая определяет сознание, поведение, переживания ученика начальной школы, является **ПОТРЕБНОСТЬ В БЕЗОПАСНОСТИ** – в защищенности (А.Маслоу, К.Роджерс, Ш.Амонашвили). Потребность в безопасности есть рудимент инстинкта самосохранения животного. От реализации данной потребности зависит первый опыт от встречи со школьной жизнью, людьми, а с ними – самооценка, инициатива, уверенность в себе, тактика поведения: стремление к достижениям или желание избежать неудач. Ведущей деятельностью для младшего школьника является учебная деятельность. Отсюда возникают требования к психолого-педагогическим условиям в школе, к личности и педагогической позиции учителя, к образовательным технологиям, к межличностным отношениям в классе, к отношению к школьнику в семье и т.д. Работе педагога с данным возрастом посвятил свою жизнь Ш.Амонашвили.

Психологической особенностью учащихся среднего звена является наступление подросткового возраста (11-14 лет). Этот период характеризует бурный рост организма, половое созревание, возрастание интереса к самому себе, т.к. формируется самосознание, а, следовательно, активизируются «самопроцессы»: самопонимание, самопроявление, самоконтроль, саморефлексия. Ведущей деятельностью становится общение, референтной группой – сверстники. Появляется возможность целенаправленного самосовершенствования, самовоспитания и т.д. Отсюда возникает такое новообразование, как «чувство взрослости», стремление быть и казаться взрослым. И потому ведущей потребностью становится **потребность в самоутверждении, в обретении необходимой подростку психологической и социальной позиции взрослого** (Я.Морено, И.С.Кон). Потребность в самоутверждении есть трансформированная потребность в лидерстве среди представителей животного мира. Отсюда главным требованием к педагогическим условиям в школе и целям деятельности педагогов становится задача удовлетворения потребности подростков в признании их взрослости, в уважении, в такой организации межличностных отношений в классе, чтобы каждый ученик «нашел себя», обрел необходимый ему социальный статус и

внутреннюю свободу. При отсутствии надлежащих условий самопроцессы могут принимать нездоровые формы, деформироваться самоотношение («Я-концепция»), а вместе с ними и процессы адаптации и социализации. Так возникает девиантное, отклоняющееся поведение и «трудные» дети.

Старшие классы совпадают с этапом юности (15-18 лет). К концу юношеского периода завершаются процессы физического созревания человека. Формируется самосознание и самоотношение. Утверждается самостоятельность, строятся жизненные планы, завершаются основные жизненные выборы: для чего жить? как жить? с кем жить? Юность – напряженный период формирования нравственного сознания, выработки ценностных ориентаций и идеалов, устойчивого мировоззрения, гражданских качеств личности. Можно сказать, ведущей деятельностью становится духовная деятельность, общение с самим собой (И.С.Кон, А.В.Петровский). Вся эта тонкая, сложная психическая работа молодого человека есть результат реализации указанных выше стремлений и потенций к непрерывному саморазвитию и самоосуществлению, которые являются частью его человеческой природы.

Потребность юношеского возраста мы называем **потребностью в смыслах жизни**. В.Франкл считал, что движущей силой человеческого поведения является стремление найти и реализовать существующий во внешнем мире смысл жизни (127). «Даже самоубийца верит в смысл, если не жизни, то смерти», - утверждал В.Франкл. Так смыкается призвание человека, существующее в нем от рождения, и способы самоосуществления, ценности, существующие во внешнем мире. Обретение смысла жизни делает бытие человека духовным, т.е. свободным и ответственным одновременно.

Нет нужды говорить о том, насколько сложен, труден и ответственен для всей будущей жизни человека период юности. И потому велика ответственность школы, педагогического коллектива в создании необходимых педагогических условий для решения юношей всего спектра его сущностных, экзистенциальных задач. При неблагоприятных общественных или микросоциальных условиях процесс поисков ценностей, целей и жизненных смыслов может при-

водить к острым социальным или психологическим конфликтам, глубоким переживаниям, к кризисному протеканию юности и, как следствие, к разнообразным отклонениям в поведении юношей и девушек, имеющих последствия для всей будущей жизни.

И, наконец, следует высшая потребность взрослого, развитого, психически и социально зрелого человека – **потребность в самореализации** (К.Роджерс), в воплощении своих «сущностных сил» в творческой деятельности, в труде, в «роскоши человеческого общения» (С.-Экзюпери), в переживаниях, которые двигают человеческое сообщество по пути прогресса. А.В.Петровский утверждает, что высшая потребность человека есть потребность «стать личностью». Мы разделяем его идею, более того, наша «модель потребностей» (см. рис.5) демонстрирует ступени восхождения индивида к вершине саморазвития человека, которую можно назвать личностью. Ибо, как известно, личностью не рождаются, личностью становятся. А.Маслоу такую личность называл «самоактуализирующейся личностью» и сформулировал ее признаки, например, «более эффективное восприятие реальности и более удобные отношения с ней», «принятие себя, других и мира», «проблемная центрация», «потребность в одиночестве: характер самоустранения» и т.д.

Но мы вносим в предлагаемую структуру потребностей еще одну: **потребность быть здоровым**. Она располагается в основании «пирамиды», на самой границе с биологическими, ибо это наименее осознаваемая, тем более ребенком, потребность. Она осознается тогда, особенно в российской культуре, когда здоровье подорвала внезапно какая-либо болезнь. И тогда здоровье осознается как самая громадная ценность, более важная, чем все остальные: социальный статус, карьера, власть. В сознании ребенка потребность быть здоровым проговаривается в стремлении «поскорее вырасти», «стать большим», «побороть папу», в поклонении известным спортсменам. Но нет сомнения, что указанная потребность живет в человеке в неких глубинах его подсознания. В.А.Сухомлинский заботу о детском здоровье и физическое воспитание в своей педагогической системе выдвигал на первое место.

Таким образом, предлагаемая нами «пирамида потребностей» имеет следующий вид:



Рис.4. Пирамида базовых потребностей человека (неполная)

Но здесь перечислены еще не все потребности человека.

В отечественной психологии принято считать, как известно, что онтогенез (индивидуальное развитие человека) совершается в двух процессах - предметной деятельности и общении (М.Я.Басов, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Л.С.Выготский). В.Франкл добавляет еще процесс переживания, работу органов чувств человека. В современной педагогике деятельность, общение (взаимодействие с другими), чувства и переживания охватывает категория «отношения» (Н.Е.Щуркова). Мы разделяем такое понимание природы отношений. В данной триаде перечисленные нами потребности следует отнести к системному компоненту «общение». Но как обстоят отношения ребенка с деятельностью? Разумеется, мы не можем утверждать, что ребенок рождается с потребностью в деятельности как целенаправленном действии или деянии. Способность к осознанной деятельности приходит к ребенку позже. Но нет сомнения, что ребенок, здоровый ребенок, рождается с потребностью в движении. Ребенок, безусловно, от рождения деятельностное, активное существо. Сначала движения ребенка произвольны, затем в движениях возникает ориентировочная основа и они становятся произвольными. Далее движения становятся осмысленными действиями, которые образуют целенаправленную деятельность – важнейший фактор и условие развития и саморазвития ребенка. Вне деятельности не может быть развития и, следовательно, воспитания. Только через деятельность возможна



самореализация личности. Поэтому в итоге мы назовем данную **потребность – потребностью в деятельности**, которая способствует реализации всех потребностей по «высоте» всей «пирамиды» (см. рис.5).

И последняя утверждаемая нами базовая потребность – потребность в удовольствии, в радости, в счастье. Человек, а ребенок в особенности, есть существо эмоциональное. Эмоциональность призвана отражать в психике предметы, явления и ситуации, имеющие для субъекта особую значимость и обуславливающие направленность его деятельности и мышления. Согласно информационной теории эмоций (П.В.Симонов, 1964 г.), которая раскрывает закономерности эмоционального регулирования поведения человека, роль эмоций и чувств в приобретении индивидуального опыта – главного «воспитателя», в формировании мотивационно-смысловой сферы, мировоззрения, ценностных ориентаций чрезвычайно велика. «Я старался, чтобы в годы отрочества труд облагораживал чувства моих воспитанников», - писал В.А.Сухомлинский, создавая свою «Школу радости». Самая большая радость для ребенка – это УСПЕХ.

Таким образом бесспорно то, что эмоции и чувства есть мощное воспитательное средство, которое нельзя игнорировать. Коль скоро сегодня утверждается, что воспитание есть искусство формирования отношений, то следует учитывать, что эмоция, чувство есть ядро отношений личности к миру и общественным ценностям.

Как функционируют эмоции? Любое существо стремится избежать отрицательных эмоций и достичь положительных. Потребность ребенка в победе, в успехе, в новых возможностях и достижениях является онтологической, на базе которых формируется самооценка, самоотношение, уровень притязаний, вся система ценностей человека. И потому «принцип удовольствия», принцип опоры на детский успех и победу является важнейшим принципом гуманистического подхода к ребенку среди многих других.

Итак, мы выдвигаем в качестве базовых, фундаментальных, личностно-образующих потребностей школьника следующие:

1) потребность в движении – деятельности;

- 2) потребность быть здоровым;
- 3) потребность в защищенности, в безопасности;
- 4) потребность в самоутверждении;
- 5) потребность в смыслах жизни;
- 6) потребность в самореализации, в самоосуществлении;
- 7) потребность в удовольствии, в радости, в счастье.

Таким образом, структуру базовых потребностей школьника можно изобразить в следующей схеме:

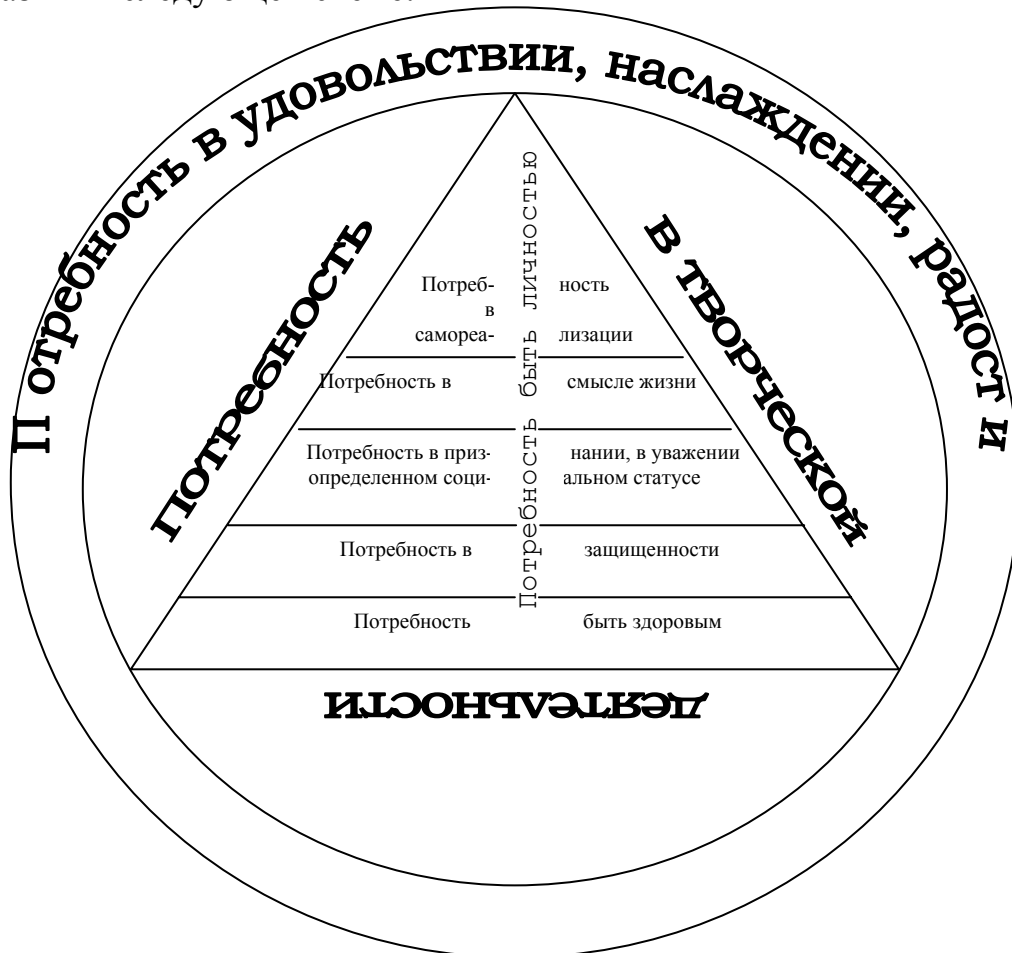


Рис.5. Структура базовых потребностей школьника

Все другие – потребность в познании, в игре, в творчестве, в дружбе и др. есть вторичные, частные, сопутствующие проявления базовых потребностей человека.

Какое значение имеют базовые потребности для дела воспитания?

1. В отечественной педагогике есть несколько структурных моделей личности: С.Л.Рубинштейна, К.К.Платонова, Г.К.Селевко и др. Мы предлагаем ди-

намическую модель личности, ядром которой является потребностно-мотивационно-смысловая сфера как психический механизм управления собственным развитием человека. Потребности выступают как «пружина», движитель данного «механизма». Зная, учитывая все компоненты и связи, педагог может целенаправленно регулировать становление личности воспитанника, ибо именно потребности лежат в основе активности ребенка, мотивов его поведения, интересов, отношений, что обуславливает такое основополагающее качество личности, как ее направленность.

2. Перечисленные потребности есть внутренние цели жизни воспитанника, ее ценностные основания. Педагогические цели воспитания не будут ничего стоить и решать, если не будут учитывать внутренние цели и связанные с ними проблемы ребенка. Только в этом случае отечественная «бездетная» педагогика обретает свой предмет – ребенка со всем спектром его имманентных задач развития, трудностей роста и становления его личности.

3. Одновременно названные потребности есть программа саморазвертывания личности с конкретно выраженными внутренними задачами (этапами). Коротко программу можно было бы выразить в следующей формуле:  $\text{самодеятельность} + \text{здоровье} + \text{самозащита} + \text{самоутверждение} + \text{самоопределение} + \text{самореализация} + \text{самореабилитация}$  (оптимистичное проживание жизни) = личность. В сущности это саморегулируемая, самосовершенствующаяся система (механизм самостроительства). В ней есть цели развития: потребность в смысле жизни, в самореализации, в счастье; есть средства: потребность в деятельности, врожденная активность, здоровье и сила; есть условия: потребность в защищенности, в достижении, в уважении; есть даже внутренние стимулы: потребность в наслаждении, в удовольствии. Природа человека совершенна, несовершенно лишь устройство общества: строй, уклад жизни, экология, медицина. Но, увы, природа слепа: она рождает человека для идеального мира.

4. Как было сказано выше, природа выдвигаемых нами потребностей специфична: это психо-социальные потребности, они имеют важнейший личностный смысл для ребенка, но удовлетворены могут быть только «через других»

(Л.С.Выготский). Поэтому, выдвигая данные потребности в основание воспитательной системы, мы предлагаем МЕТОД, который позволяет устранить конфликт между процессом социализации и индивидуализации. Напротив, создавая благоприятные внутренние условия для процессов саморазвития, самоутверждения, самореализации ребенка, которые образуют основу индивидуального развития личности, педагог помогает ему реализовать их в гармонии с процессами адаптации и социализации. Так соединяются процессы развития и саморазвития, воспитания и самовоспитания, социализации и индивидуализации. Так индивидуализм и коллективизм становятся двумя неразделимыми качествами личности, диалектическими сторонами единого процесса социализации и индивидуализации, в результате чего образуется зрелая личность.

5. И, наконец, перечисленные нами ведущие потребности – задачи ребенка в определенные этапы его жизни диктуют педагогу цели и основные содержательные направления воспитательной работы, ведущие виды деятельности, наиболее эффективные ее формы, более того – наиболее продуктивную педагогическую позицию воспитателя (более подробно – в следующей главе).

Таким образом, учитывая сказанное, возникает определение сущности воспитания: **воспитание – это педагогическая деятельность, направленная на создание психолого-педагогических условий для реализации (удовлетворения) воспитанником своих базовых, социальных потребностей.**

Так великий принцип природосообразности воспитания, провозглашенный еще Аристотелем и его великими последователями: Я.А.Коменским, И.Г.Песталоцци, Ж.-Ж.Руссо, К.Д.Ушинским, Л.Н.Толстым и др., благополучно и естественно реализуется в концепции воспитательной системы на основе потребностей школьника-человека.

## 2.2. Модель гуманистической воспитательной системы на основе потребностей школьника

Помещая в основу концепции воспитательной системы потребности школьника, следует заметить, что потребности как таковые лежат в основе любой модели воспитания. В основе социоцентрической модели лежат потребности общества: воспитывать гражданина, солдата, труженика, коллективиста, добропорядочного семьянина и т.д. В основе педоцентрической модели лежат потребности человеческого индивида: быть любимым (защищенным), не быть одиноким (быть принятым), стать сильным, независимым, обрести в жизни цель (смысл), реализовать свои потенции на пути к поставленной цели, стать личностью, оставить след на земле и т.д. Как уже было сказано выше, названные две модели есть отражение двух диалектически связанных процессов развития и саморазвития ребенка в онтогенезе: процесса социализации и процесса индивидуализации. При всей внешней разнонаправленности указанных процессов внутренне они едины, как один человек – существо одновременно психическое, т.е. имеющее свое «я», внутренний мир, свои внутренние интенции и цели; и существо социальное, которое есть совокупность общественных отношений и которое не может развиваться, жить, становиться «самим собой» без других, без социального окружения, вне человеческой культуры.

Поэтому выдвигаемые нами потребности (мы называем их базовыми, личностно-образующими) есть потребности психо-социальные, удовлетворить их можно только среди «других», среди людей: «...через других мы становимся собою», - утверждал Л.С.Выготский. И потому попытка поставить базовые потребности человека в качестве ведущей цели воспитательной деятельности педагога школы в период становления личности ребенка, а, следовательно, в качестве источника целей воспитательной системы имеет такое же право, как «общечеловеческие ценности» (В.А.Караковский), «ценности культуры» (Н.Е.Щуркова, Е.В.Бондаревская), социальные роли (Н.М.Таланчук). Более того, такой подход позволяет не на словах, а **на деле поставить в центр воспи-**

**тания ребенка, цели и экзистенциальные проблемы его жизни здесь и сейчас**, определить содержание воспитательной деятельности педагога сообразно актуальным целям воспитанников, сформулировать технологические принципы гуманных отношений воспитателя и воспитанников (педагогическую позицию), а в итоге - получить действительно воспитывающие условия и здоровую, саморазвивающуюся личность выпускника.

Именно поэтому, в нашем исследовании определение сущности воспитания как процесса звучит так: **воспитание есть педагогическая деятельность, направленная на создание психолого-педагогических условий для реализации (удовлетворения) воспитанником базовых потребностей ребенка.** Определение нацеливает воспитателя на развитие сущностных сил ребенка, на формирование ядерной сферы человека – потребностно-мотивационно-смысловой сферы, педагогу же отводит опосредованную функцию, ставит его в действительно гуманную, помогающую позицию по отношению к ребенку – позицию «организатора среды» (Л.С.Выготский), создателя психолого-педагогических условий для выращивания позитивного «я» как ядра целостной личности воспитанника.

Как было сказано в исследовании ранее, условия есть психические (внутриличностные) и педагогические (внешние) условия среды. Внутренние – это психологический комфорт ребенка, позитивное настроение, оптимизм, активность, мотивация на достижения; внешние – социально-педагогические, обусловленные возможностями среды и деятельностью воспитателя, где главные ценности – свобода для самопроявления воспитанника, гармония уважения и требования, пример и вера педагога. Отечественная авторитарная педагогика, к сожалению, более занята предписанием педагогу действий, методов и форм, диктуемых общественными потребностями. Между тем педагогическая деятельность, диктуемая самой благой общественной целесообразностью, может иметь нейтральный характер или даже наносить вред ребенку, если связана с насилием, а значит – не корректирует с внутренними условиями, не обеспечива-

ет позитивное развитие и саморазвитие воспитанника, не побуждает волевое начало, не стимулирует субъектность и ответственность воспитанника.

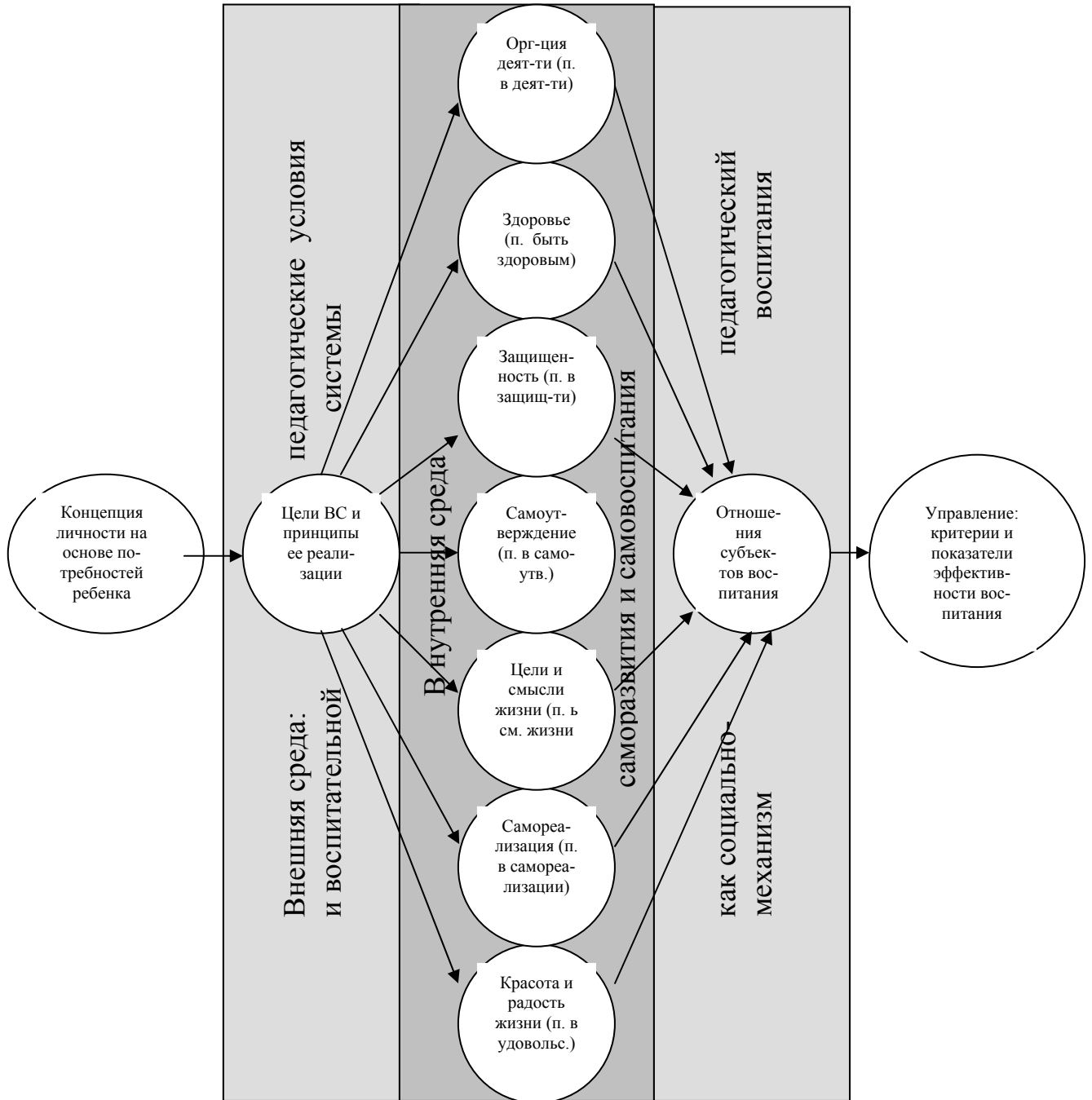
Предлагаемый нами подход обязывает педагога, проектируя свои действия, осуществлять прогностическую функцию: думать, как слово, действие педагога «отзовется» в детской душе. Идея потребностей дает педагогу методологический ключ к мотивам поведения воспитанника, к технологии организации воспитательного мероприятия, более того, способ выстроить гуманные, духоподъемные отношения на всем протяжении технологического цикла: от целей воспитания до средств, способов, форм и результатов воспитания.

Взяв за основу состав компонентов (блоков), утверждаемых Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой, мы выдвигаем следующую структуру воспитательной системы на основе потребностей школьника:

- 1) концепция личности и развития ребенка как свод теоретико-методологических ориентаций, определяющий педагогический МЕТОД, положенный в основание воспитательной системы (у нас – это структура базовых потребностей школьника);
- 2) цели системы и принципы ее реализации;
- 3) содержательные направления воспитательной деятельности педагога, определяемые структурой базовых потребностей школьника;
- 4) отношения субъектов воспитания как взаимодействие потребностей «я» и «других»;
- 5) внутренние и внешние механизмы воспитания и самовоспитания (воспитательная среда, педагогическая техника и базовые потребности школьника);
- 6) управление: принципы, критерии и показатели эффективности воспитания и самовоспитания, модель выпускника.

Схематически модель воспитательной системы на основе потребностей школьника можно изобразить следующим образом:

Модель воспитательной системы  
на основе базовых потребностей школьника



Предлагаемая структура воспитательной системы в целом не противоречит структуре Л.И.Новиковой, т.к. все компоненты (цели, деятельность, субъекты, отношения, среда, управление) имманентно существуют в нашей системе. Более того, такая основополагающая категория как «отношения» пронизывает все блоки системы, поскольку идея потребностей как сущностного ядра личности



человека, положенная в качестве методологического основания воспитательной системы, объективно и с неизбежностью заставляет педагога строить воспитательную работу с ребенком как диалектическое единство целей педагога и ученика, которое возможно только как взаимодействие ДИАЛОГОВОЕ, субъект-субъектное, то есть как ПЕДАГОГИКА ОТНОШЕНИЙ, но отношений равноправных, взаиморазвивающих, взаимообогащающих, а не отношений начальника и подчиненного, где существует вечный конфликт и противостояние. Отношений, позволяющих решить воспитаннику свои жизненные проблемы способами, лежащими в рамках социальных норм.

В то же время в предлагаемой структуре воспитательной системы появляется тот необходимый системообразующий компонент, который продуцирует цели воспитательной системы, - **концепция личности ребенка**. Концепция, взгляд на воспитанника, задает педколлективу философию воспитания, систему отношений к ребенку, которая, в свою очередь, рождает профессиональную педагогическую позицию как отдельного воспитателя, так и всего педагогического коллектива. И тогда он, коллектив, действительно превращается в коллектив единомышленников, без чего невозможно слаженная, профессиональная работа большого количества людей, часто очень различных по складу характеров и идеологии. Следовательно, невозможно рождение воспитательной системы как таковой, главным признаком которой, как известно, является единство, целеустремленность и целостность педагогических действий и педагогического пространства. Данное единство обеспечивается и поддерживается набором педагогических принципов (правил), которые формулирует сам коллектив как свод профессиональных ценностей, как идеологию, которой каждый его член подчиняет свое поведение.

Мы полагаем, что без подобной концепции личности ребенка (человека) структура воспитательной системы не полна и превращается в абстракцию, перечень компонентов, не имеющих единого стержня, системообразующей идеи.

Таким образом, в предлагаемой структуре компонентов воспитательной системы имеются:

- концепция личности ребенка (человека) как системообразующий компонент;
- цели как содержание воспитательной системы: комплекс необходимых внешних (педагогических) и внутренних (психологических) условий для реализации базовых потребностей воспитанника;
- принципы как свод профессиональных ценностей (установок) педагогов, обуславливающих педагогическую позицию наставников к воспитанникам школы (класса);
- содержание педагогической деятельности воспитателей, диктуемое структурой базовых потребностей ребенка, учитывающее ведущие проблемы возраста детей, мотивы их поведения, включая самочувствие и настроение «здесь и сейчас»;
- взаимодействие (общение) субъектов воспитания, направленное на реализацию потребностей детей: в защищенности, в самоутверждении, в целях и смыслах бытия и т.д.;
- отношения как стремление выйти за «пределы себя», какové пронизывают каждый компонент системы от идеи потребностей до критерия качества результатов функционирования системы;
- управление как «складывание», как организация всех названных компонентов в системное единство и рефлексия «продукта» системы.

Краткая характеристика компонентов системы.

#### Концепция личности и развития ребенка

Энциклопедический словарь определяет сущность понятия «концепция» как «руководящая идея», «ведущий замысел», «конструктивный принцип различных видов деятельности» (140). Ведущим замыслом концепции воспитательной системы настоящего исследования является идея конструирования воспитательной системы на основе базовых потребностей человека как источника развития и саморазвития ребенка, которые обуславливают цели воспитательной системы, содержательное наполнение видов воспитательной деятельности, характер педагогической техники и инструментария, а также критерии оценки качества воспитательного процесса.

Ведущий замысел, в свою очередь, основывается на основополагающих идеях современной психологии и педагогики. Приведем некоторые из них:

- потребность есть источник развития и саморазвития ребенка, следовательно, педагог не имеет права их игнорировать в воспитательном процессе;
- воспитание самым непосредственным образом связано с развитием ребенка, следовательно, с его поведением и мотивами как причинами поступков и поведения;
- в основе мотивов поведения лежат ведущие потребности человека, в нашей формулировке – базовые;
- в разные возрастные периоды жизни ребенка ведущие потребности трансформируются (не утрачивая преемственности и связей): в раннем детстве – потребность в защищенности, в подростковом – в самоутверждении, в юношеском – в целях и смыслах жизни и т.д., обуславливая характер ведущей деятельности (А.Н.Мотков) и причины эмоциональных переживаний воспитанников;
- ведущие потребности возраста выступают перед ребенком как субъектом своего развития и поведения в качестве внутренних психологических проблем, требующих разрешения, в противном случае начинаются деформации развития, возникновение патологических психических новообразований, деформирующих мотивы и формы поведения;
- педагог, формулируя воспитательные цели, обязан **СОГЛАСОВЫВАТЬ** их с целями и задачами развития ребенка, вследствие чего возникает **ЕДИНСТВО** целей деятельности воспитателя и целей жизни воспитанника как **методологическое основание гуманной педагогической позиции воспитателя по отношению к воспитаннику и гуманного воспитания**;
- в педагогической практике воспитателю следует лишь подобрать адекватные педагогическим целям технологии и техники взаимодействия с детьми как совокупность педагогических условий для формирования психически и социально здоровой личности воспитанника.

### Цели воспитательной системы

Цель любой системы как некоего механизма не может быть иной как воспроизводство самой себя. Совершенная система – это система саморегулируемая, самонастраиваемая, самоуправляемая. Но воспитательная система – это механизм искусственный, социально-педагогический, т.е. включающий в себя человека (ребенка) и ориентированный на ребенка, таким образом, его целью является качество бытия субъектов системы. В данном случае – качество психолого-педагогических условий жизнедеятельности субъектов учебно-воспитательного процесса.

И потому целью воспитательной системы является создание благоприятных, гуманных условий для развития воспитанников. Именно так определяют сущность воспитания ученые школы Л.И.Новиковой: В.А.Каракровский, Н.Л.Селиванова.

Мы находим такое определение крайне неконкретным, неопределенным. Собственно, это не цель, а функция воспитания. Возникают вопросы: каково развитие? для чего? каковы критерии оценки результата? Как известно, цель должна отвечать требованиям диагностичности, реальности, преемственности.

В школе Л.И.Новиковой выдвинуты два критерия результата: «критерий факта» и «критерий качества». Критерий факта – это наличие воспитательной системы, критерий качества – это характеристика отношений в системе, способности организации деятельности, общения, взаимодействия со средой. Мы полагаем более точным назвать эти критерии: а) качеством процесса воспитания, т.е. качеством созданных педагогических условий; б) качеством «продукта» воспитательной системы, т.е. моделью выпускника.

Качество условий воспитательного процесса обуславливается характером (качеством) отношений в системах «учитель-ученик», «педколлектив-воспитанника», гуманизмом педагогической позиции каждого воспитателя. Отношения не могут напрямую диктоваться целями воспитательной системы, т.к. обуславливаются технологией педагогической деятельности воспитателей, совокупностью способов, приемов, форм «воздействия» на детей. Эта сторона ра-

боты регулируется ПРИНЦИПАМИ воспитания. О принципах гуманистического воспитания будет рассказано в следующей главе данного исследования.

«Моделей выпускника» сегодня в научной и методической литературе предлагается множество. В материалах конкурсов воспитательных систем каждая школа предлагает свою модель. Все они имеют право на существование, если отвечают целям школы, социальным запросам региона, конкретного города, района (сельская школа), ориентирующихся на потребности городского хозяйства, базовых предприятий, ожиданий родителей и т.д.

Но, очевидно, на все времена и типы государственных формаций будет востребована личность выпускника, признаками которой будут

- физическое здоровье;
- психическое здоровье (эмоциональная стабильность, психологическая целостность, гармония внутренних образов «Я»);
- социальное здоровье (принятие окружающего мира, адаптированность, толерантность, коммуникабельность).

Отечественная психология, социология и педагогика в качестве социально здоровой личности выдвигают **активность, самостоятельность, ответственность** личности человека (выпускника).

Активность – это инициативность, трудоспособность, конкурентоспособность, соответственно – адаптированность к меняющимся условиям и т.д.

Самостоятельность – это независимость от окружающих условий, вера в себя, способность к самостоятельному выбору способов поведения и т.д.

Ответственность – это признак социальной зрелости, надежности человека, готовность к полноценному исполнению социальных ролей.

Ниже мы докажем, что удовлетворение базовых потребностей ребенка способствует формированию именно данных качеств.

Мы также разделяем представление гуманистической педагогики запада (А.Маслоу, К.Роджерс, Г.Олпорт), целью которой является воспитание самоактуализирующейся, конгруэнтной личности. Для того, чтобы сформулировать ее основные характеристики А.Маслоу исследовал биологии выдающихся людей

(Т.Джефферсон, А.Эйнштейн, А.Швейцер, Б.Франклин и др.) и выделил те качества, которые, по его мнению, обеспечили этим людям успех. Вот некоторые из его формулировок:

- самоактуализация означает полное, живое и бескорыстное переживание жизни;
- самоактуализация означает постоянный выбор из возможностей жизни возможности роста;
- самоактуализация означает реализацию своих возможностей, что означает отказ от иллюзий, избавление от ложные представлений о себе, понимание того, на что ты непригоден.

Важным для нашего подхода к моделированию воспитательной системы и ее «продукта» - личности выпускника является то, КАК А.Маслоу характеризует личности, точнее, даже не личность, а человека. Он оценивает не социальные качества, например, гражданственность, патриотизм, нравственность – т.е. отношения к людям и к миру, а отношения к самому себе, т.е. внутренний мир человека. Это принципиальный момент для нашего исследования. Современная психология (А.В.Петровский) и педагогика (Л.И.Маленкова) утверждают, что **человек относится к другим так, как он относится к самому себе**. Например, если человек считает себя смелым, сильным, честным, то он и в жизни ведет себя как смелый, сильный и честный человек. И наоборот.

Данную связь психи и поведения, отношения к себе как основу отношений к миру мы считаем очень важной закономерностью, которую необходимо всячески учитывать при организации воспитания. Образ «Я» - это важнейший показатель психического благополучия «личности», т.е. подлинной воспитанности, которую нельзя симитировать, подделать. «От себя не убежишь, не спрячешься»,- утверждает народная молва.

Наше определение воспитания как процесса имеет четкую целевую направленность: это создание психолого-педагогических условий для удовлетворения воспитанником своих базовых потребностей. Как это влияет на внутренний мир, на самоотношение воспитанника? Ответ очевиден: если ребенок за-

щщищен, если он в безопасности, его не угнетает страх, он ничего не боится, то, естественно, и в поведении он – активен, инициативен, предприимчив. Если подросток принят другими, уважаем и занимает удовлетворяющий его социальный статус, то он – имеет высокую самооценку, уверен в себе, в нем развито чувство собственного достоинства, а, значит, он – центрирован не на внутренних проблемах, а на бытийных, и потому он – не только активен, но и успешен, продуктивен, развивается, реализуя себя в полной мере. Юноша, нашедший цели, смысл собственной жизни, призвание, - целеустремлен, самостоятелен, независим, внутренне свободен. Он не боится жизненных выборов и способен на ПОСТУПОК, т.е. осмысленное, рациональное поведение. Ему не нужны обман, предательство, агрессия.

Анализируя динамику развития внутреннего мира человека, который естественно, благополучно, позитивно вместе с базовыми потребностями решает свои внутренние задачи, мы выдвигаем в качестве характеристики следующие свойства самоотношения индивида:

- **самопринятие** – как гармония внутренних образов «Я», отсутствие внутренних защит и препятствий для саморазвития и активности;
- **знание себя**, своих достоинств, задатков, способностей, интересов как направлений собственного развития;
- **принятие окружающего мира**, бытия других, не несущих угрозы бытию индивида;
- **способность к рефлексии** как умение оценивать и владеть своими чувствами, управлять собой
- **способность к сочувствию**, состраданию другому, эмпатийность;
- **активность**, нацеленность на преодолению жизненных проблем, оптимизм, креативность;
- **самоуважение**, чувство собственного достоинства (высокая самооценка вне зависимости от особых личных достижений) как основа социальной ответственности человека;
- **наличие идеалов**, высших ценностей и смыслов бытия, духовности;

- **эмоциональная и интеллектуальная независимость** как основа внутренней свободы и готовности к самостоятельным и ответственным жизненным выборам;
- **включенность в настоящее, способность радоваться, быть счастливым.**

Такова модель выпускника как психически и социально здоровой и ответственной личности, которая способна к самоактуализации и саморазвитию, к самосовершенствованию и реализации своего потенциала в обществе. Данная модель выпускника есть модель ЦЕЛИ воспитательной системы.

Таковы выводы исследования модели воспитательной системы, целью и содержанием которой является поиск и моделирование психолого-педагогических условий, способствующих реализации школьником базовых потребностей человека.

Но, как было сказано выше, цель напрямую не определяет способы ее достижения, т.е. технологические особенности воспитательной деятельности педагогов, в особенности гуманизм средств и методов. Данную сторону функционирования системы обуславливают ее ПРИНЦИПЫ (как разрабатывались принципы предлагаемой воспитательной системы будет рассказано на опыте работы лицея г.Воткинска).

#### Принципы воспитания

Осознавая важность коллективно сформулированных и гуманных по содержанию целей воспитательной деятельности лицея, не менее важно отобрать и сформулировать принципы реализации целей. Принципы указывают на способы и средства воплощения идей, взглядов, методических и организационных приемов, заложенных в педагогической концепции лицея. «Принцип – это общее руководящее положение, которое, будучи принятым, диктует человеку последовательность действий в соответствующих ситуациях жизни», - утверждает Н.Е.Щуркова (140). Принципы должны быть сформулированы по возможности кратко, емко, конкретно и восприниматься педагогами и детьми как свод необходимых жизненных правил, заповедей, нравственных ценностей. Без законов, как известно, не может существовать ни само государство, ни семья, ни образо-



вательное учреждение. Безусловно, эти правила должны выполняться строго и в полной мере как учениками, так и педагогами. Если мы строим правовое государство, то подлинное правовое воспитание есть не столько правовое просвещение на классных часах, сколько организация жизни по правилам, где свято соблюдаются права и полномочия его граждан.

Педколлектив лицея вместе с учащимися постоянно возвращается к уточнению, дополнению правил лицейской жизни, работая над его принципами. Это бывает в конце учебного года, когда анализируются результаты, это бывает в начале, когда уточняются цели и задачи на новый учебный год. Это бывает и в случаях ЧП в лицее.

В самом начале формирования лицейского сообщества были сформулированы следующие принципы-заповеди педагогического коллектива:

1. Принцип природосообразности: растет и меняется ребенок, меняются его потребности и интересы, ведущие виды и мотивы деятельности, жизненные проблемы и радости; учитель – не отставай от ученика, иди за ним, расти и совершенствуйся вместе с ним.

2. Принцип системности: ребенка воспитывает все – урок и внеурочная деятельность, общение с товарищем и с учителем, интерьеры лицея и пришкольный участок, культура администрации и тактичность техперсонала, взаимоотношения семьи и школы; учитель – будь патриотом лицея и всегда личностью, достойной уважения.

3. Деятельностно-отношенческий принцип: воспитывают не нравоучения и словесные призывы; воспитывает духовный опыт, почерпнутый в богатой, творческой, созидательной жизни лицея, воспитывает «дух» и уклад жизни, стиль общения и примеры честного и ответственного отношения к делу; каждому лицеисту – дело, поручение, ниша успешности, право на победу.

4. Принцип целостности в подходе к ребенку: ребенок есть неразрывное единство биологического и психического, социального и индивидуального, сознания и подсознания, практического и духовного, рационального и эмоцио-

нального; учитель – учись наблюдать, понимать, прощать и хвалить воспитанника.

5. Эгоцентрированный принцип: бережное отношение к внутреннему миру ребенка, «самости», чувству собственного достоинства; учитель – помни, на чувстве собственного достоинства, высокой самооценке держатся совесть, стыд и ответственность личности.

6. Принцип воспитания в коллективе и через коллектив; школьный детский коллектив есть великий социальный инструмент воспитания, механизм естественной социализации; учитель – неустанно работай над сплоченностью и ценностным единством коллектива.

7. Принцип гуманизма: всестороннее взаимодействие воспитателя и воспитанника на объективном единстве целей; глубокая искренняя вера педагога в доброе, позитивное начало ребенка; учитель – помни самое непедагогическое отношение к ученику – равнодушие к его личности и ее будущему.

8. Принцип профессионализма: ученик – учись быть учеником: любознательным, настойчивым, умелым, трудоспособным, честным; учитель – учись быть учителем: вести уроки интересно, делать дела увлеченно, общаться с ребятами с удовольствием, быть справедливым, не терять уверенности при неудачах, иметь и хранить чувство юмора, совершенствовать свое мастерство, уважать коллег и лицей как общий дом.

И помнить: учитель не имеет права кричать, угрожать, унижать, надсмехаться, грубить, лгать, халтурить.

9. Принцип ориентированности на результат, в том числе – самый малый, сегодняшней, неброский, случайный; такими результатами являются: активность ребенка, стремление участвовать в любом деле, желание идти в лицей, готовность спорить с учителем по любому поводу и отстаивать свое мнение, хорошее настроение и улыбки детей, появление в лицее «чего-то новенького», желание остаться в лицее после уроков, нравственное поведение даже тогда, когда тебя никто не видит, отсутствие на столах неприличных царапин, желание родителей посещать лицей не только во время родительских собраний, вы-

сокий имидж лица в городе, возвращение выпускников для работы в качестве учителя и т.д.

И помнить: умение видеть результаты своего труда есть главное условие педагогического здоровья и желания работать в школе еще долгие годы.

10. Принцип воспитания на собственном примере; учитель – помни: самый главный, эффективный, убедительный инструмент и метод воспитания – это твоя личность, ее богатство и глубина, честность и увлеченность своим делом, преданность и вера в нравственное и светлое начало в своем воспитаннике.

### Содержательные направления воспитательной деятельности ОУ

Содержание воспитательного процесса должно служить целям жизни воспитанника, становлению потребностно-мотивационно-смысловой сферы ребенка, как ядра в структуре личности человека. Базовые потребности человека диктуют основные содержательные направления воспитательной деятельности педагога.

1. Организация воспитательной деятельности (реализация потребности в деятельности).

Требования: деятельность должна быть

- разнообразной по видам (т.к. разнообразны задатки, дарования и интересы детей);
- лично- и социально-значимой;
- профессионально организованной, технологически завершенной;
- творческой, интересной, увлекательной, эмоционально наполненной;
- производительной, продуктивной: труд – основа жизни;
- успешной.

Примечание: это принципы организации трудового воспитания С.Т.Шацкого.

Ребенок должен иметь право выбора, т.е. мигрировать, пробовать себя в разных видах деятельности – клубах, кружках, секциях, выбирая дело по душе.

2. Создание условий для сохранения и укрепления здоровья воспитанников (реализация потребности быть здоровым).

Отечественная школа требует реформирования с точки зрения валеологизации учебно-воспитательного процесса, например:

- овладение здоровьесберегающими образовательными технологиями;
- увеличение общей двигательной активности детей: увеличение часов физкультуры, количества спортивных секций, походов, соревнований и т.д.;
- изменение концепции физического воспитания: в школе должны преподавать физкультуру, а не спорт с его нормативами и оцениванием, которые отбивают у детей любовь к движению;
- повышение качества врачебного контроля за образовательным процессом и оказания помощи детям;
- выполнение санитарно-гигиенического режима: освещение, проветривание, уменьшение шума, пыли и т.д.;
- работа с расписанием, количеством домашних заданий, контрольных и т.д.;
- и многое другое, исходя из конкретных условий деятельности лица.

3. Обеспечение условий защищенности ребенка в школе (реализация потребности в защищенности):

- формирование общего нравственно-психологического климата в школе, справедливого уклада школьных отношений;
- освоение гуманистических, психосберегающих образовательных технологий и методик (РО, БМТО, КСО и др.);
- переход на тематический учет знаний, реформирование школьной оценки и т.д.;
- овладение педагогически гуманной профессиональной позицией, основанной на новом, помогающем, возвышающем отношении к ребенку;
- овладение эффективными методиками организации воспитательного мероприятия, индивидуальной беседы и т.д.;
- гуманизация школьного управления, справедливая регламентация школьной жизни;
- повышение уровня правовой просвещенности («Декларация прав человека», «Конвенция о правах ребенка»);

- повышение роли органов детского, учительского, родительского самоуправления как органов защиты прав ребенка (и педагога);
- повышение компетентности психологической и социальной службы в школе;
- другое, например, школьный суд (А.Н.Тубельский).

4. Создание условий для успешного самоутверждения детей подросткового возраста в формах общественно полезной деятельности и социально приемлемого поведения, обретения каждым воспитанником необходимого статуса в среде сверстников (реализация потребности в уважении, признании).

К сведению: все предыдущие условия, касающиеся психологического комфорта школьника в ОУ, не теряют своей актуальности, но подросток – это другой человек по сравнению с младшим школьником, и для работы с ним необходимо:

- освоение новой педагогической позиции: признание «взрослости» подростка, открытая демонстрация уважения (несмотря, к примеру, на невысокие учебные отметки, т.к. личность важнее успеваемости), делегирование ответственности при тактичном контроле и сопровождении, фиксация достижений (портфолио);
- вовлечение подростка во всевозможные органы детского самоуправления, предоставление сфер самостоятельности (досуг, спорт, самодеятельность, издательство, школьное радио и др.);
- предоставление возможности проявить себя в разных видах деятельности: технических, художественных, спортивных;
- оптимизация полоролевого (досексуального) воспитания: воспитание в девочке будущей женщины, матери, в мальчике – юноше, мужчины, рыцаря;
- демонстрация школьному сообществу «звезд» и героев – победителей в олимпиадах, соревнованиях, технических выставках как привлекательных моделей поведения (смотри, соревнования, линейки, КВН, «Доски почета»);
- обучение родителей новым отношениям с ребенком-подростком;
- другое.

5. Создание условий для личностного, жизненного и профессионального самоопределения учащихся старшего возраста и подготовки их к самореализации, к исполнению будущих социальных ролей (реализация потребности в смыслах жизни):

- вариативность образования, профилизация обучения с ориентацией на жизненное призвание: определенный вуз, профессию, социальную роль;
- предоставление юноше возможно больших степеней школьных свобод: свободное посещение определенных дисциплин, перевод на индивидуальные программы обучения, очно-заочные формы образования и т.д.;
- организация дополнительного образования: дисциплин, курсов, факультативов, репетиторства;
- организация допрофессиональной и профессиональной подготовки старшеклассников в стенах школы;
- организация производительного труда: в школьных мастерских или на земле в сельской школе.

6. Создание условий для радостного проживания воспитанником школьной жизни, организация «мажора», «радости завтрашнего дня» как важнейших компонентов воспитательной среды образовательного учреждения (реализация потребности в радости, удовольствии, счастье).

Среди многочисленных видов и направлений педагогической деятельности в школах данное «направление» обычно не значится и даже отдельной задачей в планах воспитательной работы не стоит. Оно известно педагогам-практикам как призыв, но естественным и обязательным принципом в методике отношений педагогов и учеников не стало. Мы расцениваем эмоционально-чувственное воспитание как стержневое направление деятельности воспитателя, как важнейший технологический принцип взаимодействия педагога и ученика. Важнейшую роль воспитания культуры чувств сегодня утверждает гуманистическая психология, в отечественной школе данная идея проходит красной нитью в теории и практике отечественных педагогов К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, Ш.А.Амонашвили и др.

Известны принципы «мажора», «радости завтрашнего дня», метода «взрыва» А.С.Макаренко. В.А.Сухомлинский строил «школу радости», т.к. радость он считал условием воспитания доброты, доброту – основанием силы, радость, доброта и сила в совокупности, полагал В.А.Сухомлинский, рожают совесть – важнейшее качество человека и критерий воспитанности (62).

Позитивное настроение, оптимизм, активность сигнализируют субъекту о защищенности, продуктивном характере самодеятельности и самоутверждения. А обретение смыслов жизни и успешная самореализация переживаются субъектом как счастье – высшее напряжение чувств. По утверждениям некоторых психологов, развитая эмоционально-чувственная сфера определяет жизненный успех человека в большей степени, чем интеллект.

Из сказанного в полной мере следует, что воспитание есть, прежде всего, воспитание чувств. «Без радостного мировосприятия, без бурной радости бытия и человеческих взаимоотношений невозможно представить себе ребенка, как невозможно представить его среди прекрасного мира с закрытыми глазами», - утверждал В.А.Сухомлинский. И потому надо учить детей, радуя их, а не пугая. К слову сказать, важнейшие категории воспитания – «совесть», «стыд», «нравственное раскаяние» - есть, прежде всего, чувства.

Данное направление воспитания не предполагает какого-то особого вида деятельности, даже какой-то формы. Опора на позитивные эмоции, развитие чувственной сферы внутреннего мира воспитанника заключается

- 1) в гуманной педагогической позиции воспитателя, излучающего доверие и веру в ребенка, реализующего педагогику поддержки и помощи воспитаннику в достижении успеха;
- 2) это особая технология проведения воспитательного мероприятия, учебного занятия, беседы, в результате чего воспитанник испытывает удовольствие, радость, гордость – от доброго, бескорыстного поступка, от помощи товарищу, победы команды;
- 3) это особая педагогическая техника, в результате использования которой в ребенке укрепляется вера в себя, повышается самооценка, возвращается

чувство собственного достоинства: «Витя..., Коля..., Маша..., я верю в тебя», «...ты мой самый надежный помощник», «...я знаю, что ты обязательно справишься» и т.д.;

- 4) это повышение «эмоциональной компетентности»: умения понимать свои чувства, их источник, причины возникновения и т.д. Это подобие психотерапии: назвав доминирующую эмоцию вербально, она уже перестает быть внутренним препятствием для саморазвития;
- 5) это апелляция к красоте мира, природы, людей, самой жизни.

Это новая педагогика, в которой акцент перенесен с «педагогике мероприятия» на «педагогике отношений». В этом смысле серьезной реформы в отечественной школе требует коррекция отношений учащихся к

- учебе: урок должен нести ребенку радость, удовольствие, интерес от новых знаний и от успеха;
- физической культуре: урок физического воспитания должен доставлять ребенку «мышечную радость» от движения, психическую – от победы в состязании и игре, духовную – от ощущения здоровья, красоты своего тела, нормы; тивы же – это спорт, а спорт для здоровья вреден;
- природе, животному и растительному миру как естественной колыбели человечества;
- любым формам созидательного труда: интеллектуального, физического, платного и бесплатного, памятуя, что труд – основа жизни;
- школе, своему кабинету (классная комната), рабочему месту;
- своему дому, родителям, истории рода, ибо отсюда начинается любовь к Родине – великая нравственная ценность, без которой жизнь для нашего соотечественника всегда будет постылой и несчастной;
- и, наконец, к самому себе, как субъекту деятельности, общения и носителя чувств; актуализирующаяся, самореализующаяся личность, с развитой потребностью в самосовершенствовании, самовоспитании есть конечная цель воспитания, социально и психически зрелой личности.



7. Психолого-педагогическое просвещение воспитанников как теоретическое научение решать важнейшие жизненные задачи (потребность в самореализации) – тематика классных часов:

- овладеть деятельностью (от учебной до профессионально-трудовой) как важнейшим условием самоактуализации и самоосуществления;
- овладеть взаимодействием (общением) с другими: а) научиться защищать себя в формах социального поведения; б) научиться утверждать, выражать себя средствами культуры; в) найти себя, свое призвание как цель и смысл собственной жизни, сделать свои главные жизненные выборы;
- овладеть собой, способами саморегуляции, самосовершенствования, саморегуляции как условие сохранить свою цельность, автономность, ответственность перед собой и, следовательно, перед другими.

Данное «направление» может быть реализовано в виде освоения программы Г.К.Селевко «Самосовершенствование личности» (94).

#### Внешняя и внутренняя среда как социально-педагогический и психический механизмы воспитания и самовоспитания

##### Внешняя среда воспитания

Школа как педагогическая система есть система открытая, то есть система социально-педагогическая. Конструируя воспитательную систему как подсистему школы, ее организаторы не могут не учитывать окружающее школу социальное пространство. Неорганизованная в воспитательном плане окружающая среда способна свести на нет все усилия педколлектива. Сегодня, когда усиливаются негативные явления в обществе, воспитательная деятельность школы чрезвычайно усложнилась. От школы требуются новые отношения со средой. Попытки «закрыть» ребенка от социума, поместить его под стеклянный колпак искусственно созданных тепличных условий, во-первых, вряд ли возможны вообще, во-вторых, чреваты отсроченными последствиями, когда бывший ученик слишком заботливой школы столкнется с проблемами жизни в жестких условиях рыночных отношений и окажется к ним неподготовленным.

Поэтому более правильной тактикой педагогического управления процессом воспитания будет стремление включить социальную среду в структуру воспитательной системы образовательного учреждения, конструируя с нею определенные способы и формы взаимодействия. Более того, мы полагаем, что в подлинно гуманистической воспитательной системе компонент «воспитательная среда» является важнейшим компонентом системы, т.к. гуманистический подход к организации воспитания предполагает не прямое, т.е. авторитарное «воздействие» на ребенка и его поведение, а опосредованное, «параллельное» влияние на воспитанника через специально организованное, опедагогизированное пространство его бытия. Напомним важнейшее замечание Л.С.Выготского, что «с научной точки зрения невозможно, чтобы один воспитывал другого», что педагог есть, прежде всего, «организатор среды». Организуя, возвышая среду, наполняя ее ценностями культуры как опытом человечества, предлагая их (ценности) в качестве «предмета потребностей» ребенка, педагог формирует культуросообразные мотивы детского поведения, превращает их в устойчивые формы культурной самореализации воспитанника, в итоге – выстраивая ценностные отношения личности, направленность, характер, - все то, что и делает человека Человеком. Таким образом внешнее, социальное оказывается связанным с внутренним, образуя всеобщий закон детерминизма психологического и социального (С.Я.Рубинштейн).

Благодаря наличию подобной связи, возможны развитие и саморазвитие личности, стихийная адаптация ребенка к окружающим условиям и сам процесс воспитания как целенаправленная организация педагогом внешних воздействий среды на внутренние процессы и формирующиеся психические структуры личности воспитанника. Л.С.Выготский данную связь сформулировал так: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды, в двух планах, - сперва социальном, потом – психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическое, затем внутри ребенка как категория интрапсихическое (25).

Для отечественной школы среда всегда была важнейшим фактором воспитания (К.Н.Вентцель, В.Н.Шульгин, С.Т.Шацкий, В.А.Сухомлинский и др.). Но что такое «среда»? Как ее организовать, чтобы среда стала фактором воспитания и необходимым компонентом воспитательной системы?

Сегодня существует много определений понятия «среда». Кроме того появились понятия, синонимичные понятию «среда», но имеющие определенные оттенки. Значения: «воспитательное пространство», «пространство детства», «образ жизни», «уклад школы» и др.

В широком смысле среда – это то, что окружает человека, ребенка, школьника и тем или иным образом влияет на его развитие, становление, формирование. Есть среда природная (географическая), которая влияет на формирование сознания и всего образа жизни человека. Есть среда «социальная как фактор экономического, политического, социального, культурного развития общества в целом и отдельных социальных групп: семьи, школы, неформальных объединений». И есть среда обитания каждого ребенка – микросреда: дом, семья, улица, бытовое окружение, которые непосредственно оказывают влияние на его формирование.

На практике педагогами часто употребляется словосочетание: эстетическая среда, интеллектуальная, творческая, предметная и т.д. которые отражают ведущий, системообразующий вид деятельности школы и то направление развития ребенка, которое она избирает. С нашей точки зрения, полное, точное и корректное определение понятия «среда» дано Е.Н.Степановым: «Каждая воспитательная система имеет среду – свое жизненное пространство, в котором осуществляется совместная деятельность и общение классного сообщества, развиваются межличностные и деловые отношения, формируются индивидуальные и групповые ценностные ориентации» (110). Здесь признаками среды выступают совместная деятельность, общение и отношения – важнейшие факторы воспитания, своеобразные «три кита» процесса воспитания. А элементами педагогической среды, по Е.Н.Степанову, являются:

- эмоционально-психологическая, духовно-нравственная и предметно-материальная среда;
- связи и отношения классного сообщества с другими общностями детей и взрослых;
- место и роль класса в воспитательном пространстве образовательного учреждения (там же);
- этапы становления и развития воспитательной системы (там же).

Перечисленные «элементы» среды указывают на важность заботы педагога, в частности классного руководителя, о комфортном психологическом климате классного коллектива, где царят нравственные отношения защищенности его членов, атмосфера взаимопомощи и заботы друг о друге. Совершенно необходимо расширение воспитательного пространства коллектива в зависимости от возраста учеников, расширение сферы их интересов, потребностей в освоении новых, более взрослых форм жизни, самовыражения и самоутверждения как в рамках конкретной школы, так и города (села), района, республики. Расширение, духовное обогащение среды как образа жизни ее обитателей с необходимостью должно происходить по мере становления и развития воспитательной системы. Собственно, сама воспитательная система также должна рассматриваться как «концентрированное» воспитывающее пространство, несущее воспитанникам «ударные дозы воспитания» (термин В.А.Караковского) с точки зрения насыщенности событиями, воспитательными ситуациями, эмоциональными переживаниями «в каждую минуту и на каждом сантиметре школьной жизни» (В.Ф.Шаталов).

В настоящее время в научной школе Л.И.Новиковой сформировался самостоятельный методологический подход, который получил название средового подхода. Ю.С.Мануйлов полагает: «Важной предпосылкой, позволяющей развивать представление о средовом подходе на языке технологии, было то, что теория воспитательных систем в своем развитии подошла к необходимости интегрировать понятия: общение, отношения, деятельность в категорию образа

жизни» (125). Образ жизни – это способ бытия в среде, а, значит, одновременно способ деятельности, общения и отношений. Одновременно это и способ познания, преобразования, присвоения и приспособления к среде, а в результате – способ формирования и развития личности ребенка.

Образ жизни – сложное явление. Оно укореняется в сознании (и подсознании) субъектов как убеждение «я так живу и не могу иначе». Образ жизни складывается с момента рождения человека и закрепляется в традициях, ритуалах, знаках бытия, без которых или вне которых он не мыслит свою жизнь, одновременно в его установках, привычках, эмоциональных состояниях, которые можно интерпретировать как психическое здоровье, душевный комфорт, в известной мере – счастье. Это тот образ среды, в котором нуждаются школьники как будущей модели своей жизни, в которой они хотели бы жить.

Близким к понятию «образ жизни» является понятие «уклад школьной жизни» (В.А.Караковский, Е.А.Ямбург). О.В.Лебедев для характеристики данного понятия выделяет следующие компоненты:

- нормы взаимодействия субъектов образовательного процесса: Устав, Правила трудового распорядка дня, правила поведения и т.д. Все это направлено на упорядочение школьной жизни и охрану прав субъектов образовательного процесса;
- сочетание различных форм образовательной деятельности: учебного, воспитательного процессов, дополнительного образования в ОУ, социально-творческой деятельности и т.д.;
- место и роль в школе органов детского самоуправления;
- воспитательные мероприятия, традиционные дела, социальные акции и инициативы;
- органы общественного управления деятельностью школы, государственный контроль и аттестация результатов как формы общественного и государственного регулирования образования (39).

В процессе формирования уклада школы участвуют как целенаправленная работа педколлектива, администрации, детского самоуправления, так и неосознаваемые процессы становления школьной «организационной культуры» (К.М.Ушаков), которую образуют такие психолого-педагогические феномены, как школьные традиции, психологический климат, интеллектуальная и нравственная атмосфера и т.д. Для ребенка данные характеристики уклада школы выступают как условия защищенности, а, значит, активности, деятельности, самопроявления, самоопределения, самореализации – т.е. самой возможности развития и решения своих личностных задач. Для педагогов названные условия выступают как механизмы решения педагогических задач: сплочения детских коллективов, вовлечение воспитанников в коллективную деятельность, обеспечение коррекции межличностных отношений детского коллектива с детьми нестандартного поведения и т.д. Решению данных проблем всегда придавали большое значение все выдающиеся отечественные педагоги: А.С.Макаренко, С.Т.Шацкий, В.А.Сухомлинский.

С точки зрения технологии понятия «образ жизни», «уклад школьной жизни» определяются единицами образа жизни – событиями.

Событие – это не просто воспитательное мероприятие в общеупотребляемом смысле слова. Это «СО-БЫТИЕ» как со-детельность, со-участие, сопереживание. В отечественной психологической и педагогической литературе понятие «событие» трактуется не только с точки зрения числа и интенсивности происходящих в жизни событий – изменений во внешней среде, но изменений во внутреннем мире человека, его мыслях, чувствах, в его действиях и поступках. В.И.Слободчиков рассматривает событие как подлинную ситуацию развития: «Ребенок входит в событие, самоотождествляется, самоопределяется внутри события. Событие есть суть, механизм развития» (126).

Реализация принципа событийности в воспитывающей среде предполагает наличие в жизни детей ярких, эмоционально насыщенных, незабываемых дел. Такие дела становятся своеобразными вехами воспитательного процесса (Н.Л.Селиванов). В воспитательной системе школы № 825 г.Москвы (директор

В.А.Каракровский) такими событиями стали так называемые коллективные творческие дела (КТД), воплотившие методику И.П.Иванова, в основе которой лежит коллективная самодеятельность детей, начиная с целеполагания и выдвижения идей (проектов), заканчивая коллективным анализом проведенного дела. Ядром самодеятельности коллектива выступают коллективные переживания детей. Напомним важную мысль С.Л.Выготского: «Переживание... есть что-то, находящееся между личностью и средой, означающее отношение личности к среде, показывающее, чем данный момент среды является для личности» (25). Именно переживания, эмоции выводят ребенка «за пределы себя». Обживая, присваивая элементы среды, социальное пространство, преодолевая естественный для ребенка, природой заданный эгоцентризм, выращивая социально ценные отношения, что и является сутью социализации и содержанием процесса воспитания. Важнейшие отношения человека в жизни, как известно, - это отношение субъекта к людям, к миру, к самому себе. Современная психология утверждает, что стержень психологического и социального здоровья образует именно отношение к самому себе, которое тесно связано с качеством реализации субъектом своих базовых потребностей как внутренними механизмами саморазвития и личностным ресурсом человека.

Поэтому каждое воспитательное дело должно быть эмоциональным, эстетическим и личностно значимым. Среди ценностей Добра, Истины и Красоты Н.Е.Щуркова формированию эстетического вкуса, стремлению создавать красоту отводит особое место как стремлению умножать красоту окружающей жизни и жизни собственной.

Наряду с понятием «событие» важной единицей процесса воспитания является «воспитывающая ситуация». Среди воспитательных технологий в научной литературе появилось выражение «ситуационный подход» в воспитании. Известно, что школьная жизнь образуется из тысяч и тысяч мелких дел, ситуаций, обстоятельств. Они могут состоять из короткой фразы, слова, оценки, которые постороннему человеку покажутся пустяковыми, но могут ребенка обидеть или подбодрить, унижить или «возвести на пьедестал» (Н.Е.Щуркова). И

эту фразу он будет помнить всю свою жизнь. И потому в воспитании нет мелочей.

«Воспитывающая ситуация», по мнению В.А.Караковского, «это такая совокупность обстоятельств, которая дает возможность увидеть сложившиеся между детьми отношения, а значит, осмысленно, целенаправленно влиять на процесс рождения, развития и корректировки этих отношений» (). В педагогике известны варианты различных ситуаций, которые можно считать приемом как элементом педагогической техники: ситуация авансирования доверия (А.С.Макаренко); свободного выбора (О.С.Богданова, Л.И.Катаева); непринужденной принудительности (Т.Е.Конникова); эмоционального заражения (А.Н.Лутошкин); успеха (В.А.Караковский, О.С.Газман); неудачи (у многих педагогов).

Наряду с понятием «среда» существует понятие «воспитательное пространство». Но если среда – это в основе своей – данность, с которой или в которой школа должна существовать, то воспитательное пространство – это педагогически целесообразно организованная среда, это результат деятельности, как созидательной, так и интегрированной. «Чтобы получить воспитательное пространство, мы должны определить основные его компоненты и то, что должно их связывать, установить моделируемые связи, вписать в эту деятельность детей. Тогда и можно рассчитывать на то, что воспитательное пространство станет существенным фактором личностного развития. В противном случае отдельные компоненты среды будут влиять на детей, но влияние отнюдь не обязательно будет позитивным. Таким образом, среду надо уметь выгодно использовать в воспитательных целях, а воспитательное пространство надо уметь СОЗДАВАТЬ (126).

На способы создания воспитательного пространства существуют различные точки зрения. Педагоги-практики, руководители школ такое пространство представляют в виде совокупности образовательных, дошкольных, культурных, медицинских, спортивных центров, учреждений дополнительного образования, которые могут образовать «пространство детства» (И.Д.Демакова), т.е. среду,



где дети могут найти деятельность по своим интересам, склонностям, удовлетворить потребность в общении, в успехе, особенно, если эти потребности не удается по каким-то причинам удовлетворить в школе. Такое пространство сегодня удается создать посредством официальных договоров, личных контактов, через услуги родителей. Поэтому часто на видном месте в школьном коридоре можно видеть схему совместных связей школы с различными учреждениями микрорайона или всего города. Такая схема является своеобразным знаком-символом широты детской жизни данной школы, пространством самореализации ее воспитанников.

Близким к представленному пониманию воспитательного пространства является рассмотрение его как части среды, в которой господствует определенный педагогически сформированный образ жизни (Ю.С.Мануйлов). В этом случае взаимопонимание всех участников создания воспитательного пространства определяется, по мнению Н.Л.Селивановой, моделью (чаще всего идеальной) образа жизни школьника. Механизм создания воспитательного пространства при этом аналогичен этапам создания воспитательной системы. Всего этапов, по теории ученых школы Л.И.Новиковой, - пять (76).

Первый – становление системы.

Второй – отработка содержания системообразующей деятельности и структуры системы.

Третий – оформление системы: цели системы становятся целями ее участников, системные связи крепнут, жизнь школы упорядочивается.

Четвертый – состояние устойчивости системы, одновременно – ее старения и возникновения стереотипов.

Пятый – обновление и перестройка системы, которые могут принять форму кризиса.

Одним из важных субъектов современного воспитательного пространства являются детские общественные объединения. Их специфика заключается в том, что по своей сути они есть самодеятельные, саморегулирующиеся сообщества, в которых дети активная созидательная, движущая сила. Наличие в воспи-

тательном пространстве субъекта с такими характеристиками позволяет создать в процессе его взаимодействия с другими субъектами некие образцы реализации ребенком своей субъектной позиции (Л.В.Алиева). К сожалению, в республике детские организации не получили необходимого развития.

Но какие же дополнительные возможности по сравнению со школой содержатся в воспитательном пространстве для развития и формирования личности школьника? Это возможности:

- свобода принятия школьником решения о его схождении в воспитательное пространство;
- свобода выбора ребенком его деятельности (ее содержания и форм) и, что особенно важно, такой деятельности, которая позволила бы ему достичь наибольшего успеха, наивысшего самовыражения;
- построение диалоговых отношений с людьми различного возраста и социальных групп;
- более интенсивного проживания социальных ролей;
- выбора различных коллективов, общностей и их интенсивной смены;
- освоение подпространств: культурного, природного, информационного и т.д. (там же).

Таковыми возможностями обладает сфера так называемого дополнительного образования как внутри школы, так и в социальном окружении. Внутри школы это разнообразные творческие кружки, спортивные секции, клубные объединения по интересам, где школьник может найти себе дело по душе, круг друзей, сферу самопроявления и самореализации. Это особенно важно, если ученик не совсем успешен в учебе, отвергаем одноклассниками. Пространством самореабилитации для школьных неудачников всегда были школьные мастерские с хорошим оснащением: токарными станками по металлу и дереву, оборудованием для технического творчества, картингами, мотоциклами и т.д. И если руководителем мастерской оказывался добрый, мудрый человек, добросовестный педагог, мастер-умелец на все руки, то известный всей школе хулиган, нарушитель

дисциплины и двоечник быстро и незаметно для самого себя становился нормальным ребенком, любознательным и способным учеником в области, где требуются не абстрактный, высокий интеллект, а смекалка, конкретное воображение и умелые руки с хорошо развитой моторикой. В будущем из таких ребят выходили добротные труженики, инженеры, руководители цехов и заводов, на которых держалась отечественная экономика с ее известными всему миру достижениями. Сегодня на место мастерских пришла информатика, компьютерная техника, вытеснила мастерские с их ручным производством, тем самым сузив пространство детского развития, нанеся урон условиям воспитания.

Здесь уместно напомнить, что кроме собственно педагогической инструментальной воспитательной у великого А.С.Макаренко была колоссальная система клубной работы. В нее входили десятки кружков по названиям школьных и нешкольных предметов, спортивные секции, художественная студия, театр и «СВОБОДНАЯ МАСТЕРСКАЯ». В последней можно было заниматься чем угодно, вплоть до *perpetuum mobile*, чтобы как можно РАНЬШЕ ПРОЯВИТЬ свои способности и таланты. Руководили клубной работой платные специалисты высокой квалификации. Оркестром (60 человек!) дирижировал композитор Левшаков, главным режиссером театра был народный артист республики Крамов, а в «свободной мастерской» бушевала фантазия Терского, мастера на все руки и выдумки, легендарного соратника Макаренко.

Но этого мало: кроме клубной работы в распоряжении Макаренко находился весь ОБУЧАЮЩИЙ арсенал завода ФЭД. Из цикла лекций «Проблемы школьного советского воспитания»: «В таком производстве, как производства ФЭДов, у нас и большой чертежный цех, где работает несколько десятков чертежников, и плановый отдел, и контрольный отдел, и большой инструментальный цех, коммерческий отдел, и поэтому каждый воспитанник мог иметь выход для своих НАКЛОННОСТЕЙ. Конструкторское бюро (конструкторы, чертежники) целиком обслуживались коммунарами. Значит туда шли те, у кого к этой работе были наклонности и способности» (62). Без подобной среды вся педагогика А.С.Макаренко была бы неэффективной.

### Внутренняя среда и психические механизмы воспитания

В связи с появлением в педагогике технологического подхода к организации обучения и воспитания в лексике ученых и практиков получили широкое распространение такие «производственные» термины как «механизм», «инструмент», «педагогическая техника» вместо понятий «метод», «средство», «педагогическое мастерство» (Е.Н.Степанов, Л.М.Лузина, Г.Н.Сибирцева и др.). Следуя данной терминологии, описанные нами социально-педагогические феномены: «социальная среда», «воспитательное пространство» воспитательное мероприятие как событие, воспитательный прием как воспитывающую ситуацию, в том числе саму воспитательную систему, можно с полным правом называть социально-педагогическими механизмами технологии воспитания. Это внешние по отношению к ребенку факторы воздействия на воспитанника, которые могут воспитывать или не воспитывать.

Следуя закону детерминизма психического и социального (С.Я.Рубинштейн, А.А.Ухтомский) внешнее и внутреннее в человеке тесно взаимосвязаны. Более того, внутренние процессы являются своеобразным фильтром, центром тех внешних воздействий, которые оказывает среда на ребенка. Одни и те же особенности среды могут для одного ребенка стать фактором закалывающим, укрепляющим, для другого разрушающим. Педагогические практики знают, что в пьющей семье не обязательно вырастает алкоголик, у курильщика-отца курильщик-сын. Уже в раннем возрасте ребенок обладает определенной свободой воли и возможностью выбора в принятии решения, которые обуславливаются внутренними нуждами и потребностями.

Данное положение опирается на идею А.А.Ухтомского, С.Я.Рубинштейн об опосредующей роли внутреннего, психологического мира в отражательной деятельности организма. «Важнейший для педагогики факт, что человек развивается не только по заложенной в нем биологической программе и под воздействием окружающей среды, но и в зависимости от формирующихся в его психике человеческого опыта, потребностей, интересов, - утверждает Г.К.Селевко и добавляет, - это означает, что необходимо обеспечить последним такое при-

родосообразное направление, которое бы вело к самосовершенствованию личности, улучшению и развитию ее природных данных» (94).

Отсюда «педагогический процесс как передачу личности и усвоению ею общественного опыта можно представить, - утверждает Г.К.Селевко, - в виде двух последовательных частей (фаз): внешней и внутренней.

**Внешняя** часть являет собой **собственно воспитательное воздействие**, его педагогическую организацию, действие с ребенком как с объектом.

Вторая, **внутренняя** часть – это уже **психическая деятельность** ребенка как субъекта деятельности учения; она происходит на внутриличностном уровне и представляет собой восприятие, определенную переработку и присвоение личностью внешних воздействий и превращения их в свои качества. Причем интерпретацию этих воздействий, их оценку, решение об их сохранении, превращении в свои качества и применении их осуществляет сама личность. Это и есть процессы самоизменения, самоуправления, самовоспитания, самообучения, объединяющиеся в одном понятии – **саморазвитие личности**» (94).

Далее Г.К.Селевко утверждает важную для нашего исследования и самого процесса воспитания мысль: «Саморазвитие как процесс управляемого самой личностью усвоения поступающей извне информации происходит обычно в значительной мере на подсознательном, эмоционально регулируемом уровне» (выделено нами).

Отсюда возникает важнейшая задача воспитателя – перевести самоуправление из подсознательного, эмоционального уровня в рациональный, управляемый сознанием процесс.

Вспомним весьма распространенную на практике ситуацию: ученик развязал драку. На вопрос, почему он это сделал, ученик обычно пожимает плечами, не умея сформулировать причину, т.к. действовал спонтанно. Некоторые дети могут назвать внешние поводы: толкнули, обозвали. Но когда педагог начинает называть подлинные причины: тебе стало обидно..?, для тебя это оскорбление..?, ты себя (друга) защищал..?, ты отстаивал свое достоинство? – ученик с радостью соглашается: да, защищал, да, отстаивал... И это правда. Педагог на-

зывает подлинные мотивы детского поведения, которые ребенок чувствовал, но рационально понять и сформулировать их не мог. И объяснить воспитаннику реальные причины, а с ними действие конкретных психических механизмов, управляющих его поведением, - конечно же, задача педагога. «Педагог, который строит свою работу только с учетом внешней формальной характеристики поведения учащегося, не раскрывая его внутреннего содержания, по существу, не ведает, что творит», - утверждал С.Л.Рубинштейн. Профессионализм педагога заключается сегодня в том, чтобы точно видеть, понимать, знать, что происходит с воспитанником. И НАУЧИТЬ ЕГО ПОНИМАТЬ САМОГО СЕБЯ! В образовательной программе школы сегодня необходим курс «человековедения».

Здесь мы подходим к главной идее данного исследования – идее базовых потребностей человека, которые лежат в основе мотивов ребенка в приведенной для примера ситуации: потребность в защищенности, потребность в признании другими, в утверждении перед другими собственной ценности и личного достоинства (значимости). От этого зависит настроение, самочувствие, временное или постоянное психическое состояние ребенка, которое может способствовать процессам нормального, здорового саморазвития ребенка или порождать страхи, чувство вины, обиды, эмоциональную нестабильность, которые в итоге ведут к появлению деструктивных процессов в развитии и поведении. Примеры тому – дети с девиантным, «трудным», «ненормальным» (Л.С.Выготский) поведением и, естественно, развитием (ибо ненормальное психическое развитие и есть причина ненормального социального поведения).

Отсюда вывод: вместе с понятием «внешняя среда» в воспитательной системе необходимо изучать «внутреннюю среду» жизни ребенка как главного субъекта воспитательной системы наряду с педагогами и родителями. Понятию «внутренняя среда» близки по значению такие понятия, как «внутренний мир» ребенка, «самосознание», «образ Я», «Я-концепция», даже «душа» в ее светском значении. Как внешняя среда означает определенное пространство, наполненное тем или иным количеством видов и форм деятельности и общения,

их продуктивностью с точки зрения объективной полезности обществу и самому субъекту, так и внутренняя среда характеризуется пространством интеллектуальных, эмоциональных и духовных устремлений индивида, уровнем притязаний, интенсивностью и полнотой психической деятельности и взаимодействия со своим «Я», субъективными результатами и субъективным чувством удовлетворения, которые выражаются в том, насколько индивид ощущает себя субъектом своих физических состояний, действий и процессов, насколько и в какой мере он оценивает и переживает свою целостность и тождественность с самим собой, как в отношении своего прошлого, так настоящего и будущего. Эти переживания выступают у ребенка как доминирующее настроение (подавленное или радостное), самооценка (в соотношении с оценкой окружающих), «Я-концепция» - совокупность представлений индивида о самом себе, на основе которых он строит отношения с другими людьми (Ч.Кули, З.Фрейд, Э.Фромм, Э.Берн, Р.Бернс). Педагогам известно, что ученик с высокой самооценкой, уверенный в себе, с развитым чувством собственного достоинства, ведет себя иначе, чем ученик с низкой самооценкой, страдающий комплексом неполноценности, чувствами страха или вины.

Здесь мы остановимся, так как подробная характеристика внутренних процессов и состояний ребенка – это дело психологии и психологов. Наше исследование имеет педагогические цели и содержание, хотя мы убеждены, что педагогика без психологии – это дерево без почвы. Поэтому характеристика внешней, педагогической среды без характеристики ее отражения во внутреннем мире и состояниях воспитанника также не имеет смысла.

В то же время главным здесь для нас является другое: необходимо понять, какие психические структуры и процессы мешают индивиду адекватно реагировать на внешние воздействия и создавать благоприятные психические условия, здоровую внутреннюю среду для естественного, гармоничного развития, формирования позитивной мотивации поведения и выбора социально санкционированных форм для самоутверждения и самореализации. Это нужно педагогу для того, чтобы помочь воспитаннику осознать происходящие в его психике

процессы, научить сознательно управлять ими, используя структуры своей личности как механизмы для конструктивного решения бытийных задач и достижения жизненных целей. Люди разные, и цели жизни у всех людей разные: кто-то стремится к максимальному материальному и душевному комфорту, кто-то, напротив, хотел бы открыть новые земли, покорить вершины гор. А.Адлер считал, что важнейшими движущими силами человека являются стремления к превосходству, успеху, совершенству и, если они фрустрируются, происходит деформация личности.

Общефилософская идея отечественной педагогики трактует жизнь как путь непрерывного духовного самосовершенствования человека, постоянного движения к идеалам Добра, Истины и Красоты (К.Д.Ушинский, Л.Н.Толстой, А.А.Ухтомский). А это возможно только тогда, когда в САМОМ ЧЕЛОВЕКЕ, в его душе вызревают Любовь к людям, Честь, Совесть, Справедливость, Способность к нравственному очищению и самосовершенствованию. В свою очередь, достичь данных высот могут лишь люди сильные, а, значит, добрые (злость безжалостность, жестокость – свидетельства слабости человека), великодушные, способные прощать и верить в исконно добрую природу людей. Быть сильным – значит быть развитым, не только физически, но, прежде всего, быть с развитой ВОЛЕЙ, уметь видеть проблемы в жизни, ставить цели и иметь способности решать их. Важнейшей целью жизни, наверное, каждого человека является потребность оставить у человечества память о себе, след в виде творений своего ума, таланта: дворцы, храмы, облагороженную природу.

В основе всех названных стремлений лежат выдвинутые нами базовые потребности человека. И это не просто источники развития индивида, но будучи ОСОЗНАННЫМИ, СОЗНАТЕЛЬНО РЕАЛИЗУЕМЫМИ, ОНИ СТАНОВЯТСЯ МЕХАНИЗМАМИ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ личности. И потому их можно назвать духовными потребностями, возвышающими, одухотворяющими существование человека.

**Самосовершенствование** – это в основе своей интеллектуальный процесс, т.к. он предполагает определенную осознанность личностью себя, своей дея-



тельности, внутренних процессов – мотивов, интересов, целей, смыслов бытия, своего места в мире. Одновременно это и волевой процесс. Интеллектуальная и волевая стороны перемежаются с эмоционально-нравственной (ценностной), составляя сложную картину самоизменения личности. Таким образом, в процессе самосовершенствования проявляется духовный мир человека: его нравственность, интеллект, воля, эмоции, которые в совокупности с предпочитаемыми способами и формами самореализации образуют характер человека – ядро личности.

Для нашего исследования важно подчеркнуть, что самосовершенствование есть процесс, направленный «вовнутрь», обеспечиваемый собственными усилиями, т.е. развивающий субъектность ребенка и регулируемый субъектность («самостью»). Здесь выдвигаемая идея потребностей человека предстает перед нами второй стороной. Выше мы говорили, что в процессе воспитания педагог обязан трудиться, заботиться, создавать педагогические условия во внешней среде для удовлетворения воспитанником своих базовых потребностей. Но еще более важно, чтобы сам ребенок включился в этот процесс. Внешняя среда – это только ВОЗМОЖНОСТЬ, она не реализует потребности автоматически, без усилий самого воспитанника. Плохо не создавать комфортные условия для ребенка, но не менее опасны тепличные условия: в том и другом случае может вырасти пассивная, безынициативная, инфантильная личность. Известна психология сред Я.Корчака, формирующая определенный тип человека: безмятежная среда формирует свободного, но пассивного ребенка; догматическая (много запретов) – зависимого и также пассивного; творческая – свободного и активного; карьерная – активного, но зависимого.

С приведенной характеристикой влияния среды на воспитание ребенка нельзя не согласиться, если не брать во внимание характер личности самого воспитанника. Как было сказано выше, в разных средах может сформироваться одинаковый тип поведения ребенка – пассивные, так же в одной и той же среде могут вырасти дети с разной тактикой поведения: по принципу «от противоположного»: «таким, как ты, я никогда не буду», - заявляет сын отцу-диктатору. Весь

вопрос в том, в каком направлении и в какой степени актуализировано субъективное начало, нравственно-волевой компонент воспитанника. В нашей гипотезе – это базовые потребности человека, в которых заключена и самопомощь в саморазвитии, и самозащита, и самокоррекция, и самостимулирование в позитивном, т.е. социальном, нравственном направлении становления личности воспитанника на пути к людям, т.е. к Добру, Справедливости, Правде.

Рассмотрим последствия благополучной реализации базовых потребностей для внутреннего психического развития ребенка, для формирования отношения к самому себе. Если педагог формирует отношение ребенка к внешнему миру, к социальным ценностям, то психическая работа самого индивида кристаллизуется, оформляется в виде отношения к собственному «Я». То, что в психологии именуется «Я-концепция», «образ Я». А потребности выступают перед ребенком как внутренние ценности.

Реализация потребности в деятельности. В предметной, социальной деятельности происходит как физическое, так и психическое, духовное развитие ребенка. Возникают новые психические функции, операции, формируются важнейшие психологические новообразования. Согласно Э.Эриксону, в возрасте до года формируются «базовые вера и доверие» - доверие к окружающему миру, вера в его доброту и отсутствие угрозы «Я» ребенка, в возрасте от года до трех лет – воля, от трех до шести – целеустремленность и т.д. Таким образом, в дошкольном возрасте формируются все главные функции и отношения индивида.

Реализация потребности в защищенности в процессе деятельности способствует развитию активности, стремления к самопроявлению, поиску новых способов взаимодействия с окружающими, одновременно вырабатывая умение управлять своими эмоциями, реакциями.

Важнейшим видом деятельности человека является познавательная. В онтогенезе она проходит стадии любопытства, любознательности, направленного интереса, склонности, осознанного познания и самопознания, творческого поиска. Данные процессы активно проявляются у ребенка в начальной школе. За-

дача педагога – поддерживать усилия ученика, помогать, хвалить, укрепляя веру в себя, повышая самооценку. В период обучения в начальной школе формируется новообразование «компетентность и умелость» - базовые отношения к самому себе как интеллектуалу и созидателю.

Потребность в самоутверждении в подростковом возрасте выступает как внутренний стимул взросления, следовательно, усиления работы над собой: самосознания, самовоспитания как осознанной, целенаправленной психической деятельности по выработке настойчивости, трудоспособности, упорства. Самовоспитание заставляет индивида искать свои ресурсы, задатки, способности, интересы, строить «внутренний план» жизни, строить собственную мотивацию на саморазвитие и самосовершенствование. Детское требование трех лет: «я сам», подростковое: «я сам, я уже взрослый», юношеское: «я сам, я отвечаю за свое решение» - есть важные ступени саморазвития и великие педагогические ценности, которые педагог должен беречь, растить, на которые опираться, которые в сущности есть залог того, что скоро ребенок возьмет свою судьбу в собственные руки. Такой уровень зрелости называется ответственностью.

Потребность в смыслах жизни есть очередной уровень психической зрелости. Овладев предметно деятельностью, овладев искусством общения, поняв себя, освоив свои личностные ресурсы, индивид устремляет взор «за пределы себя»: почему, для чего, ради чего он живет на свете? Какова конечная цель и смысл его жизни? Он ищет свое экзистенциальное предназначение, призвание, которые вырастают до высоты надличностных целей своего бытия. Из реализации потребности в смыслах жизни вырастает субъективное ощущение внутренней свободы, независимости «Я» в окружающем мире и подлинной ответственности. Это путь и условие восхождения к духовности бытия человека.

Потребность в самореализации (в самоактуализации) есть стремление самоосуществиться, т.е. реализовать свое Призвание, свою жизненную Миссию, стать тем, кем человек может и хотел бы быть, заниматься тем, для чего рожден, прожить свою жизнь, а не чужую. В этом содержится великий смысл человеческой жизни.

Потребность быть здоровым определяет качество жизни (одно дело чувствовать себя здоровым, полным сил для достижения своих целей, другое - больным, немощным, вынужденным то и дело отказывать себе в своих желаниях и притязаниях). Здоровье физическое и психическое есть условие здоровья социального. Это условие жизненного оптимизма, радостного бытия, ощущения себя субъектом своего «Я». Следует оценивать как великую трагедию, что наши соотечественники начинают осознавать здоровье как ценность, когда оно утрачено.

Потребность в радостном проживании жизни следует рассматривать вместе с потребностью в самореализации. Если самореализация есть процесс осуществления своих жизненных сил, талантов, жизненной энергии в продукты материальных, умножающих блага цивилизации в обществе, то радостное, счастливое, светлое бытие есть внутренняя, личностная, субъективная сторона процесса самореализации. Можно много сделать для общества, но быть недовольным собой, жить в ощущении бессмысленности своей жизни. Радость, творческое удовольствие, ощущение счастья есть форма сугубо человеческого ощущения бытия, которое делает жизнь полноценной, состоявшейся. Фрустрация потребности в радости ведет к психическим и соматическим болезням и девиациям в поведении. Курение, пьянство, наркомания есть способы замещения нереализованной потребности в радости, суррогаты неразвитой способности получать удовольствие от общения с природой, людьми, искусством, трудовой деятельности.

Охарактеризовав внутреннюю, субъектную сторону процесса реализации базовых, духовных потребностей человека, мы доказали, что от полноты их удовлетворения зависит **качество психической среды**, здоровье **внутреннего мира** ребенка. Если они реализуются естественным образом, в полной мере, то субъект живет в ощущении успеха, радости, удовлетворения собой, что формирует позитивное отношение к себе, которое психологи называют как «образ Я», «Я-концепция». А отношение к себе обуславливает отношение к окружающему миру, к окружающим людям.

Таким образом, потребности выступают как психический механизм, который связывает психику человека с его поведением, который находится на границе двух сред – психической и социальной.

И напротив, если реализация потребностей фрустрируется, если условия среды неблагоприятны для психического саморазвития ребенка, если неадекватно происходят процессы самопроявления, самоутверждения подростка, если юноша не обретает необходимой свободы и поддержки для процессов самоопределения и необходимых жизненных выборов, то развитие ребенка деформируется, с неизбежностью происходят искажения образа мира и самого себя, возникают внутренние психологические защиты, неадекватные способы самореабилитации и, как следствие, девиантное поведение. Так отсутствие защищенности, безопасности ребенка в младшем возрасте рождает чувства страха, вины, ощущение беспомощности – мощнейшие внутренние препятствия в саморазвитии и активности. С другой стороны, эти чувства рождают недоверие к людям, подозрительность, неприятие других. Отсутствие поддержки в подростковом возрасте, невозможность проявить, утвердить себя, занять удовлетворяющий социальный статус среди сверстников мешают формированию у подростка чувства собственного достоинства, ощущения справедливости мироустройства, следовательно, утверждению в субъекте новообразования компетентности и умелости, честности и справедливости. Фрустрация потребности в юношеском возрасте найти цели и смыслы жизни, несостоявшееся самоопределение и отсутствие ответов для себя: зачем, для чего, во имя чего он живет, - рождают инфантилизм, несамостоятельность и, как следствие, безответственность. Спутники подобной человеческой, личностной незрелости – пьянство, наркомания, суициды или агрессия, ненависть и презрение к окружающим людям.

Так происходит деформация внутреннего мира молодого человека, деструкция «Я-концепции», деформация потребностно-мотивационной сферы, а вместе с ними – социальная дезадаптация и криминальное поведение.

То, что девиантное, т.е. «ненормальное» поведение так называемых «трудных детей» есть специфическая форма психического заболевания ребенка, педагоги-практики наблюдают в отечественной школе, к сожалению, нередко. Вот типичная картина эволюции обычного, нормального ученика, но не совсем подготовленного к школе и ее задачам в «трудного».

I стадия. «Скрытый период заболевания» (начальная школа).

Ученику не дается учеба. Причины могут быть разные: не развиты внимание, воля, не понимает учителя, не развита моторика рук и т.д. Но у всех получается, а у него нет. Не доволен учитель, не довольны родители. Одноклассники относятся пренебрежительно. Ученик старается, но это не приносит скорого успеха. Плачет, нервничает, не хочет идти в школу. Скандалы дома. Формируется неприязнь к тетрадям, к книгам, к учебе, к школе.

Это «трудность» в ребенке и для ребенка. Она пока скрыта от окружающих.

II стадия. «Явление трудного народу» (средняя школа).

Ребенок начинает протестовать. К нему прочно прилипает ярлык «двоечника», а с ним «тупого» «лодыря» и т.д. Ученик не согласен, он спорит, но спорит неконструктивно: доказывает учителю, что оценка занижена, бросается с кулаками на обидчиков в классе, подделывает отметки в дневнике, вырывает страницы. Но постепенно замолкает. Озlobляется. В классе друзей нет. Начинает уходить с уроков. В воспитательном плане классного руководителя попал в графу «работа с трудными»!?

III стадия. «На перепутье» (старшая школа).

Известная личность в школе. Своеобразная «звезда» со знаком «минус». Записной грубиян, драчун, двоечник. Его боятся ученики, предпочитают не связываться учителя. Лидер среди трех-четырех таких же, как он, школьных неудачников и изгоев. Впрочем, уроков пропускает больше, чем посещает. Подсознательно чувству: «со своими уже не быть». В душе задавленные сожаление, обида, зависть. Настоящие «друзья» на улице, многие из них старше, кто-то побывал в «зоне». Это льстит, даже интересно, появилась в жизни какая-

то романтика и смысл: можно совершить что-то запретное, участвовать в драке. Есть возможность проверить и проявить себя. И тогда появляется радость, гордость, самоуважение. Приятно от выпитого вина. Чувствуешь себя взрослым, сильным, исчезает ощущение неполноценности. «Шкрибам» не верит: везде болтовня, подозрительность и презрение. Попал в поле зрения ИДН.

#### IV стадия. «По ком тюрьма плачет».

Может еще числиться в школе, но уже не ученик. Многочисленные приводы в милицию. Разделяет и принимает уголовные законы и мораль. В них он видит справедливость и защиту. Пожалуй, не страха перед тюрьмой, есть даже любопытство. Гордится дружбой с бывшими «зеками». Может за компанию пойти «на дело». Все сожалению задавлены, мосты в обычную жизнь сожжены. Ко всем спокойная, тихая ненависть. Юноша готов пополнить собой ряды уголовного мира.

Резюме. Кто виноват в данной человеческой трагедии? Конечно, сначала – окружающая среда, родители, педагоги, которые в нужное время не заметили беды, не помогли. Но виноват и сам ученик: не было собственных усилий решить возникшие проблемы, идти по пути работы над собой: формирования воли, настойчивости, упорства. Вся гуманистическая психология, отечественная педагогика (А.А.Ухтомский, Л.С.Рубинштейн, А.В.Петровский) полагает истинные причины неудач, главные препятствия для нормального социального развития человека находятся не столько в окружающих обстоятельствах, сколько в нем самом, в его внутреннем духовном состоянии. Путь решения проблем – саморазвитие, перестройка себя, собственное самосовершенствование. Внутреннее содержание – самопрятие, повышение самооценки, укрепление веры в себя, поиск личностных ресурсов: задатков, способностей, дарований. Инициатива в поиске деятельности по способностям, друзей, призвания, идеалов как внутренних духовных жизненных опор.

Более полно качества модели саморазвивающейся личности будут сформулированы в следующей главе.

Управление: принципы управления,  
критерии и показатели эффективности воспитательной системы

Управление, как известно, есть искусство достижения цели (К.Левин). Цель есть проект ожидаемого результата, а результат – степень достижения цели. Таким образом, цель и результат того или иного процесса всегда тесно взаимосвязаны. Целевые ориентации определяют содержательно наполнение процесса и принципы его реализации. Если речь идет о системе, то цель является системообразующим компонентом, определяющим содержание, технологию и качественные характеристики взаимодействия ее субъектов, что в воспитательной системе имеет особое значение, ибо категория «отношения» как компонент воспитательной системы выступает как главный фактор воспитания, т.к. сама сущность процесса воспитания и воспитанности представляют собой интериоризацию социально-педагогических отношений в отношении интрапсихические (Л.С.Выготский) и, прежде всего, в отношении к собственному «Я» («Я-концепция»).

Принципиальной особенностью конструируемой нами воспитательной системы является ее гуманизм, который исключает прямое, авторитарное «воздействие» и «формирование» модели воспитанника по образцу, а предполагает косвенное опосредованное «прикосновение» к ребенку через формирование определенной среды, гуманистического характера условий, следуя принципу «подобное рождает подобное». И потому формулировка цели воспитательной системы имеет методологический характер, т.е. значение педагогического МЕТОДА, определяющего нравственно-психологическую среду школы как системы и характер отношений ее субъектов: учащихся, педагогов, родителей, общественности как главных факторов воспитания.

Гипотеза нашего исследования предполагает, что воспитание в школе обретает свое гуманистическое содержание, если целью воспитательной системы будет провозглашена такая деятельность педагогов, которая будет способствовать созданию психолого-педагогических, социально-культурных условий, направленных на реализацию каждым воспитанником своих базовых, духовных,



лично-образующих потребностей. Реализация этих потребностей есть важнейшее условие нормального, здорового, природо- и культуросообразного становления личности школьника и признаками которой, как было сказано выше, являются активность, самостоятельность, ответственность.

Гипотеза базируется на утверждениях западных и отечественных ученых, а также доказательствах данного исследования о том, что ученик будет активным, самостоятельным и ответственным в условиях, если его не будут обижать и унижать, если он будет принят, уважаем окружающими и сможет занять необходимый ему социальный статус в классном коллективе, если будет иметь достаточно школьной свободы и доверия, чтобы решить задачи жизненного и профессионального самоопределения и полноценно реализовать себя в будущей, взрослой жизни.

Таким образом, модель воспитательной системы, которая своей целью ставит создание педагогических условий для реализации ребенком своих фундаментальных, личностнонеобходимых потребностей человека, представляет собой, по нашему мнению, педагогический феномен, включающий в себя два **ВОСПИТЫВАЮЩИХ МЕХАНИЗМА**: механизм воспитания - целенаправленную деятельность педагогического коллектива и механизм самовоспитания – психическую самоуправляющую деятельность субъектов – школьников, которые в единстве и согласовании способствуют реализации внутренних потенций: задатков, дарований, способностей детей, которые заложила в них природа как **УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ, САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА**.

Данную формулу цели воспитательной системы мы рассматриваем как важнейшую концептуальную идею, определяющую новый методологический подход к конструированию гуманистической воспитательной системы и управлению ее функционированием. Кроме того, данная формула цели носит операциональный (технологичный) характер, а именно: гуманизм воспитательной системы требует гуманистических принципов управления. По нашему мнению, важнейшими из них являются следующие:

- концептуальная обоснованность и единство системы управляемой и управляющей (на основе современной, научно обоснованной гуманистической идеи и разделяемых всеми субъектами принципов);
- диалогичность (на основе совпадения целей деятельности педагога, целей развития ребенка и ответственности участников процесса);
- демократизм (на основе оптимального и справедливого распределения прав, свобод и ответственности участников процесса);
- рефлексивность (оценка результатов на основе единых критериев и показателей качества процесса).

Таким образом, гуманистический характер модели управляемой системы требует гуманистической (демократической) модели управления.

Характеризуя воспитательные системы, мы констатировали, что есть воспитательные системы школы и есть воспитательные системы класса. Учитывая, что любой коллектив есть еще и самоуправляемая система, мы полагаем, что в школе существует три уровня управления:

- уровень управления школой: педсовет, конференция, общешкольный родительский комитет, администрация школы;
- уровень управления классом: классный родительский комитет, классный руководитель, официальные детский органы самоуправления;
- уровень самоорганизации классного коллектива и самоуправления ученика: общественное мнение класса, ценности лидеров микроколлективов, собственные нравственные установки школьника как субъекта самого себя и т.д.

Все три уровня управления взаимосвязаны, влияют друг на друга, в особенности «верхний» уровень на уровень «нижний». Так авторитарный стиль поведения директора школы толкает на авторитаризм классного руководителя, в свою очередь, бездушие классного наставника сеет жестокость среди детей. Гуманистическая воспитательная система предполагает способность «верхних этажей» слушать, чувствовать, учиться у «нижних»...

Для нашего исследования важным состоянием отношений и самочувствие ребенка в системе. Следовательно, важнее характер отношений, психологиче-

ский климат в «среднем» и «нижнем» звеньях управления. И потому для нашей концепции исключительно важно, чтобы перечисленные выше принципы были реализованы руководителями ОУ на всех уровнях. Только в этом случае система управления будет продуцировать необходимые, воспитывающие условия среды в педагогическом сообществе («сверху» до «низу», по вертикали). Такие, как:

- диалогическая образовательная среда;
- демократический стиль взаимодействия, предполагающий уважительное отношение педагогов друг к другу, способность слушать и учиться друг у друга;
- согласованность разных точек зрения, позиций, ценностей и смыслов;
- высокая степень доверия членов коллектива друг другу;
- высокая степень открытости во взаимодействии школы с внешней средой;
- стимулирование саморазвития, самосовершенствования как детей, так и педагогов;
- поощрение инициативы и самоконтроля в поведении воспитанников и т.д. ( ).

В свою очередь, классный руководитель (воспитатель) должен руководствоваться данными принципами в непосредственном общении с ребенком. Для него критерием качества собственной работы выступает степень реализации школьником своих базовых потребностей: насколько он защищен, какое место в иерархии коллектива класса занимает, насколько занят и успешен в общественной деятельности и т.д. Данное обстоятельство объективно и с необходимостью требует, чтобы педагог держал руку на пульсе детского самочувствия, умел вовремя прийти ему на помощь, учил его навыкам и приемам саморегуляции и самоуправления. Именно здесь возникает новая, гуманистическая профессиональная позиция педагога.

Поэтому мы выдвигаем два пути (способа) оценки ее эффективности применительно к выдвигаемой нами функции системы: удовлетворить потребности воспитанника.

Первый путь – это измерение и оценка качества условий: насколько они гуманистичны к ребенку, насколько позволяют ему реализовать себя. Данные

условия – это тоже ПРОДУКТ воспитательной системы. Важнейшими объектами измерения и оценки модели воспитательной системы, учитывая рекомендации Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой, мы выдвигаем

- уклад школьной жизни (сформированность системы);
- богатство и разнообразие деятельности в школе, в которых ребенок может проявить и реализовать себя;
- гуманизм ОТНОШЕНИЙ субъектов воспитания;
- воспитательное пространство в микрорайоне школы, созданное педколлективом и освоенное детьми;
- динамика результатов деятельности школы, личностного роста ее воспитанников, благополучие дальнейшей судьбы ее выпускников.

Это внешняя среда воспитания – «рассол», в который погружаются «огурцы».

В качестве инструмента измерения и оценки воспитательной среды (ВС) школы нами разработана следующая таблица.

Таблица № 2

Критерии ВС	Показатели качества ВС	Способы и инструменты диагностики и измерения
Степень реализации базовых потребностей человека: <ul style="list-style-type: none"> <li>- в деятельности;</li> <li>- в защищенности;</li> <li>- в самоутверждении;</li> <li>- в смыслах жизни;</li> <li>- быть здоровым;</li> <li>- в радости</li> </ul>	I. <u>Уклад школьной жизни</u> : <ul style="list-style-type: none"> <li>- справедливый, гуманный, трудовой, стабильный, прерываемый яркими, эмоциональными взрывами праздников;</li> <li>- согласованность целей и ценностей субъектов воспитания и, как следствие, высокий авторитет педагогов и отсутствие конфликтов;</li> <li>- демократизм школьной жизни, на изменения которой могут влиять как педагоги, так и родители и дети</li> </ul> II. <u>Богатство и разнообразие видов деятельности</u> (интеллектуальной, физической, технической, эстетической, общественной и т.д.): <ul style="list-style-type: none"> <li>- количество кружков, секций, клубов, в которых могут принять участие учащиеся;</li> <li>- внеурочная деятельность как социальное творчество учащихся;</li> <li>- пространство дополнительного образования</li> </ul> III. <u>Отношения субъектов воспитания</u> :	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наличие единого, сильного, нравственного общественного мнения в ОУ;</li> <li>- отзывы о школе учащихся, педагогов, родителей;</li> <li>- психологические и социометрические исследования;</li> <li>- педагогические наблюдения;</li> <li>- «мажор» детской жизни;</li> <li>- ученики предпочитают данную школу другим;</li> <li>- активность учащихся ОУ в делах школы;</li> <li>- каждый (!) ребенок имеет возможность посещать кружок, секцию, клуб, как в школе, так и в пределах микрорайона;</li> <li>- позитивная учебная мотивация;</li> <li>- психологические исследования;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- нравственный психологический климат в школе и классных коллективах;</li> <li>- единое представление субъектов о школе как «справедливой», «хорошей», «родной»;</li> <li>- полнота нормативно-правовой базы ОУ как совокупности ДОГОВОРОВ между субъектами воспитания</li> </ul> <p>IV. <u>Воспитательное пространство школы:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- сеть культурных, медицинских, производственных, дошкольных учреждений, с которыми установлены связи и которые участвуют в образовательной, досуговой, трудовой деятельности школьников</li> </ul> <p>V. <u>Динамика результатов деятельности школы:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- рост образовательных результатов школы;</li> <li>- рост активности учащихся и педагогов школы в городских акциях, проектах, программах;</li> <li>- укрепление авторитета ОУ в общественном мнении учащихся, родителей и руководства образованием;</li> <li>- актуализация мотивов самовоспитания, самосовершенствования учащихся школы;</li> <li>- позитивная динамика физического, психического здоровья воспитанников</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- высказывания детей, педагогов, родителей;</li> <li>- участие школьников в детских и педагогических органах управления: педсоветах, конференциях, советах и т.д.;</li> <li>- высокий статус педагога в общественном мнении школы и родителей;</li> <li>- договоры о сотрудничестве школы и коллективов учреждений и предприятий района;</li> <li>- совместные акции и мероприятия;</li> <li>- совместные планы работы;</li> <li>- успеваемость ОУ по отчетам РОНО;</li> <li>- отсутствие «трудных» в школе;</li> <li>- общественное мнение жителей микрорайона о школе;</li> <li>- портфолио учащихся как экран личностного роста;</li> <li>- адаптация выпускников после школы (учет в течение трех лет)</li> </ul>
--	--	--

В конце учебного года (а по отдельным показателям – чаще) администрацией школы совместно с психологом, социальным педагогом осуществляется контроль и сбор результатов деятельности педколлектива по сформулированным показателям. На педконсилиумах, совещаниях экспертная группа оценивает результаты, их динамику (возможно и за несколько лет) и делает обобщенный доклад на заседании педсовета, где принимаются необходимые решения.

Второй путь – оценка внутренней среды личности воспитанника, его психического здоровья, интегрированным выражением которых является «образ Я» («Я-концепция») индивида. Отношение к самому себе ученика – это так «продукт» воспитательной системы «здесь и сейчас», который можно назвать «уровнем воспитанности» школьника. Но это не формы поведения, которые можно симитировать, а внутренние психологические установки, которыми ру-

ководствуется субъект в своем поведении даже на неосознаваемом уровне. Поэтому это более надежные критерии и показатели воспитанности.

Для этой цели нами разработан опросник согласно сформулированным качествам (свойствам) выпускника.

Опросник для индивидуального знакомства с воспитанником  
(дает представление об отношении воспитанника к самому себе)

Варианты ответов

	<i>Да, всегда, в полной мере</i>	<i>Иногда, в некоторой степени</i>	<i>Нет, никогда ни в малейшей степени</i>
1 Мне нравится моя внешность		+	
2 Я доволен своими интеллектуальными данными		+	
3 Мне не осложняет жизнь мой характер	+		
4 Мои волевые качества в порядке		+	
5 Я считаю, что физически я развит хорошо		+	
6 Я хорошо знаю себя, например, какое впечатление оказывает на друзей моя внешность, и могу предсказать их реакцию на этот счет	+		
7 Я достаточно осведомлен о своих интеллектуальных способностях и успешно пользуюсь ими	+		
8 Я знаю особенности своего характера и как использовать их для достижения своих целей		+	
9 Я испытал себя и знаю, как я поведу себя в минуту опасности			+
10 Я знаю свое состояние здоровья и учитываю свои физические возможности при выборе жизненных решений		+	
11 Я способен владеть своими чувствами, не быть работ настоящим		+	
12 Я способен подчинять себе обстоятельства, умею преодолевать трудности		+	
13 Я не допускаю опрометчивых поступков и редко раскаиваюсь в содеянном			+
14 Я способен доводить даже неприятные дела до логического конца		+	
15 Даже если я очень рассержен, я умею себя сдерживать		+	
16 Я согласен с утверждением, что «мир прекрасен» и что все окружающее меня имеет целесообразность, порядок и внутренний смысл			+
17 Я убежден, что моя деятельность принесет в мир благотворные перемены		+	
18 Я верю, что все люди вокруг меня хотят мне добра		+	
19 Я убежден, что при добросовестном труде и соблюдении правил человеческого общежития я дос-			

	тигну поставленных целей		+	
20	Я верю, что будущее будет еще лучше, чем настоящее			+
21	У меня портится настроение, когда я вижу слезы, страдания другого		+	
22	Если кто-то обидел меня, я не стремлюсь отомстить	+		
23	Я приду на помощь нуждающемуся, даже если после этого опоздаю на работу (учебу)		+	
24	Поссорившись с другом (подругой), я переживаю служившееся и делаю первым шаг к примирению	+		
25	Я уверен в том, что в группе можно достичь большего, чем порознь		+	
26	Я не демонстрирую этого убеждения окружающим, но «про себя» я знаю, что я не только не хуже остальных, но, если честно, то лучше	+		
27	Я уверен в себе, своих способностях, своем праве на достойную жизнь, на высокую должность, на счастье и удачу		+	
28	Мне приходилось быть в разных группах, компаниях, коллективах, и везде я встречал уважение, признание и занимал удовлетворяющий меня социальный статус		+	
29	На обиды и оскорбления, даже незаслуженные, я не считаю необходимым каждому отвечать или перед каждым объясняться		+	
30	Я испытываю угрызения совести. Если не сдержал слово или сказал неправду, даже если этого никто не заметил	+		
31	Когда, проснувшись утром, я вспоминаю что впереди много дел, у меня не портится настроение, я не тяну время, а сразу принимают за работу		+	
32	Даже самое маленькое дело я стараюсь сделать основательно	+		
33	Я люблю перемены, люблю знакомиться с новыми делами	+		
34	Меня не останавливают неудачи, сделав выводы, я действую с еще большей настойчивостью	+		
35	Я хочу и смогу добиться в жизни высоких личных достижений		+	
36	Я знаю и часто думаю о том, что жизнь мне дана не просто так, а имеет высокий смысл и предназначение, и я стараюсь их понять	+		
37	Я любознателен, меня интересуют сведения из разных областей жизни	+		
38	Я люблю размышлять на отвлеченные темы, вести философские разговоры	+		
39	Я люблю оставаться один и в это время часто погружаюсь в высокие грезы, фантазии, мечты	+		
40	В решении проблем я ищу алгоритм, систему, внутренние законы	+		
41	Я всегда самостоятельно ищу решение проблем,			

	даже в коллективном деле стремлюсь все делать по-своему		+	
42	Я не боюсь высказать в незнакомой аудитории мнение, не совпадающее с мнением остальных, не боюсь насмешек и осуждения окружающих на этот счет		+	
43	Моя походка, выражение лица, жестикуляция не изменятся, даже если я вдруг окажусь перед взглядами множества людей (на сцене)			+
44	Я спокойно отношусь как к похвале, так и критике в свой адрес			+
45	В позиции выбора я делаю его исходя из собственных представлений об истине и справедливости, не оглядываясь на окружающих		+	
46	У меня всегда хорошее настроение		+	
47	Солнце, пение птиц, красивый пейзаж действуют на меня благотворно даже в самых трудных обстоятельствах	+		
48	Я не расстраиваюсь надолго от случившегося и не переживаю заранее по поводу возможных неприятностей		+	
49	Я люблю готовиться к праздникам, и они оправдывают мои ожидания		+	
50	Я уверен, что на свете существует счастье и я могу быть счастливым		+	

Комментарий к анкете

Данный опросник предназначен для диагностирования и последующей индивидуальной работы с учащимися юношеского возраста (10-11-е классы), которые имеют уже достаточно развитый, глубокий, тонкий внутренний мир, так как они приобрели необходимый жизненный опыт, имел время подумать о жизни и о себе, выработали достаточно четкие установки относительно самих себя. Правдивые, искренние ответы воспитанников помогут педагогу составить определенное представление о самосознание («Я-концепции») каждого, дать общую характеристику личности и частные оценки его структурам.

Вопросы-суждения сформулированы таким образом, что совпадают с нашей характеристикой личности, ориентированной на саморазвитие, самоактуализацию:

1. Самоприятие, гармония с собой: своей внешностью, темпераментом, характером и т.д. (1-5).
2. Знание себя, «сильных», «слабых» сторон своей личности (6-10).



3. Способность к рефлексии, умение владеть своими чувствами, управлять собой (11-15).

4. Принятие окружающей среды, внешнего «образа мира», уверенность в том, что окружающий мир целесообразен, гармоничен, гуманен (16-20).

5. Способность к пониманию, сочувствию, состраданию другому (21-25).

6. Чувство собственного достоинства, высокая оценка себя вне зависимости от особых личных достижений и приобретений (26-30).

7. Активность, оптимизм, стремление к достижению поставленных целей (31-35).

8. Наличие высших целей, ценностей и смысла бытия, вера в высшие человеческие идеалы, стремление к самосовершенствованию (36-40).

9. Эмоциональная и интеллектуальная независимость, готовность к самостоятельному жизненному выбору (41-45).

10. Включенность в настоящее, способность получать удовольствие от жизни, радоваться, быть счастливым (46-50).

Полное согласие с вышеуказанными суждениями оценивается в 2 балла, неполное («иногда», «в некоторой степени») – 1 балл, несогласие – 0 баллов.

Общее количество баллов дает возможность судить о самоощущении (психическом здоровье) воспитанника в целом, насколько оно гармонично и «победно». Каждые последующие пять суждение оценивают какое-то одно «качество», отдельную структуру этичности, позволяя обнаружить те свойства, которые «западают», т.е. имеют некие внутренние запреты и комплексы, воспитанник по поводу которых, возможно, страдает и мучается.

Установив всю картину внутреннего мира ребенка, педагог может вести с ним индивидуальную работу, психокоррекцию в виде психотерапевтических бесед, давать советы, как работать над собой и над чем, внушать определенные позитивные установки.

Но самое главное – педагог может включить воспитанника в такие виды классной деятельности, где бы он смог проявить себя, показать свои способности и избавиться от комплексов, обрести силы и уверенность в себе.

Так, если респондент набрал в общей сумме 30 баллов, то можно говорить о явно нездоровой «Я-концепции», неблагоприятном самоотношении, 50 баллов – оценка «ниже среднего», личность имеет некоторые комплексы, излишне самокритична (смотри отдельные структуры), до 75 баллов – здоровая «Я-концепция», личность по-хорошему амбициозна, свободна от препятствий, благоприятно настроена на достижение, на успех, оценка свыше 75 баллов тоже свидетельствует о возможном неблагополучии. Личность имеет завышенную самооценку, не способна к самокритике, вероятно, есть проблемы с общением.

Примечание: разумеется, все показатели в баллах педагогу необходимо перепроверять путем наблюдения за воспитанником в реальном общении с другими, в его практической деятельности и жизни.

Ниже мы приводим текст характеристики ученика на основании данных, полученных в результате его опроса.

Характеристика личности воспитанника,  
обнаружившего указанные в опроснике результаты (70 баллов)  
(психологический портрет выпускника лицея –  
ученика 11«в» класса Андрея Б.)

Это личность, которая относится к себе и собственному бытию позитивно. Она живет в согласии с собой, знает свои достоинства и недостатки, но последние не являются серьезными психическими комплексами и не мешают содержательно жить и взаимодействовать с другими.

Позитивное отношение к собственной личности берет начало из принятия врожденных качеств: внешности, анатомо-физиологических особенностей собственного тела, темперамента, интеллекта, характера, состояния здоровья (пп.1-5), улучшить которые субъект, как известно, не может (потому и образуются устойчивые комплексы неполноценности). Очень важно, что реакции окружающих сегодня не противоречат предыдущему жизненному опыту воспитанника и доказывают его «ценность для себя» (пп.6-10).

Позитивное самоотношение позволяет центрироваться субъекту не на внутренних проблемах, а на внешних, бытийных, которые определяют социальное самочувствие субъекта и его результаты во взаимодействии с другими.

В этом смысле характеризуемого отличает высокая степень как психического, так и социального развития: он способен видеть и чувствовать окружающих, сопереживать и сострадать другим, в то же время сохранять свою целостность: не отдаваться обидам, злопамятству, жажде мщения (пп.25-30). Этому помогает способность к рефлексии и рациональной оценке происходящего, а отсюда – умение видеть и находить закономерности, причинно-следственные связи, выстроить алгоритм позитивного, одновременно эффективного социального поведения и тем самым предвосхитить будущее (пп.31-35).

Способность возвыситься над происходящим позволяет победно относиться к жизни, в то же время воспринимать ее как высокий дар, имеющий надличностный смысл и предназначение. Субъект способен видеть красоту природы и человеческого общежития, любит праздники как концентрированное средоточение прелести бытия, верит в счастье и свою способность быть счастливым (здесь можно предположить, что у ребенка было светлое, радостное детство).

Основанием для природного оптимизма является развитое волевое начало характеризуемого, любознательность как поиск себя, стремление найти в жизни смысл и реализовать его (пп.36-40). Суждения сдержанны, не склонны к крайностям, что позволяет верить, что субъект везде будет хозяином положения и добьется своего, даже если на пути возникнут непредвиденные обстоятельства. Этим же выводам служит высокая самооценка, чувство собственного достоинства, а отсюда – автономность личности, независимость от чужих мнений, оценок, критики. Субъект всячески стремится оставаться самим собой (пп.41-45), хотя признает ценность коллектива, его мнение, способность достичь в группе более высоких результатов, чем в одиночку. В то же время из опросника отчетливо следует, что воспитанник в жизни, прежде всего, надеется на себя, чем на благоприятные обстоятельства и помощь со стороны (очевидно, что данное личностное новообразование есть продукт нашего времени). Об этом свидетельствуют пункты с 31 по 40, где субъект набрал наибольшее количество баллов.

Наименьшее количество баллов воспитанник набрал в пунктах с 16 по 20, которые характеризуют его восприятие внешнего «образа мира», степень его гармонии и гуманизма. Он не согласен с утверждением, что «мир прекрасен» и что «будущее будет еще лучше, чем настоящее». Есть основание полагать, что субъект плохо оценивает пятнадцатилетнюю «перестройку» нашего государства, социальные и политические утраты и неудачи, отсутствие ясности в том будущем, которое общество создает.

Тем не менее, есть уверенность, что природное физическое и психическое здоровье, достаточно развитое субъектное начало преодолеет те, может быть, возрастные, временные страхи, которые, будем надеяться, выпускник в скором будущем оставит, как тесные одежды юности!

#### Примечание:

Таким образом, с помощью данного опросника мы получили достаточно подробный психологический портрет воспитанника, который позволяет охарактеризовать его личность, основные качества (свойства) и ценностные отношения и представить его поведение даже тогда, когда его никто не видит (ибо для поведения ребенка есть производное, вторичное по отношению к его сущности – совокупности ценностных отношений, прежде всего – к самому себе («Я-концепции»). Полнота характеристики, по нашему мнению, доказывает возможность практической применимости данного опросника).

#### Выводы по второй главе

1. Опираясь на общепризнанный в науке факт, что потребности человека являются внутренними источниками самодвижения и саморазвития индивида в онтогенезе, авторами настоящего исследования предложена идея выдвинуть в качестве системообразующего компонента при конструировании воспитательной системы школы сущностные для становления личности ребенка, социальные, в нашей терминологии – базовые потребности человека. Данные потребности на разных возрастных этапах жизни школьника образуют специфические внутренние задачи его бытия: самозащиты, самоутверждения, самоопределения

и т.д., которые личность обязана решить – самостоятельно или с помощью взрослого (педагога). Иначе происходит деформация развития психики, а с нею – деформация поведения воспитанника.

Данные задачи ребенка выступают для педагога в качестве педагогических задач, решая которые, педагог неминуемо, объективно обретает педагогическую позицию партнера, фасилитатора по отношению к воспитаннику, помогая ему в решении жизненных проблем (концепция О.С.Газмана).

2. Определена структура базовых потребностей человека как внутренний психический механизм саморазвития, самоуправления, самореабилитации личности. Дана характеристика потребностей, описаны связи между педагогическими условиями реализации потребностей и способами самоопределения воспитанника в социальной среде.

Это потребности

- быть здоровым;
- в творческой деятельности;
- в защищенности, безопасности;
- в самоутверждении, в социальном статусе;
- в самоопределении, в смыслах жизни;
- в самореализации;
- в радости, удовольствии, счастье.

Но для нашего исследования важен не перечень потребностей сам по себе, а важны те содержательные направления воспитательной деятельности школьного педагога, которые диктует выдвинутая нами структура потребностей – тех нужд, которые испытывает школьник в школьном сообществе.

Направления работы следующие:

- организация разнообразной, творческой, социально- и личностно значимой деятельности;
- сохранение и укрепление здоровья;
- организация защищенности, безопасности ребенка;
- создание условий для самоутверждения детей;

- организация помощи школьникам в обретении целей и смыслов жизни;
- педагогическое просвещение школьников как обучение науке и искусству самосовершенствования;
- создание условий для радостного, оптимистического проживания школьной жизни.

Таковы проблемы, которые должен решить школьник на учебной скамье, таковы ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, которые должны помочь воспитанникам эти проблемы решить. По существу – это новое СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАНИЯ, вокруг которого сегодня идут научные дискуссии.

С возрастом потребности ребенка меняются, развиваются, «усложняются», придавая его активности характер доминанты (А.А.Ухтомский), отчего психические процессы, деятельность и поведение воспитанника приобретают определенную мотивационную установку и направленность, что и дает возможность педагогу ненасильственно «управлять развитием ребенка», т.е. воспитывать.

3. Разработана теоретическая модель гуманистической воспитательной системы с концептуально новым системообразующим основанием - потребностями человека, реализующим педоцентрический подход в воспитании. Компоненты системы:

- концепция личности ребенка и его развития (структура базовых потребностей – ее ядро);
- цели воспитательной системы и принципы ее функционирования;
- направления воспитательной работы ОУ (класса), диктуемые потребностями воспитанников;
- отношения субъектов воспитания как взаимодействие потребностей и интересов;
- социальная, педагогическая и психологическая среда жизнедеятельности ОУ как взаимодействие двух механизмов воспитания: внешних и внутренних;
- управление: принципы управления, критерии и показатели эффективного воспитания и самовоспитания – результат деятельности ВС.

Данная модель не только не противоречит структуре компонентов ученых школы Л.И.Новиковой, но и дополняет ее, предлагая концепцию личности воспитанника и его развития как источник личностно-ориентированных целей, содержательные направления деятельности воспитателей и сущность новой профессиональной позиции педагога.

4. Концепция личности ребенка и процесса его развития обусловила возможность сформулировать модель педагогических условий ОУ (класса) и модель выпускника как общий педагогический результат. В главе определены критерии и показатели (признаки) для диагностирования данных результатов, позволяющих оценивать эффективность функционирования воспитательной системы.

Сущность предлагаемой нами модели воспитательной системы можно выразить в следующей формуле: *воспитательная система на основе потребностей школьника есть педагогический феномен, включающий в себя два воспитывающих механизма: механизм воспитания – целенаправленную деятельность педагогического коллектива и механизм самовоспитания – психическую самоуправляемую деятельность субъектов – школьников, которые в совокупности (взаимосогласовании, взаимодополнении, взаимопомощи) способствуют реализации внутренних потенций – задатков, дарований, способностей детей, которые заложила в них природа как условие самореализации, самоосуществления человека.*

### **Глава 3. Реализация воспитательной системы на основе потребностей школьника**

#### **3.1. Опытнo-экспериментальная деятельность по созданию воспитательной системы на основе потребностей школьника**

В 1993 году автор настоящего исследования опубликовал статью «Воспитание на основе потребностей человека» (109; 28-32). Впервые была сформулирована идея идти в воспитании к ребенку не от общественных требований и предписаний, а от базовых, необходимых для развивающегося человека потребностей, определена их примерная структура, предполагаемое содержание воспитательной деятельности педагогов, критерии эффективности. Идея воспитания как удовлетворения психосоциальных потребностей ребенка в творческой деятельности, в защищенности, в самоутверждении, в самоопределении и др. диктует педагогу цели деятельности, содержание, профессиональную позицию по отношению к воспитаннику, методические приемы и формы организации воспитательных мероприятий. Автор утверждал, что такой подход есть действительный путь к гуманизации отношений педагогов и воспитанников на практике, потому что объектом главной заботы воспитателей становятся не столько коллектив, дисциплина, учебные результаты ученика, а самочувствие ребенка, настроение, активность, доминирующие мотивы поведения. Таким образом, было определено новое системообразующее основание воспитательной системы, где главной педагогической ценностью и целью воспитания объективно становился сам ребенок, характер развития и становления его личности как совокупности отношений с самим собой, а, значит, и с миром.

Для реализации данного подхода была необходима педагогическая площадка. Базой эксперимента стал открывшийся в г.Воткинске в 1992 г. гуманитарный лицей. Привлекательным для автора было то, что с самого начала руководители лицея вместе с высоким уровнем обучения (именно этого ожидали и требовали родители и ученики от лицея как нового типа образовательного уч-



реждения) поставили цель создания в лицее новых, гуманных отношений педагогов и учащихся. Для этого в лицее был открыт особый институт, которого не было ранее в общеобразовательной школе, - институт кураторов – освобожденных классных воспитателей, задачей которых и стало создание в лицее особой, комфортной для детей психосберегающей атмосферы, творчества и гуманных отношений на уроке, но, в особенности, в деятельности после уроков, во второй половине учебного дня.

Создателями нового типа образовательного учреждения были директор лицея Хохлова Наталья Михайловна, ныне Заслуженный учитель РФ, заместитель директора по учебной работе Александрова Жанна Анатольевна, заместитель директора по воспитательной работе – Агафонова Светлана Николаевна. Автор настоящего исследования, Созонов Валерий Петрович, педагог с 30-летним стажем (из них – 17 лет директорства), предложил свою концепцию организации воспитательной работы и осуществлял научное сопровождение деятельности лицея с 1998-99 по 2003-2004 учебный год, осуществляя опытно-экспериментальную работу по реализации авторской концепции воспитания.

Как было показано в исследовании, источником целеполагания в системе автор выдвигает особые, специфические для человека как существа социального, потребности школьника: в деятельности, в защищенности, в самоутверждении, в целях и смыслах жизни, в здоровье и радостном бытии, руководствуясь положением Л.С.Выготского: через других мы становимся собой. В гипотезе исследования высказывалось предположение, что если структурные компоненты системы (цели, деятельность, отношения субъектов, среда и управление) будут способствовать реализации школьником названных потребностей, то позиция школьника в образовательном процессе школы будет характеризоваться педагогическими условиями защищенности, удовлетворяющим статусом в коллективе сверстников, осмысленностью бытия, эмоционально положительным самоощущением.

Как известно, характеристика воспитательных систем может основываться на четырех видах анализа: морфологическом – выделении элементов, из кото-

рых состоит система; структурном – выяснении внутренней организации системы; функциональном – раскрытии функций системы в целом и ее элементов; генетическом исследовании становления, развития, преобразования системы (112; 32-34). Мы фиксируем исследовательское внимание на морфологическом и функциональном подходах и будем описывать становление и развитие Воткинского лицея, характеризуя компоненты воспитательной системы и их «наполнение». Мы опишем педагогические условия лицея в сравнении с тем, «что было», и тем, «что стало».

Методы диагностики:

- анализ документов: аналитических отчетов администрации за учебный год, материалов для защиты на статус ФЭП и др.;
- психологические и социометрические исследования психологического климата в лицее в целом и классных коллективах;
- высказывания, отзывы учащихся, интервью в газете «Лицейст»;
- отзывы о лицее выпускников, родителей, общественных деятелей города;
- анализ конкурсной динамики желающих учиться в лицее;
- наблюдение и включенное педагогическое наблюдение.

Основным методом обработки полученных на констатирующем этапе эксперимента данных явился метод контент-анализа.

Основной экспериментальной базой исследования явился гуманитарный лицей города Воткинска Удмуртской Республики. Для сравнения были изучены некоторые параметры педагогических условий образовательного процесса в школах №№ 83 и 84 г.Ижевска.

#### Краткая характеристика лицея как экспериментальной базы исследования

Лицей был открыт в 1992 г. Четыре года он располагался в приспособленном помещении, где отсутствовали необходимые материально-технические условия для организации здорового образовательного процесса. После строительства нового здания лицейское сообщество получило необходимые возможности для проектирования и реализации желаемых педагогических условий для жизнедеятельности лицейстов и педколлектива.

Здание имеет 2 спортзала, 1 тренажерные, конференц-зал, 48 учебных кабинетов, 4 лаборатории, 2 компьютерных классах, швейную и столярную мастерские. Библиотека насчитывает 31525 книг, брошюр и журналов. Все перечисленное образует хорошие возможности для организации внеурочной развивающей деятельности детей.

Педколлектив – 68 педагогов. В лицее открыт институт освобожденных классов воспитателей, занимающихся воспитательной деятельностью не по совместительству, а профессионально.

Обучаются 825 учащихся (31 класс-комплект).

Большое количество учащихся позволяет утверждать, что Воткинский лицей не есть элитарное образовательное учреждение для немногих избранных и способных, это обычная общеобразовательная, массовая школы, где индивидуальный подход, комфортные педагогические условия для каждого отдельного ученика могут быть достигнуты только путем создания специально выстроенной воспитательной системы, где ребенок будет объектом прямой педагогической заботы в воспитательном пространстве школы. Данную задачу попытался решить автор исследования совместно с педагогическим коллективом и администрацией лицея.

#### Исходное состояние воспитательного процесса в гуманитарном лицее г.Воткинска

Опытно-экспериментальная работа началась в 1998-99 учебном году. Это было время осмысления собственного предназначения, стабилизации педколлектива, становления управленческого центра. Лицей находился в стадии функционирования, образ жизни которого был механически перенесен педагогами из традиционных школ, откуда они были «призваны» в образовательное учреждение нового типа. Педагоги полагали, что администрация и родители ждут от них высоких знаний учеников, способы получения которых были им известны: дисциплина, требования, интенсификация урока. Доминировала информационно-репродуктивная методика преподавания.

За лицеем был сохранен микрорайон, необходимо было учить всех, хотя было право принимать желающих из других школ. Таким образом, ученический контингент был обычным для обычной российской школы. Исследования психологов констатировали, что основным мотиватором учебной деятельности являются внешние факторы: «заставляют родители», «желание избежать неприятностей», «контроль учителей», «необходимость поступать в вуз» - 69%. Внутренние источники активности: «нравится узнавать новое», «хочется больше знать», «интересно учиться» - составляли 27%. Остальные посещали школу – «по привычке», «надо учиться», «не быть хуже всех».

На данном этапе, естественно, лицей не представлял и не мог представлять собой какой-либо структурной цельности, единства, что в последующие годы реформирования образования получило название воспитательной системы. Администрация и педколлектив встали перед необходимостью формирования концепции деятельности лицея, обретения структурной определенности, выбора ведущих содержательных видов деятельности помимо учебного процесса, способов, приемов, форм взаимодействия субъектов воспитания, что позволило бы создать собственный уклад жизни, ценностные отношения, т.е. такую воспитательную среду, которая способствовала бы обретению лицеистами физического, психического и социального здоровья.

На итоговом педсовете 1998-99 учебного года было принято решение, исполнять которое было необходимо в следующем учебном году:

1. Создать творческую группу для разработки концепции деятельности лицея:
  - определить цели деятельности лицея;
  - сформулировать миссию;
  - уточнить цели подсистем лицея как педагогической системы;
  - разработать воспитательную систему лицея «Лицей – учебно-воспитательный, социально-культурный центр», утвердив системообразующим основанием идею базовых потребностей ребенка как источник развития и саморазвития личности.

2. Разработать план (этапы) ее освоения педколлективом и всем лицейским сообществом в течение 1999-2000 учебного года на уровне теоретической профессиональной идеологии субъектов воспитания лицея.
3. Составить договоры с учреждениями культуры и дополнительного образования города как необходимое социально-педагогическое пространство становления личности учеников.
4. Принять участие в I Всероссийском конкурсе воспитательных систем.
5. О ходе реализации настоящего решения информировать педколлектив в течение года, исполнение решения заслушать на итоговом педсовете в конце учебного года.

Ответственность была возложена на заместителя директора по воспитательной работе Агафонову С.Н.

#### Этапы разработки и реализации воспитательной системы лицея

Методологическое, профессиональное самоопределение педколлектива – это длительный, поэтапный и внутренне болезненный процесс. Перестройка сознания педагогов связана со сменой ценностей, отказа от уже наработанных и в чем-то, возможно, эффективных стереотипов. Инициаторы перестройки понимали и учитывали эти трудности.

Был разработан алгоритм овладения новой системой, который продолжался весь 1999-2000 учебный год. Данный процесс определил содержание деятельности педагогических советов, методических объединений, совещаний при директоре, детских органов самоуправления, родительских комитетов и др.

#### Алгоритм разработки, овладения и реализации воспитательной системы лицея

Первый этап – самоопределение педколлектива и разработка ценностно-целевых ориентаций.

Второй – углубленное изучение теорий развития личности ребенка и конкретно – концепции личности на основе потребностей человека.

Третий – разработка текста воспитательной системы под названием «Лицей – учебно-воспитательный, социально-культурный центр», концептуальным ядром которой была избрана идея базовых потребностей школьника.

Четвертый – выбор содержательных направлений деятельности в воспитательной системе.

Пятый – освоение новой педагогической техники взаимодействия с ребенком в соответствии с новыми принципами воспитания.

Шестой – разработка критериев и показателей сформированности воспитательной системы.

Последующее описание опытно-экспериментальной деятельности подчинено логике представленного алгоритма.

Этап самоопределения и выбора ценностных ориентаций прошел в лицее множество согласований, обсуждений, споров, уточнений среди всех субъектов воспитания: педагогов, учащихся, родителей и выразился в следующей таблице.

Схема № 4

#### Ценностно-целевые ориентиры деятельности лицея

<i>Источники целей Воткинского лицея</i>			
<i>Государственный заказ</i>	<i>Социальный заказ</i>	<i>Личностный заказ</i>	
Создать качественно новую педагогическую систему, способную воспитать образованную, творческую, внутренне гармоничную личность, готовую к выполнению базовых социальных ролей: гражданина, труженика, хранителя семейного очага и продолжателя рода	Создать единое воспитательное пространство «Урок-внеурочная деятельность-семья», проникнутое системой общественно-санкционированных ценностей и призванное воспитать человека, готового к коллективному созидательному взаимодействию для процветания личности, общества и государства	Создать условия для разностороннего развития ребенка, знающего свой личностный потенциал и умеющего полноценно реализовать его в интересах собственной жизни и общественного бытия	
↓			
<i>Миссия лицея</i>			
Создать необходимую гуманную психолого-педагогическую среду как совокупность условий для разностороннего развития и саморазвития воспитанников, становления активной, творческой, самостоятельной и ответственной личности выпускника, сохранившего потребность в постоянном самосовершенствовании в течение всей будущей, взрослой жизни			
↓			
<i>Воспитательная система</i>			
<i>Учебная деятельность и воспитание</i>	<i>Воспитательная деятельность после уроков</i>	<i>Дополнительное образование</i>	<i>Система научно-методического сопровождения образования</i>
<u>Цель:</u> обеспечить высокий уровень	<u>Цель:</u> создать условия, чтобы воспитанник че-	<u>Цель:</u> расширение педагогического, культурно-	<u>Цель:</u> обеспечить интеллектуальные,

образования, необходимый для поступления в ВУЗ <u>Способы:</u> современные образовательные технологии, БМТО, КСО, мастерские, технология Г.К.Селевко как путь к субъектности школьника	рез разнообразные виды деятельности, многообразие коллективов, опыт социально-ценных переживаний осознал себя свободным в формах культурного поведения <u>Способы:</u> реализация базовых потребностей человека	го пространства жизнедеятельности лицейстов для реализации важнейшего педагогического принципа: каждый ребенок талантлив <u>Способы:</u> система договоров и программ с социальными объектами города и республики	методические, информационные условия для реализации целей педагогической системы лицея <u>Способы:</u> система научно-методической работы в ВГИЛ
---	--	--	---



<b>Управление</b>
Совершенствование условий деятельности педколлектива для реализации модели «Лицей – учебно-воспитательный, социокультурный центр»



<b>Результаты деятельности ВГИЛ (критерии и показатели разрабатываются)</b>
---

Определение целей воспитания, учитывающих потребности растущего ребенка, привело к определению сущности воспитательной деятельности педагога как *созданию педагогических условий для реализации воспитанником своих базовых психосоциальных потребностей*, которые тесно связаны с внутренними проблемами ребенка в процессе его личностного роста: самозащитой, самоутверждением, самоопределением, самовыражением и др.

Предложенное определение не все педагоги встретили с одобрением. Были сомнения: не будем ли мы воспитывать эгоистов?, не формирует ли данная цель тактику потакания прихотям и капризам детей, которые могут быть безграничны?

Не сразу удалось убедить педагогов, что в массовой школе ребенок объективно обречен взаимодействовать с другими, такими же как он. Именно в таком взаимодействии возникает необходимость учить воспитанника решать свои задачи самозащиты, самоутверждения, учитывая при этом подобные задачи «других». Именно здесь формируется у молодого человека опыт решать свои личные проблемы по законам справедливости, совести, стыда, а у педагога – аксиологическая позиция как основа современного аксиологического подхода к воспитанию.

Если в традиционном, социоцентрическом подходе педагог учил воспитанника послушанию и исполнительности, то в предлагаемом, педоцентрическом, он должен учить его искусству нравственного выбора способов этического поведения.

Воспитательная ситуация: ученик 5 класса Саша П. подрался с одноклассником Колей В., когда класс шел в столовую. Лестницы узкие, места мало, Сашу неожиданно толкнули. Он, не раздумывая, ударил обидчика в лицо. Куратор Ольга Н. ведет беседу:

- Саша, тебе показалось, что тебя унизили? Ты отстаивал собственное достоинство?

- Да.

- Ты молодец! Себя надо защищать, иначе потеряешь уважение к себе. Но скажи: ты уверен, что Коля сделал это намеренно? Ведь в коридоре было тесно, а Коля – мальчик добрый.

- Да, тесно.

- А если Коля не хотел тебя обидеть? А ты ударил его по лицу. Как ты считаешь, это хорошо?

- Плохо.

- Тебе стыдно? Вот я очень расстроена, что ты несправедливо обидел Колю.

- Да, стыдно.

- А вот скажи, Саша, как можно было поступить в такой ситуации? Давай подумаем...

И, оказывается, что здесь можно было промолчать..., простить..., разобраться после посещения столовой..., презрительно посмотреть..., задать вопрос: За что? Педагог вместе с воспитанником ищет этические способы разрешения жизненных коллизий школьника...

Так формировалось, вызревало в педколлективе новое педагогическое мировоззрение, новая позиция педагога по отношению к воспитаннику и новая техника общения.



В течение первого года была разработана воспитательная система, чему посвящена данная глава, а к ней – нормативно-правовая база. Вот некоторые документы:

- 1) Положение о воспитательной работе в лицее;
- 2) Положение о деятельности кураторов;
- 3) Положение об аттестации кураторов;
- 4) Циклограмма деятельности кураторов;
- 5) Обязанности дежурного куратора;
- 6) Положение о постановке на учет;
- 7) Положение о доплатах и стимулах за воспитательную работу и другие.

Параллельно разрабатывались Кодекс Чести педагогов лицея и Кодекс Чести лицеиста. Это те модели, образцы поведения, эталон, с которым должны были соотносить себя и педагоги, и лицеисты. Одновременно это был управленческий инструментарий создания, становления воспитательной системы и новых ценностных отношений.

#### Кодекс чести лицеиста

1. Прочные знания и компетентность – первейшая цель лицеиста. Он знает, для чего пришел в лицей.
2. За каждым лицеистом признается право иметь и отстаивать свою точку зрения. Мнение меньшинства уважается и учитывается.
3. Правила культурного поведения – естественная форма поведения лицеиста. Высокая культура и интеллектуальность – цель и стремление учащегося лицея.
4. Бездельники и лентяи – обуза для лицея. Творчество, упорство, настойчивость обеспечивают наибольший успех личный и лицея.
5. Лицеист способен найти общий язык с родителями. Уважение к старшим и друг к другу – основа лицейского братства. Забота старших лицеистов о младших гарантирует будущее лицея.

6. Здоровый труд и полноценный отдых, внешний вид учащегося, чистота лица и всего окружающего пространства нуждаются в постоянной заботе лицеистов.

7. Лицеист стремится жить правдиво. Уважения достоин тот, кто держит слово. Ложь способна разрушить жизнь.

8. Курение, сквернословие, употребление алкоголя и наркотиков, противоправные действия несовместимы со званием лицеиста.

9. Активная жизненная позиция – дело чести лицеиста. Не согласен - возражай, возражаешь – предлагай, предлагаешь – сделай.

10. Работать для лица, служить лицу, беречь и укреплять славу лица – святая обязанность лицеиста.

Примечание: схемы, модели педагога и лицеиста есть извлечения из Программы развития «ВГИЛ – учебно-воспитательный, социо-культурный центр».

Кодекс Чести педагога в основном повторяет в корректной форме должностные обязанности наставников, что, конечно же, было полезно знать воспитанникам. Администрация лица справедливо полагала, что первым и главным контролером добросовестности выполнения педагогом своих обязанностей является ученик. Необходимо только дать ему в руки инструмент контроля...

Кроме обязанностей педагогу были прописаны прямые запреты: не кричать на ученика ни при каких обстоятельствах, не приклеивать ярлыки: «тупица», «лентяй» и др., не использовать школьную оценку в качестве наказания за шалости, не использовать родителей для показания ребенка и т.д.

Кодекс Чести учителя и Кодекс Чести лицеиста висели рядом на стене лица как символ РАВЕНСТВА ПЕДАГОГА И УЧЕНИКА. Такое соседство давало возможность лицеисту защищать себя: он мог встать и сказать педагогу: «Так обращаться со мной вы не имеете права». Правовое воспитание педагоги лица понимают как организацию жизни по справедливым, равным для всех и обязательным правилам поведения.

Серьезной проблемой стало разведение обязанностей педагогов-предметников и педагогов-воспитателей (кураторов), которые не вели уроков, а

должны были организовывать внеурочную деятельность и развитие лицеистов. Именно кураторы отвечали за «комфортное пребывание» лицеистов в школе. Они должны были исполнять при необходимости роли «старшего товарища», «советника», иногда и «второй мамы», а не контролера за успеваемостью.

И здесь возникло противостояние. Педагоги-предметники по привычке, вынесенной из стен традиционной школы, видели в кураторах ответственных за плохую дисциплину своих подопечных на уроке, за невыученные уроки, за плохую успеваемость. Кураторы же утверждали, что это – задачи учителя: необходимо так строить учебные занятия, чтобы ученики учились с интересом, вели себя как следует и не допускали пробелов. В этом заключается учительское мастерство и профессионализм. А если их не хватает, то следует учиться, овладевать новыми технологиями и приемами обучения, а также общения с ребенком. Кураторы не обязаны «подбирать хвосты» за плохими предметниками.

Педсовет признал эти доводы справедливыми и принял решение *снять с кураторов ответственность за успеваемость учеников*. За нее отвечают учителя-предметники.

*Педагогическая роль куратора была сформулирована так: «куратор есть педагог лицея, который осуществляет функции классного воспитателя: организатора творческой самодеятельности детей как главного условия развития их задатков и способностей, корректора межличностных отношений, защитника воспитанников своего класса в трудных психологических и деловых коллизиях школьного и семейного бытия, демонстрирующего им (воспитанникам) наглядный образ достойного взрослого как пример для подражания».*

Для вовлечения родителей к решению образовательных задач был образован «Лицейский союз» - форма некоммерческого партнерства лицея с родителями (имеется лицензия). Родители участвуют в управлении лицеем, в учебно-воспитательном процессе в условиях предпрофильного и профильного обучения, дополнительного образования по интересам и т.д. Родители участвуют в лицейских праздниках «День лицея», «Гатьянин день» и др., а также в улучшении материально-технической базы, приобретении учебников и методической

литературы. В лицее работает «Родительская академия» с образовательной программой для родителей на 150 часов.

*Так медленно, но целенаправленно формировалась философия и идеология лицейского уклада жизни, уточнялись области прав, свобод и ответственности членного школьного сообщества, позиции педагогов и учащихся, механизмы взаимодействия субъектов образования. Разумеется, школьную среду, дух, атмосферу, ценностно-смысловые отношения участников столь сложного процесса, как учебно-воспитательный, невозможно внедрить через бумажные предписания или решения педсовета. Все это вызревает, шлифуется в процессе практической деятельности, живого взаимодействия и непосредственных переживаний его участников. Об этом будет рассказано в следующей главе.*

Но педколлектив все более ощущал, что нужна воспитательная система как текст, модель-образ, эмоционально-идеологическая основа единства, сплоченности и профессионального согласия педагогов, детей и их родителей. Ибо все участники образовательного процесса должны двигаться в ОДНУ СТОРОНУ, к единой цели, придерживаясь единых принципов, способов и приемов ее достижения. А это уже технологическая сторона образования, это ответы на вопрос: «КАК?». Этот вопрос, по нашему убеждению, - проблема управления, и он может быть решен только в рамках воспитательной системы: целей, деятельности, отношений субъектов, среды и управления.

Воспитательная система лицей г.Воткинска  
как учебно-воспитательный, социо-культурный центр

В практической жизнедеятельности лицея невозможно выделить воспитательную систему как обособленную, отдельную от других областей деятельности структуру. Воспитание и воспитательная система пронизывают все подсистемы лицея: учебную, досуговую, материально-техническую, ибо везде – дети и педагоги, их взаимодействие, ценностные отношения. И потому те категории, о которых речь шла выше: миссия лицея, взгляд на сущность воспитания, принципы, модели педагога и лицеиста – впрямую относятся к воспитательной системе как ее концептуальные основания, которые определяют педагогическую

позицию воспитателя к воспитаннику как на уроке, так и после него, следовательно, цели, принципы и технологии организации воспитательных мероприятий как организационных форм развивающих деятельностей и отношений.

Мы не будем препарировать единое тело воспитательной системы с позиции выдвинутых нами потребностей школьника: в защищенности, в самоутверждении, в целях и смыслах жизни. Мы описываем систему целостно, последовательно, выделяя и описывая функции компонентов, т.к. там, где есть целенаправленная деятельность и взаимодействие, есть определенная степень защищенности и незащищенности, принятия или отторжения. *Характеризуя мероприятия и их организацию, мы будем говорить о самочувствии, об отношении к ним учеников, ибо в этом отношении и отражается степень защищенности, самочувствие и состояние детского «Я», вместе с которыми формируется и вырастает «образ-Я» как ядро личности.*

#### *Цели и задачи воспитательной системы (ВС)*

Педагогическая цель ВС была сформулирована следующим образом: *создать в лицее необходимые психолого-педагогические условия, чтобы воспитанник через разнообразные виды школьной деятельности, через многообразие социальных общностей (коллективов), через индивидуальный опыт социально-ценных переживаний развил, утвердил, осознал себя свободным в формах культурного поведения, нашел признание и уважение окружающих, обрел свое призвание и смыслы жизни, чтобы в будущем смог в полной мере реализовать себя в творческом труде, общественной деятельности и личной жизни.*

Механизмом достижения данной педагогической цели в нашем исследовании призвана быть воспитательная система как педагогически организованная воспитательная среда лицея. Необходимость учета реализации потребностей ребенка ставила воспитателя в постоянную рефлексивную позицию, обязывала контролировать его психологическое состояние, отношения с товарищами, поведение: насколько он активен, самостоятелен, ответственен. Так смыкались две цели: внешняя, педагогическая цель воспитательной системы и цели развития школьника, внешняя деятельность педагогов и внутренняя, психическая

деятельность ребенка, что определяло гуманизм создаваемой гуманистической системы.

Задачами исследователя и руководителей лицея выступали вопросы функционирования компонентов системы:

- донести цели системы до субъектов воспитания;
- организовать воспитывающую деятельность школьников;
- установить необходимое взаимодействие субъектов системы;
- создать механизмы контроля и коррекции отношений субъектов;
- упорядочить социальную среду вокруг лицея;
- разработать механизмы управления воспитательной системой, важнейшими из которых сегодня являются: 1) нормативно-правовая база и 2) организационная культура учреждения: традиции, ритуалы, символы, климат.

В качестве критериев сформированности воспитательной системы были утверждены:

- уклад жизни ВГИЛ;
- богатство, разнообразие видов деятельности воспитанников;
- единство принципов воспитания на основе единства ценностей субъектов воспитания;
- среда, освоенная детьми;
- демократизм управленческого центра как основа демократии в школе.

Цели и задачи воспитательной системы тесно связаны с принципами воспитания.

#### *Принципы гуманистического воспитания*

Цели не могут напрямую диктовать способы их достижения. Способы диктуют принципы воспитания. Принципы – это правила, которым субъекты должны подчинять свое профессиональное поведение.

Все годы существования лицея педагоги работали над принципами, уточняя акценты, реагируя на ситуации лицейской жизни.

Документы второго Российского конкурса воспитательных систем 2005 г. зафиксировали другие по сравнению с 2000 г. принципы:

1. Принцип субъектности ребенка. «Ребенок в сущности воспитывает себя сам», - утверждал Л.В.Выготский.
2. Принцип доверия и веры в позитивное начало человека (ведущий принцип гуманистической психологии).
3. Принцип приоритета индивидуального над социальным.
4. Каждый ребенок талантлив, но таланты у детей разные.
5. Принцип целостности и единства тройственной природы человека (биологического, психического и социального). «Ребенок не ученик, а личность», - любят повторять кураторы лица.
6. Принцип системности в организации процесса воспитания (Л.И.Новикова).
7. Принцип единства «трех китов» в воспитании: деятельности, общения и переживаний. Социально зрелая личность – тот, кто овладел деятельностью, другими и собой.
8. Принцип природосообразности воспитания (А.Дистервег, Г.Песталоцци, К.Д.Ушинский).
9. Принцип радостного бытия воспитанника. Самая большая радость – детский успех: «Я могу», «Я умею», «Я не хуже других».
10. Принцип гуманистической направленности личности педагога. Педагогом может быть не каждый человек. Для воспитательной работы нужен отбор!

Таковы принципы педагогического поведения лицейского сообщества. На этих принципах держится педагогическая философия педколлектива и профессиональная позиция отдельного наставника, когда он остается один на один с воспитанником.

*Деятельность, характер ценностных отношений субъектов воспитания*

Выбирая направления деятельности, педколлектив лицея руководствовался следующими решениями:

- 1) коль скоро это образовательное учреждение (ОУ) повышенного типа, то оно обязано было гарантировать ученикам и родителям поступление в вуз;
- 2) лицей как тип ОУ предполагает определенную атмосферу, климат, «лицейский дух» - и их необходимо было создавать;

- 3) специализация лицея: экономическо-математическое, химико-биологическое, лингвистическое направление – предполагает специальную работу, связанную с самоопределением т.е. с индивидуализацией подхода к ученику;
- 4) в современных экологических, социальных, психологических условиях жизни россиянина здоровье как ценность с необходимостью выступает на первый план вместе с интеллектуальным развитием.

И потому воспитательная система определила четыре направления развивающей деятельности:

- интеллектуальное развитие и воспитание (дополнительно к урокам);
- создание специфического уклада и лицейского духа ОУ;
- создание условий для самоопределения лицеиста;
- сохранение и укрепление здоровья.

**По каждому направлению была разработана отдельная целевая программа.**

Объединяют программы традиционные лицейские мероприятия и праздники (КТД), которые образуют своего рода становой хребет лицейской жизни, на который нанизываются все остальные дела, события, ситуации. В.А. Каракровский называл эти дела «ударными дозами воспитания», ибо в них концентрируется активность и детское творчество, эмоциональный накал, ожидание открытий. Это традиции, воплощающие духовную атмосферу лицея, без которых никто своей жизни в лицее не мыслит. Это такие дела, как

- *1 Сентября* – общий сбор, тождественная встреча, парад лицейского сообщества;
- *День лицея* – установление лицейского духа и братства с представлениями, костюмированным балом пушкинской эпохи;
- *Татьянин день* – лицейский «разборник», 17 команд, около 300 участников демонстрируют свое творчество;
- *Лицейские династии* – семейное творчество, связь поколений, связавших свою жизнь с лицеем;
- *Парад олимпиад* – парад интеллектуальных звезд и достижений;



- *Лицейские игры, лицейская миля* – дни спорта;
- *Последний звонок* – демонстрация всех творческих сил лицея, эмоций, юмора, грусти и т.д.;
- *Выпускной вечер* – торжественное вручение аттестатов, последние напутствия, прощания и клятвы.

Между ними – фестивали творчества – «лицейские» звезды, лицейские ассамблеи, выставки достижений лицейского сотрудничества, школьный театр и т.д. Каждый месяц в школе происходит какое-то грандиозное событие, которого ждут, к которому готовятся и очень обижаются, когда кому-то не удастся в нем участвовать.

Традиционными являются те мероприятия, которые воплощают принципы, сформулированные нами в Положении ВГИЛ о традициях лицея:

- сотрудничество всех участников КТД во имя общей идеи и цели, где не бывает «мелких», «незначительных» поручений: укрепить плакат, принести стул, изготовить костюм или шляпу – все важно, почетно и ценно;
- сохранение «столпов» традиций, присутствие главных элементов праздника, делающих его узнаваемым, ожидаемым, «своим»: самостоятельности, взаимопомощи, открытости, радости;
- присутствие элемента неожиданности, «изюминки», новизны, импровизации, экспромта, творческого подхода каждого участника во всех элементах, на всех этапах КТД;
- понимание лицеистами, педагогами, родителями своего участия в традициях лицея одновременно и как чести, и как творческого долга;
- свобода каждого на выбор формы, вида деятельности и степени участия в КТД.

Педагогический ИНСТРУМЕНТОВКА деятельности детей заключается в том, чтобы общественную работу сделать лично важной, стимулировать самостоятельность, ответственность и творчество, в итоге – обеспечить УСПЕХ и общую РАДОСТЬ.

*Программа «Интеллектуальное развитие: научи себя учиться»*

Цель: овладение лицеистами способами самообразования и потребностью в самосовершенствовании.

Основной формой интеллектуального становления являются, безусловно, учебные занятия. Здесь осваиваются технологии развивающего обучения в младших классах, блочно-модульной технологии обучения (БМТО), КСО, французских мастерских, проблемного обучения.

Вне уроков существует широкая сеть клубной деятельности: литературные гостиные, ассамблеи, конкурсы и олимпиады, факультативы, литературный и языковой театры.

Средством повышения престижа интеллектуалов лицея является «Парад олимпиад», клуб «Интеллект», математические бои.

Лицеисты обязательно участвуют во всех предметных олимпиадах в городах Воткинске и Ижевске. В результате чего около 30% учеников зачисляются в вузы еще на лицейской скамье.

На часах общения (классные часы) кураторы ведут занятия по программе Г.К.Селевко «Руководство по самовоспитанию школьников: «Познай себя» - 5 класс, «Сделай себя сам» - 6 класс, «Научи себя учиться» - 7-й и т.д., где ученики получают знания о себе, психических процессах, способах самоуправления и саморазвития, приемах саморегуляции и т.д. Это помогает ребятам перейти к началам самовоспитания и самосовершенствования в области как интеллектуальной сферы, так и в области формирования характера.

Всего в лицее имеется 20 кружков и факультативов, в которых занимается более 500 учеников (из 800), а всего – более 60 объединений и форм.

#### *Программа «Найди себя»*

Цель: создать условия для социального и личностного самоопределения выпускника.

Психологическая диагностика на входе, психологическое сопровождение и педагогические наблюдения в течение всех лет обучения, пед.консилиумы, карты личностного развития лицеистов позволяют детям с помощью педагогов получить необходимое представление о себе.

Часы общения по темам «Найди себя» - 9 кл., «Управляй собой» - 10 кл., «Реализуй себя» - 11 кл. (по Г.К.Селевко).

Участие в социальной практике: самоуправление «Лицейская республика», «Лицейский совет», «Совет справедливых» (подобие «Школьного суда» С.М.Шацкого, А.Н.Тубельского).

Подпрограмма «Цивилизация и экономика» дает знания цивилизационного и цивилизованного устройства лица, участия в экономических играх и компаниях под руководством преподавателя экономики, тематические вечера и компьютерные игры.

Работа клуба старшеклассников «Вместе» и общелицейские дискуссии и диспуты: «Мифы сексуальной революции», «Возраст ответственности», «Технология карьеры» и др., кроме этого – встречи с замечательными людьми науки, искусства.

И наконец, в лицее осуществляется допрофессиональное и профессиональное обучение. По окончании лицея ученики получают дипломы «Бухгалтер малых промышленных предприятий».

В итоге, все выпускники одиннадцатого класса знают и реально готовятся к поступлению в определенный вуз, на конкретную профессию и специальность. Они знают себя, имеют высокую самооценку, они имеют опыт самореализации.

*Программа «Нравственное воспитание: лицей как образ достойной жизни»*

Цель: создание духовного, культуросообразного образа жизни.

В лицее существует поговорка: «Лицей – это не место учебы, лицей – это образ жизни». Над созданием уклада лицея, лицейского духа педколлектив работал в первые годы специально. Он создавался, как было рассказано выше, посредством создания органов детского самоуправления, законов и кодекса лицейской жизни, особой этики в отношениях субъектов. Большим событием была длительная работа над созданием флага (солнце, похожее на оранжевый подсолнух), гимна лицея.

«Пусть лицей для нас всегда мечтою будет,  
 Той мечтой, которой сбыться довелось.  
 Навсегда звездой путеводной станет,  
 То, что так прекрасно началось...»

(из гимна Воткинского лицея)

Большая работа была проведена по организации интерьера лицея, эстетики быта. Каждый классный коллектив отвечает за красоту закрепленной за ним территории в коридорах и на пришкольном участке. В лицее есть «улица Искусств», «бульвар Мечты», «улица Мастеров» с постоянными выставками художников лицея и города, изделий ребят.

Но, самое главное, это деятельность, пронизанная творчеством детей. В лицее работают около 60 детских творческих объединений. Среди них:

- мюзик-холл,
- хор,
- оркестр,
- студия эстрадного танца,
- школа русского фольклора,
- мастерская художественной росписи по дереву.

В лицее работает детское издательство (ДЮИ), выходит газета «Лицей».

Практически каждый ребенок занят во внеурочной деятельности, каждый имеет свою НИШУ УСПЕШНОСТИ (термин, введенный кураторами).

В 2001 г. были проведены первые суточные коммунарские сборы, ядром которых стала методика И.П.Иванова с его идеей коллективного творчества (КТД). В них участвовали дети разных возрастов, с разным опытом и навыками самоорганизации. Сборы имели огромный успех. Вот несколько отзывов детей: «Как жаль, что эта сказка так быстро кончилась», «Я и не знал, что я в этой жизни чего-то стою», «Я открыл самого себя». Творчество, успех, радость всегда шли и идут рука об руку!

Так лицеисты учатся видеть эстетику бытия, красоту и уникальность жизни, притягательную прелесть творчества: красоту песни, человеческого тела, роскошь человеческого общения. Они обретают способность находить радость

не в курении, не в пивном забвении или наркотиках, а в труде, в дружбе, в заботе об общем доме – школе. Это важное умение – жить и радоваться жизни. «Самое трудное – родиться и научиться жить» (Я.Корчак).

*Программа «Здоровье: только в здоровом теле может быть здоровым Дух»*

Цель: привить потребность в здоровом образе жизни.

Программа включает в себя большой спектр мероприятий и забот администрации и педколлектива, начиная с проветривания, чистоты, освещения классных комнат, заканчивая психологическим климатом на уроке и полным медицинским контролем за здоровьем лицеистов.

Ведется большая работа по увеличению двигательной активности на учебных занятиях: физкультпаузы, зрительная гимнастика через каждый 20 минут урока, релаксация и переключение деятельности.

Уроки физвоспитания – четыре раза в неделю. Критериями уроков выступают не злополучные нормативы, а радость движения и динамика здоровья. Каждый месяц проводятся спортивные соревнования: «Лицейские игры», «Лицейская миля». Участвуют родители, ученики, педагоги.

В лицее 6 спортивных секций, регулярно проводятся «чемпионаты здоровья», работает шахматный клуб. Традицией стали туристические слеты, турпоходы по сосновому бору за городом Воткинском. Учебный год заканчивается конкурсом «Самый здоровый класс!».

В лицее не модно курить, тем более – пить. Модно быть здоровым, спортивным, успешным. Происходит позитивная динамика в состоянии здоровья лицеистов. Показатели здоровья учащихся выше, чем в среднем по Воткинску.

#### *Управление воспитательной системой лицея*

Целью управления, как известно, является постоянное совершенствование условий труда педколлектива. Управление – вторичная, прикладная деятельность, первичная – деятельность коллектива. От того, в каких условиях работают педагоги, зависят общий результат и имидж образовательного учреждения. Условия труда педагогов сложны, многоаспектны, они требуют непрестанной заботы администрации и ее руководителя Натальи Михайловны Хохловой, За-

служенного работника НО УР, Заслуженного учителя РФ. Условия – кадровые, организационные, нравственно-психологические, методические, мотивационные и т.д.

В лицее есть педагоги-предметники и педагоги-освобожденные воспитатели (кураторы). Задача предметников – обеспечить лицеистам высший уровень знаний и умений, задача кураторов – комфортное пребывание в лицее (принцип радостного бытия). Комфорт не означает безмятежность и сонный покой. Лицейский комфорт – это движение, развитие, творчество и успех. Для ребенка, уверены кураторы, самая большая радость – успех как констатация своего личностного роста: сегодня я умею то, чего не умел вчера.

Кураторы – сердцевина воспитательной системы. Это генераторы идей, источники тепла, педагогический пример творческой самореализации в профессии. Почти все играют на музыкальных инструментах, все поют, танцуют, они красивы и обаятельны. Они прошли суровый естественный отбор: остались те, кто нашел себя в этой работе, кому она доставляет удовольствие.

Кураторы не ведут уроков, чтобы не потерять единственно верную профессиональную позицию по отношению к воспитаннику – позицию «старшего товарища», «второй мамы». По признанию кураторов, дети часто им сообщают о таких личных проблемах, о которых они никогда бы не посмели рассказать своим родителям.

С кураторов снята ответственность за учебные результаты лицеистов, хотя в случае возникновения учебных проблем у воспитанника, они обязаны прийти к нему на помощь.

В настоящей работе не возможности дать развернутое описание всей специфики управления богатой жизнедеятельностью лицея. Некоторое представление о сложной системе управления лицеем дает схема организационной структуры органов педагогического и ученического СОУПРАВЛЕНИЯ (см. приложение 5), где отражено многообразие связей и отношений как по вертикали, так и по горизонтали, участие в управлении лицейской жизнью как педагогов, так и учащихся (и родителей). Администрация находит важным, чтобы в

сознании не только педагогов, но и каждого лицеиста жило убеждение, что и он, его точка зрения, могут повлиять на управленческие решения директора и жизнь лицея. В лицее имеется внутренний телефон «доверия», через который каждый лицеист может сделать сообщение директору.

Среди принципов, которые образуют концептуальные основания управления лицеем, необходимо выделить как важнейшие следующие.

- *Принцип непрерывного развития лицея (и педколлектива).*

Вот только некоторые ступени развития лицея:

#### 1998/99 учебный год

- разработка программы развития по 2004 г. и присвоение статуса ФЭП (федеральной экспериментальной площадки);
- разработка воспитательной системы (ВС) «Лицей – учебно-воспитательный центр» (методологическое ядро – идея потребностей человека);
- освоение образовательной методики КСО Ривина (коллективных способов обучения).

#### 1999/2000 учебный год

- разработка образовательных программ «Одаренные дети», «Воспитание творчества»;
- начало работы над созданием модели ВС «Лицей – учебно-воспитательный, социо-культурный центр»;
- начало освоения теоретических основ БМТО (блочно-модульной технологии обучения);
- открытие лицейского Дня науки как формы подведения итогов научно-методических достижений педагогов и учащихся за год.

#### 2000/2001 учебный год

- запуск БМТО;
- освоение технологии самовоспитания Г.К.Селевко;
- открытие традиции проведения коммунарских сборов в лицее.

#### 2001/2002 учебный год

- освоение технологии БМТО в 8-11 классах;

- освоение методики педагогической поддержки О.С.Газмана;
- диплом победителя республиканского конкурса ВС и диплом лауреата I Всероссийского конкурса ВС в Москве «Лицей – учебно-воспитательный, социокультурный центр».

2003/2004 учебный год

- продолжение работы над реализацией технологии БМТО, самовоспитания Г.К.Селевко, педагогической поддержки О.С.Газмана;
- осваивается образовательная технология французских мастерских;
- рождение идеи модели лицея «Школа школ».

В течение 2003-2005 гг. лицей награждался дипломами республиканских и российских конкурсов «Лучшая школа» 2003, 2004, 2005 гг. В 2005 г. в российском конкурсе «Сильная Россия – конкурентоспособное образование» в номинации «Образовательная школа» лицей получил диплом победителя российского этапа конкурса с моделью «Школа школ» (в разработке материалов принимал участие автор настоящего исследования).

• *Принцип воспитания в коллективе и коллективное творчество* (коммунарская методика И.П.Иванова как методология организации лицейских дел и праздников). Педколлектив лицея (в особенности кураторы) пришел к убеждению, что в методике И.П.Иванова наилучшим образом реализуются потребности школьника в деятельности, в защищенности, в самоутверждении, в радости коллективного творчества и т.д. Именно поэтому коммунарская методика получила такую популярность среди педагогов 70-80-х гг. В 2000-2001 уч.году коммунарские сборы стали проводиться в лицее.

Предлагается доклад куратора Фонаревой Ольги Александровны на лицейской научно-практической конференции 2000/2001 учебного года:

*«Методика КТД и базовые потребности человека»*

*Широко известной среди ученых-методистов и успешно применяемой педагогами-практиками является так называемая «коммунарская» методика организации творческого дела ленинградского ученого, профессора И.П.Иванова. Это методика, органически сочетающая развитие коллектива как социально-*



*го механизма воспитания и развитие его отдельного члена, человеческой индивидуальности ребенка, его внутренних структур как конечной цели воспитания. В методике органично слились педагогическое руководство (т.к. педагог выступает в деле как обычный член коллектива без навязывания своего мнения или морализирования) и детское индивидуальное творчество, активная потребность самопроявления, самоутверждения и самореализации в рамках конкретного коллектива, сообщества, которые также воспринимаются ребенком как общая ценность, условие личной защищенности и свободы.*

*Методика И.П.Иванова – это не только идея, отдельный педагогический прием или форма, это технология, это долговременный процесс воспитания, поставленный на технологическую основу, т.к. в цепочке коллективных, все усложняющихся дел субъекты воспитания (дети, педагоги, родители) проходят путь коллективного социального взросления и, одновременно, момент личностного самоопределения, который проживает каждый участник и организатор деятельности.*

#### *АЛГОРИТМ ОРГАНИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО ДЕЛА (КТД)*

*Он состоит из шести последовательных стадий, каждая из которых играет свою необходимую роль и образует шесть необходимых этапов целостного законченного педагогического процесса: от планирования до завершения и обсуждения его результатов. Как урок в учебной деятельности является единицей, звеном, ядром непрерывного учебного процесса, так и КТД является ядром, звеном, единицей внеурочной воспитательной деятельности педагога и этапом социализации, ступенькой к социальной зрелости воспитанника.*

*Методика КТД может использоваться при организации любых мероприятий, как крупных педагогических акций: летний лагерь, празднование 60-летия Победы в Великой Отечественной войне, так и при организации дежурства по школе, уборки территории. Она универсальна по своему применению. Но, как любой механизм требует настройки, так и методика в каждом случае нуждается в особой инструментровке. Поясним сказанное.*

*Коль скоро КТД – это коллективное действие, то от участников требуется определенное ценностное, идейное единство. Единство обеспечивается конкретными принципами-заповедями:*

- каждое дело людям, иначе – зачем?*
- каждое дело творчески, иначе – зачем?*
- наша цель – счастье людей, иначе быть не может!*

*Без осознания данных принципов, которые разъясняются, обсуждаются, принимаются в ходе «стартовой» беседы педагога с детьми, не следует приступать к его началу. Кроме того, перед самым сбором создается особая, эмоционально приподнятая обстановка: играет музыка, участники встают в «орлянтский круг», положив руки друг другу на плечи, поют песни (в свое время - пионерские и комсомольские). Все это создает специфическое, «высокое» настроение и вводит участников в психологическое состояние праздничности, социальной значимости происходящего. И потому уже к первому этапу методики его участники эмоционально «разогреты», раскрепощены и потому активны.*

*Итак, коллектив воспитанников и педагогов получил какое-то задание и собирается вместе для его подготовки.*

*I стадия – предварительная работа воспитателя: выдвижение идей и проектов.*

*На этой стадии определяется роль данного КТД для жизни коллектива и момент для творческого самопроявления его членов: определяются цели, конкретные задачи, предлагаются различные идеи, варианты сценариев дела. Каждый может высказаться, выдвинуть идею, самую фантастическую. На этом этапе запрещены всякая критика, скепсис, насмешки и т.д. Все это служит психологической защите участников, каждый может быть свободен, творчески раскован, идет «мозговой штурм» задачи. Происходит «индукция» мыследеятельности, творчества, внутренних ресурсов, каждый участник есть организатор дела и ответственный за его исход.*

*II стадия – отбор идей и коллективное планирование.*

*Оно может происходить в рамках микроколлективов (на которые разбиты участники), чтобы каждый был услышан, не стеснялся, с последующим обсуждением уже на общем сборе. По ходу ставятся и уточняются вопросы: для кого провести это дело, на радость и пользу кому? Как лучше провести его, кому участвовать? Кто будет руководить: совет или командир звездочки? Когда, где, как сделать, чтобы «не как у всех»?*

*В результате разрабатывается план проведения дела, место, сроки, фамилии ответственных. Выбирается Совет дела, т.е. реализаторы идей, лидеры и исполнители одновременно, которые имеют право привлекать к работе всех, кто им будет нужен. Как правило, работа находится всем.*

### III стадия – коллективная подготовка дела.

*На данной стадии идет подготовка, репетиции, шьются костюмы, готовится инструмент и т.д., и т.п. уточняется, конкретизируется план, могут меняться исполнители. Собственно, данная стадия с педагогической точки зрения есть главный этап дела: здесь происходит развитие, совершаются творческие открытия, осуществляется взаимодействие исполнителей, обмен идеями, способами и формами поведения. Здесь рождается эмоциональное единение, дружба, феномен коллективного сотворчества. **Возникают новые ценностные отношения.***

### IV стадия – проведение КТД.

*На данной стадии осуществляется конкретный план, доработанный и уточненный Советом дела. Полезны и отклонения от него, импровизация, что особенно ценится детьми. Здесь подвергается проверке ответственность участников, могут быть сбои, ошибки. Это тоже ценится организаторами, т.к. для ребят это практический жизненный опыт, школа творчества. Главное для воспитателей – поддерживать и укреплять мажорный тон, дух бодрости, уверенность в своих силах, в своей способности нести людям радость, **преодолевать трудности, подчеркивая по ходу даже маленькие победы, в особенности – у зажатых, комплексующих.** Главная педагогическая ценность на этом этапе – это переживание и сопереживание детей, именно они*

создают коллектив, рожают чувство локтя, развивают **нравственно-психическую сферу – внутренний механизм самосовершенствования ребенка**.

V стадия – коллективное подведение итогов КТД.

Подведение итогов – очень важный этап дела. Коллектив он учит умению анализировать увиденное и сделанное, искать причины и следствие происшедшего, говорить друг другу в глаза правду, даже неприятную. А отдельную личность учит искусству саморефлексии, умению общаться с самим собой, познавать себя, открывать в себе какие-то свойства и качества, т.е. внутренне расти и совершенствоваться.

Сначала оцениваются положительные стороны мероприятия: что было хорошо, что удалось выполнить из намеченного? Благодаря чему, кому? Далее обязательно вскрываются ошибки: что не получилось, почему? Ищут не виновников, а причины неудач: недоработка, неумение, неисполнительность, безответственность? Каковы уроки на будущее: что стоит использовать впредь? Как действовать по-другому?

Оценки каждого участника могут быть получены через анкеты: что нового узнал, сделал? Чему научился, чему научил товарища? Какие выводы сделал для себя, что приобрел для будущего?

Ребенок не рождается с умением саморефлексии. Его надо этому учить. Учить говорить правду самому себе, а это очень трудно. Но это необходимый путь к самому себе и социальной зрелости.

VI стадия – ближайшее последствие КТД.

На этой стадии выполняются решения, который были приняты общим сбором, вносятся изменения в перспективный план жизни коллектива, пополняются поручения, вызревают идеи новых КТД, читается литература. Важно, чтобы следующее КТД было сложнее, деятельность выходила за рамки класса, школы. Чтобы не угасал огонь желания творить добро, искать новых друзей, приобретать новые знания.

*Итак, открытая И.П.Ивановым еще в 70-е годы и описанная нами методика оказывается при ближайшем рассмотрении блестящим примером того, как педагогические методики, вышедшие из отечественной практики и прошедшие испытание практикой, в своей глубине **оказываются направленными именно на реализацию базовых потребностей ребенка путем специальной педагогической инструментовки.** Она создает:*

- условия защищенности на этапе начала дела;
- обеспечение психологического равенства участников дела, будь то учитель или ученик;
- предоставление возможности каждому проявить себя, утвердить себя в том виде деятельности, которое соответствует его задаткам и способностям;
- использование педагогики поддержки и помощи детям на всем протяжении дела;
- подведение каждого ребенка к успеху, победе, реализующих потребность в самоутверждении, в высокой самооценке;
- формированию гражданской позиции к окружающим, подведению воспитанника к осознанию простой и одновременно сложной мысли: подлинная радость возможна лишь на пути творения добра и радости другим людям, решается проблема поиска ценностей и смыслов жизни;
- атмосферу радости, мажора, коллективного труда, творческого взаимодействия с другими, может быть, непохожими на тебя детьми (другой национальности, культуры, пола, веры и т.д.);
- новые знания, умения, формы и модели поведения в разных, меняющихся обстоятельствах;
- другое, например, обогащение ребенка другими, новыми формами, образами жизни и поведения.

Примечание: любое дело педагогами лицея г.Воткинска проводится только в технологии КТД.

• *Принцип педагогической поддержки воспитанника в коллизиях лицейской жизни* (О.С.Газман).

Не все дети находят себя сразу в сетке межличностных отношений в классе. Из семьи они приносят в школу последствия семейного воспитания: страхи, чувство вины, комплексы и психологические защиты. Увидеть детские проблемы, не только учебные, но и социальные, помочь преодолеть их, включить ребенка в классную жизнь, найти «нишу успешности» - задача куратора того или иного класса.

Вот как об этом рассказывает куратор Золотова Светлана Викторовна (из выступления на научно-практической конференции в 2002 г.).

«Итак, мои дети перешли в 6 класс. 13 лет – это подростковый возраст, в котором актуализируется потребность в самоутверждении. Подросток хочет быть взрослым. Он хочет признания и уважения. Он хочет утвердиться здесь и сейчас, поэтому мне очень важно быстрее найти воспитаннику возможность проявить себя, повысить свой статус в классном коллективе. Моя задача - организовать в классе деятельность, дать каждому поручение, внушить уверенность, что он что-то умеет, способен, ценен. Как аксиому я принимаю принцип: каждый ребенок талантлив.

Каждое начало учебного года – это старт классной жизни. Я объявляю конкурс: на лучшую идею, которая затем реализуется в мероприятие, а мероприятия мы группируем по номинациям «Здоровье», «Досуг», «Общение». Каждый ученик должен ответить на вопрос: «Что я хочу и что я могу в наступившем году сделать для своего класса?» Так возникают три «направления» нашей жизни и три группы ответственных за них. Коллективно обсуждаем план, назначаем персональных ответственных (их может быть и два, и три), выносим план на родительское собрание. Родители вносят свой вклад: транспорт, оборудование, охрану.

Вот как выглядит план классных дел 6«в» на 2003-2004 год:

1. Поход на природу «Здравствуй, осень золотая» (сентябрь-октябрь).
2. Осенний «смак» (ноябрь-декабрь).

3. «Играют все»: спортивные мероприятия между 6«в» и 6«б» классами (ноябрь).
4. Вечер сюрпризов в Новый год (конец декабря).
5. Оздоровительный поход на зимние горки (январь-февраль).
6. «К сожаленью, день рождения только раз в году» (март).
7. «Джентльмен-шоу» - вечер хороших манер (март-апрель-май).
8. Поездка в цирк с родителями (по договоренности).
9. КВН между 6«в» и 6«б» классами (апрель).
10. Классный вечер «Вот и стали мы на год взрослей» (май).

Возможно, кому-то наш план покажется простым, безыдейным: где здесь гражданственность, патриотизм? Этому служат уроки, к тому же это проблемы более взрослой жизни. Для меня важнее – воспитание основ нравственности, которую я понимаю как совесть, способность считаться с товарищем, радоваться его успехам. Но, самое главное, ответственность, которая вырастает из ответственности перед товарищами за порученное дело.

Весь год регулярно мы подводим итоги своей жизни и сделанному для класса. Ищем причины, чествуем «героев». Параллельно ребята ведут дневники достижений, я пишу благодарности родителям. Родители, зная о нашей игресоревновании, сообщают о добрых делах в семье. Все это учит ребенка смотреть на себя глазами других, постепенно самому оценивать себя.

В конце года коллективно подводим итоги, голосование идет по каждой номинации. Ребята вспоминают заслуги каждого, я удивляюсь памятью детей. Хотя здесь есть объяснение: перед классом была поставлена цель - выявить тех, кто больше всех сделал для товарищей. Победителей мы награждаем призами и сладкими подарками. Это делают родители. Каждый год заканчивается коллективной поездкой в Ижевск: в цирк, на концерт, выставку.

Параллельно с коллективной идет индивидуальная, «штучная» работа: буквально «за руку» привести ребенка в коллектив, дать социальный опыт. Вот одна история.

**Ян – своеобразный ребенок. С первого класса учился неважно, от ребят держался в стороне, не признавал общих сборов, не радовался наградам класса. Ему всегда хотелось остаться одному. Он прятался за шторой, под партой. Когда я находила его и спрашивала, почему он не со всеми, он говорил, что там ему делать нечего. Отчуждение с классом росло, у него не было друзей.**

Я поняла, что надо что-то предпринимать, сам Ян с проблемой не справится. Но в чем причина подобного поведения? В беседе с психологом мы пришли к выводу, что основная причина – глубокая неуверенность в себе. Как-то он сам сказал, что ему награду никогда не дадут. На вопрос «почему?» он только пожимал плечами.

Я выбрала следующую стратегию: поминутно, по шажкам выращивать уверенность в себе, повышать самооценку. На что опираться? Надо сказать, что Ян был добр по натуре, никогда не отказывался от просьбы помочь. Я стала давать ему поручения: открыть класс, закрыть класс, сдать ключ на вахту, отметить количество обедающих и т.д. И всегда сопровождала просьбу словами: «Ян, ты мой помощник», «Я знаю, что ты с этим справишься лучше других»... Я внушала ему веру в самого себя. Я хвалила: «Вот видишь, какой ты молодец!» Затем я стала хвалить его при всех, записывала благодарности в дневник. После этого Ян светился, он распрямлялся прямо на глазах. Не помню, когда он сам, без моей просьбы взял сломанный стул в классе, отнес его в мастерскую, вместе с учителем труда отремонтировал его и принес в класс.

По итогам года в номинации «самый трудолюбивый человек класса» ребята называли Яна. И это была маленькая, но такая важная победа. Л.С.Выготский говорил, что «через других мы становимся собой». Но чтобы маленький человек «стал собой», его надо очень долго вести за руку, постепенно передавая самому себе».

И так работают все кураторы, сочетая организационно-массовую работу по развитию коллектива с индивидуальной, «штучной». Но если в советской школе на первом месте был коллектив и его мнение было важнее голоса его от-



дельного члена, то подход «от потребностей» заставляет видеть в коллективе инструмент для развития его отдельных членов. Коллектив будет тогда дружным, сплоченным, если каждый ребенок в нем будет индивидуальностью, непохожим на остальных, занимающим в коллективе свое собственное, отдельное место.

- *Принцип непрерывного развития (повышения квалификации) педагогов.*

Директор Хохлова Н.М. убеждена, что от педагога можно требовать только то, чему его научили. В библиотеке имеется вся необходимая литература о современных эффективных педтехнологиях, выписываются журналы: «Педагогика», «Народное образование», «Классный руководитель», «Завуч», «Директор школы» и т.д.

В лицее существует кафедральная система методической работы, стимулирующая обмен опытом и самообразование. Все годы существования лицей находился в статусе экспериментальной площадки Министерства народного образования УР, ФЭП, ныне это экспериментальная площадки АПКИПРО г.Москва (научный руководитель – д.п.н.Лизинский В.М.). В лицее выступали в разное время Щуркова Н.Е., Лизинский В.М., Ямбург Е.А., Левитас Г.Г., Гузеев В.В., Богуславский М.В. и др. Как уже было сказано выше, педагоги работают над освоением блочно-модульной технологии обучения (БМТО), технологии организации самовоспитания школьников Г.К.Селевко, технологией французских мастерских, КСО и т.д. Над этими проблемами педагоги лицея работали под руководством ученых ИПКИПРО – Блиновой Е.Р., Осминой Е.В., Бовина В.П. и др. Для кураторов лицея разработано специальное Положение об аттестации (поскольку в городе такого института больше нет). Педагоги и администрация лицея неоднократно печатали свои материалы в журналах «Классный руководитель», «Завуч», «Народное образование».

- *Принцип дифференцированной оплаты труда педагогов в зависимости от его качества.*

В лицее существует «Положение о доплатах и стимулах» за определенные показатели в работе. В Положении сформулированы критерии оценки качества

и эффективности работы педагогов, разработана процедура оценивания. Два раза в год подводятся итоги и устанавливаются надбавки к базовой зарплате. Можно утверждать, что в лицее устранено вечное зло отечественной школы – уравниловка.

Таким образом, мы описали систему управления лицеем и воспитательной системой в частности, где сформулированы цели управления, принципы, структура. В демократическом ключе реализуется процесс управления: коллективные планирование, организация, контроль и анализ. Директор считает законом, чтобы после каждого мероприятия, посещения урока, окончания учебной четверти или года был проведен всесторонний рефлексивный педагогический анализ. Не поиск виновных, а поиск причин как успехов, так и неудач. «Анализ, - убежден руководитель, - есть практическая школа постижения мастерства». И потому в лицее есть результаты.

### **3.2. Результаты реализации воспитательной системы на основе потребностей школьника в условиях гуманитарного лицея**

Анализируя жизнедеятельность лицея, его атмосферу, отношения, психологическое состояние учащихся, сравнивая его результаты с результатами образовательной деятельности школ г. Воткинска, а также школ №№ 83 эстетического направления, 84 г. Ижевска, можно констатировать, что в лицее создана и эффективно функционирует уникальная, гуманная в своих основаниях воспитательная система. Она создана совместными усилиями администрации, педагогов, учащихся и их родителей, объединенных идеей служения детям, создания условий для их оптимального развития и саморазвития, направленных на решение детских личностных проблем, связанных как с внешними трудностями: учеба, взаимодействие с товарищами и педагогами, так и с внутренними: самозащита, самоутверждение, самоопределение, самореализация, самореабилитация, которые заданы психической и социальной природой человека и которые ребенок в жизни решает преимущественно самостоятельно, часто в одиночку и

потому не всегда умело. Ошибки и неудачи оставляют след в душе ребенка на всю оставшуюся жизнь в виде страха, чувства вины или комплекса неполноценности.

В лицее организация обучения и практической помощи ребенку в решении именно данных проблем является целью воспитательной системы и главной функцией педагогов.

Критерии, признаки наличия, а также показатели эффективности воспитательной системы мы приводим в таблице (за основу взяты критерии ученых научной школы Л.И.Новиковой):

Таблица № 3

Критерии сформированности ВС ВГИЛ	Показатели объективности критериев	Субъекты, механизмы управления ВС ВГИЛ	Признаки реализации базовых потребностей школьников
<p><u>I. Уклад жизни ВГИЛ</u></p> <p>1. Наличие стабильного, справедливого, гуманного, трудового, прерываемого яркими эмоциональными праздниками образа жизни ОУ.</p> <p>2. Согласованность и единство целей, принципов, дел, поступков и поведения учащихся, педагогов, родителей.</p> <p>3. Единство принципов организации учебного и воспитательного процессов (БМТО, мастерских, технологии воспитания Г.К.Селевко, О.С.Газмана, В.П.Созонова) на основе идеи развития субъектности ребенка.</p> <p>4. Преимущество урочной и внеурочной, школьной и внешкольной деятельности как <u>едино-</u></p>	<p>1. Отзывы о лицее: «хорошая школа» (общественность), «родная» (учащиеся), «наш лицей» (родители).</p> <p>2. Конкурс учащихся в городе – 4,5 чел. на место.</p> <p>3. Высокий имидж лицея в городе и республике.</p> <p>4. Стабильность пед.коллектива (в т.ч. – кураторов).</p> <p>5. Высокая мотивация учащихся на уроке и во внеурочных делах.</p> <p>6. Гуманный нравственно-психологический климат в лицее: отсутствие ЧП, конфликтов, жалоб, правонарушений.</p> <p>7. Наличие «ниши успешности» у КАЖДОГО ученика.</p> <p>8. Лицей - многократный победитель республиканских и</p>	<p>1. Нормативно-правовая база: Устав, Кодексы Чести педагогов и учащихся.</p> <p>2. Организационная культура (традиции и ритуалы, символика – флаг, гимн, газета).</p> <p>3. Гуманная педагогическая философия и политика пед. коллектива, понимание педагогами своей МИССИИ – помощи ребенку в решении его жизненных проблем.</p> <p>4. Фасилитаторская, поддерживающая деятельность КУРАТОРОВ, позиция: «старший товарищ», «вторая мама», «пед.пример».</p> <p>5. Органы управления и соуправления в лицее: педагогов, детей и родителей.</p> <p>6. Работа психологической службы ВГИЛ.</p>	<p>1. Атмосфера ЗАЩИЩЕННОСТИ ребенка, «мажор», «радость завтрашнего дня».</p> <p>2. 91% лицеистов идут в школу «с радостью», 96% - «нам повезло, что мы учимся в лицее».</p> <p>3. Высокая активность лицеистов в учебе, «внеурочная деятельность» в социальных проектах города.</p> <p>4. Завышенная самооценка 95% лицеистов.</p>

<p><u>го пространства жизни и самореализации детей.</u></p> <p><u>II. Богатство, разнообразие видов деятельности учеников,</u> личностная и общественная значимость, творческая организация, ценностная направленность:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- образовательная деятельность на уроке;</li> <li>- внеурочная: традиции (в методике КТД);</li> <li>- клубная деятельность;</li> <li>- ДО в городских творческих центрах;</li> <li>- социальные проекты в городе;</li> <li>- самостоятельность в семье.</li> </ul> <p><u>III. Взаимодействие субъектов воспитания и характер ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Лицейский дух» - модель гуманного социального партнерства людей разных поколений (отношение к лицу).</li> <li>2. Вера в позитивное начало ребенка как ПРИНЦИП и фундамент профессиональной позиции педагогов (отношение педагога к ученику).</li> <li>3. Высокая самооценка учащихся (отношение к себе).</li> <li>4. Взаимоуважение педагогов, учащихся и родителей - обще-школьный коллектив.</li> </ol> <p><u>IV. Среда, освоенная</u></p>	<p>российских конкурсов ВС.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Общее количество творческих объединений учащихся в лицее – 68.</li> <li>2. 8 научных обществ.</li> <li>3. Среднее количество кружков и факультативов на одного учащегося – 2,7 (включая ДДТ города).</li> <li>4. Лицейские праздники (КТД) – в среднем одно в месяц.</li> <li>5. Участие в социальных проектах (5-6 в год).</li> <li>6. Участие в олимпиадах, турнирах города и республики (призовые места).</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Единое представление субъектов – «мы – одна большая семья» (из высказываний учащихся).</li> <li>2. Сплоченность классного коллектива (социометрические исследования).</li> <li>3. Отсутствие в лицее «трудных» (из отчетных документов).</li> <li>4. Отсутствие межличностных и групповых конфликтов (статистика).</li> <li>5. Единое, развитое, позитивное общественное мнение (пед.наблюдения).</li> <li>6. Высокая мотивация на образование, в т.ч. после окончания лицея.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Лицейисты – глав-</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Бюджетное финансирование педагогов.</li> <li>2. Родительский фонд «Некоммерческое партнерство».</li> <li>3. Попечительский совет ВГИЛ.</li> <li>4. Гранты за победы в социальных проектах – 3.</li> <li>5. Индивидуальные образовательные программы.</li> <li>6. Пед.технологии и профессиональные позиции:</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>- КТД;</li> <li>- куратор – друг, защитник и помощник;</li> <li>- портфолио – инструмент гуманной оценки ученического труда.</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Локальные акты как совокупность ДОГОВОРОВ СОТРУДНИЧЕСТВА субъектов образовательного пространства.</li> <li>2. Механизмы организационной культуры – традиции, символы, знаки: флаг, гимн, конституция лицея.</li> <li>3. Педагогическое и ученическое СОУПРАВЛЕНИЕ (конференция, совет лицея, совет справедливых и др.).</li> <li>4. «Часы общения» - кураторов.</li> <li>5. Дискуссионный клуб «Вместе».</li> <li>6. Газета «Лицей».</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Договоры о со-</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Богатое пространство выборов и способов самоопределения.</li> <li>2. Гуманные условия для самоутверждения и самореализации.</li> <li>3. Формирование позитивного «Образа Я» и чувства собственного достоинства.</li> <li>4. Позитивный жизненный опыт лицейских лет как результат социальных проб.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Пространство самоактуализации в атмосфере защищенности и интеллектуального фона лицея.</li> <li>2. Жизненный опыт как совокупность жизненных СМЫСЛОВ.</li> <li>3. Социальные пробы как опыт самоутверждения.</li> <li>4. Курс «Человекознания» (Г.К.Селевко) как когнитивная составляющая самореализации, самоуправления, саморефлексии.</li> <li>5. Выстраивание жизненных планов учащихся.</li> </ol> <p>Широкое социальное</p>
--	---	---	---

<p><u>детьми</u> В микрорайоне ВГИЛ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Дворец машиностроителей;</li> <li>- Дворец спорта;</li> <li>- городской стадион;</li> <li>- ДДТ (детский дом творчества);</li> <li>- СЮТ;</li> <li>- филиал ИжГТУ.</li> </ul> <p>Установлены связи с ОУ №№ 29, 30, 41, 56 г.Ижевска. Ежегодные поездки в гг. Москву, С.-Петербург, Казань. Профессиональное образование «Бухгалтер малых промышленных предприятий».</p> <p><u>У. Управление ВГИЛ</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Стиль управления администрации.</li> <li>2. Наличие и роль коллективных органов педагогического самоуправления (пед. совет, конференция)</li> <li>3. Наличие ученических органов самоуправления</li> <li>4. Роль родительского комитета</li> <li>5. Наличие общественных органов управления ВГИЛ</li> </ol>	<p>ные участники, артисты, спортсмены учреждений культуры.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Занятость лицеистов в клубах за пределами ВГИЛ – 56%.</li> <li>3. 76% - профессиональное образование «Бухгалтер малых промышленных предприятий».</li> <li>4. Проектная деятельность учащихся как компонент методики образования.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Демократический уклад жизни ВГИЛ как отражение демократического стиля управленческого центра</li> <li>2. Наличие совета школы, конференции, совета стратегии развития (см.прил.3), МО, кафедры, ВНИК и др.</li> <li>3. Совет справедливых, советы дела, ДЮЧ, клуб «Вместе».</li> <li>4. «Некоммерческое партнерство» - фонд, Попечительский совет.</li> </ol>	<p>трудничестве.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Совместные планы успеваемости на год.</li> <li>3. Совместные мероприятия и соревнования, турниры, олимпиады города и республики.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Правовая база: Устав, договоры, фонд, «телефон доверия».</li> <li>2. Организационная культура ВГИЛ: традиционные праздники, акции, мероприятия, где принимают участие все субъекты воспитания.</li> <li>3. «Родительская академия».</li> </ol>	<p>пространство для самопроявления, самоутверждения, самореализации, самоопределения, самореабилитации и выборов социальных ролей в будущей взрослой жизни.</p> <p>Смотри признаки, показатели, приведенные в данной графе выше, поскольку все достижения ВГИЛ есть результат управленческой деятельности пед. коллектива и администрации.</p>
--	--	---	--

**Обобщенные показатели эффективности гуманистической воспитательной системы в контрольной и экспериментальной выборках**

№ п/п	Критерии эффективности	ЭГ	КГ <sub>1</sub>	КГ <sub>2</sub>
1.	Считают психологический климат благоприятным	95%	68%	76%
2.	Считают отношения педагогов и обучающихся «человечными»	94%	60%	79%
3.	Отношение к школе положительное (идут в школу «с радостью»)	91%	43%	64%
4.	Отношение к школе негативное (ждут неприятностей)	5%	31%	20%
5.	Уровень учебной мотивации	96%	76%	82%

Таким образом, качественный анализ, осуществленный согласно разработанным критериям, позволил установить, что гипотеза исследования о том, что созданная гуманистическая воспитательная система является эффективной, подтверждена. Структурные компоненты авторской модели (концепция личности ребенка, цели, деятельность, взаимодействие субъектов, среда и управление) способствуют реализации школьником своих базовых потребностей при соблюдении выдвинутых автором педагогических условий воспитания.

## Заключение

Обобщая результаты теоретического и практического исследования, есть основание сделать вывод, что идея социальных потребностей школьника может быть принята в качестве методологического основания при конструировании гуманистических воспитательных систем в современной школьной практике. Обоснованность данного вывода подтверждает модель воспитательной системы лица г.Воткинска УР, которая имеет все признаки гуманистической. Применение известных технологий, а также выработанные педагогами лица методики и приемы поддержки ребенка при вовлечении в активную коллективную жизнедеятельность кураторами лица показал, что активность, самодеятельность и творчество учеников возникают именно тогда, когда реализуются потребности детей в защищенности, в самоутверждении, в достижении внутренних целей и смыслов актуального бытия и др. Социальные потребности выступают для формирующегося самосознания воспитанника как его внутренние задачи возраста, **личностные ценности**, достигая которые, он обретает чувство собственного достоинства, уверенность в ценности своего «Я», ощущение законности права на самовыражение и признание в социуме, что, по утверждениям педагогов, является психическим основанием общественной активности, самостоятельности, ответственности социально зрелой личности.

Сущность воспитания в воспитательной системе на основе потребностей школьника предстает как педагогическая деятельность, направленная на реализацию школьником базовых психо-социальных потребностей человека.

Эксперимент доказал, что образовательный процесс при помогающей профессиональной позиции воспитателя определяют педагогические условия:

- физическая, психологическая, социальная защищенность школьника;
- творческая социально и личностнозначимая деятельность;
- удовлетворяющий ребенка как субъекта своего развития социальный статус в коллективе сверстников;

- опыт социальных проб и ценностного самоопределения как условие осознания себя, целей и смыслов собственного бытия;
- практика здорового образа жизни;
- «мажорный тон» лицейской жизни, «радость завтрашнего дня» как ведущий принцип детского бытия.

Содержательную особенность реализованной в ходе эксперимента модели воспитательной системы выявляет определение: *воспитательная среда на основе потребностей школьника есть педагогический феномен, включающий в себя два воспитывающих механизма: механизм воспитания – целенаправленную деятельность педагогического коллектива и механизм самовоспитания – психическую самоуправляемую деятельность субъектов – школьников, которые в совокупности (взаимосогласовании, взаимодополнении, взаимопомощи) создают условия для реализации внутренних потенций – задатков, дарований, способностей детей, которые заложила в них природа как условие самореализации, самоосуществления человека.*

Апробированная модель воспитательной системы позволила разрешить противоречия:

- между объективной необходимостью гуманизации отечественной школы и традиционной практикой взаимоотношений педагогов и воспитанников, строящейся на авторитарной педагогической позиции, требовании и принуждении;
- между гуманистическими целями воспитания, которые объективно находятся в педоцентрическом подходе и ориентированы на процессы саморазвития детей, и технологией их реализации, которая по традиции строится в социоцентрической парадигме образования, игнорирующей внутренние механизмы самостроительства ребенка: потребности, мотивы, интересы;
- между признанием воспитательной системы важнейшим педагогическим фактором реализации институционального влияния школы на становление личности школьника и недостаточной разработанностью технологии включения в систему ее главного субъекта – самого воспитанника с его сущностными



стремлениями и задачами личностного роста, потенциалом возможностей и дарований.

Контент-анализ, анализ документов, исследование психологов лица, приведенные в итоговой таблице подтверждают сформулированную в начале эксперимента гипотезу, доказывают сформированность и эффективность созданной модели воспитательной системы.

Основные выводы исследования:

1. Авторская гуманистическая воспитательная система является фактором гуманизации образовательного процесса школы, поскольку все компоненты системы: концепция личности ребенка, содержание воспитания, педагогическая техника, школьная среда, принципы и инструменты управления ОУ – подчинены главному – созданию соответствующих педагогических условий: психологическая защищенность и эмоциональная целостность личности ребенка, возможность самоутверждения, самоопределения, самореализации школьника в разнообразии видов предметного и социального творчества ОУ, в здоровьесберегающих технологиях обучения, атмосфере успеха, мажора и «радости завтрашнего дня» при поддерживающей помогающей профессиональной позиции педагогов.
2. Содержанием воспитания в модели ВС «от потребностей школьника» становится *формирование ценностных отношений* воспитанника: к деятельности, к другим, к самому себе, так как в каждом воспитательном мероприятии педагог создает ситуацию, где воспитанник должен решать проблему выбора способов поведения в коллективе для самовыражения с позиции нравственности: добра, справедливости, совести, стыда и т.д.
3. Модель воспитательной системы на основе потребностей школьника реализована в условиях гуманитарного лица г.Воткинска. Демократический уклад жизни лица, положительный психолого-педагогический климат, партнерские взаимоотношения детей и педагогов, ровная структура классных коллективов, оптимистическое самоощущение лицеистов, зафиксированные в психологических исследованиях, отзывах о школе детей, родителей, педаго-

гической общественности, подтверждают выводы о благоприятной для развития школьников атмосфере, позитивных процессах саморазвития учеников, гуманизации образовательного процесса ОУ.

4. Разработанная автором исследования образовательная программа «Воспитательная система на основе потребностей школьника как инструмент управления воспитательным процессом в ОУ» признана актуальной и востребованна на курсах повышения квалификации руководителей школ ИПКиПРО УР.

Перспективным в дальнейшем нам представляется изучение эволюции социальных потребностей юноши (девушки) в других типах образовательных учреждений: в средних специальных ОУ, в вузах.

**Библиографический список**

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М., 1995. - 320 с.
2. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанной на принципах гуманно-личностной педагогики//Приложение к ж.«Народное образование». - М.: Издат.дом Ш.Амонашвили, 1998. - С.15-19.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - СПб.: Питер, 2001. - 288 с.
4. Асмолов А.Г. Содействие ребенку – развитие личности//Новые ценности образования. 1996, № 6. - С.55-59.
5. Барышников Е.Н. Ценностно-смысловое определение воспитательной системы образовательного учреждения: Дисс.к.пед.наук. - СПб., 1999. - 154 с.
6. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. - М., 1991. - 96 с.
7. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений. Дисс.на соиск.уч.ст.канд.пед. наук. - М., 2000. - 102 с.
8. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. - М., 1986. - 185 с.
9. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. - М., 1998. - 215 с.
10. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности (основные положения концепции воспитания в измененных социальных условиях). - Ростов-на-Дону, 1995. - 708 с.
11. Бродский Ю.С. Педагогизация среды как социально-педагогический результат интеграции воспитательных взаимодействий. Дисс.на соиск.уч.ст.канд. пед.наук. - Екатеринбург, 1993. - 207 с.
12. Бубер М. Я и ты. - М., 1993. - 285 с.
13. Вентцель К.Н. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления//Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. – М., 1974. – 429 с.
14. Вопросы воспитания: системный подход/Под ред.Л.И.Новиковой. - М.: Прогресс, 1981. - 136 с.
15. Воронов В.В. Технология воспитания. - М.: «Школьная Пресса», 2000.- 79 с.

16. Воспитание индивидуальности/Под ред.Е.Н.Степанова. - М.: Творческий центр, 2005. - 218 с.
17. Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации// Сб.науч.трудов под ред.Л.И.Новиковой. – М.: НИИТиПК, 1997. – 134 с.
18. Воспитательная система школы. Проблемы и поиски/Сост.Н.Л.Селиванова. - М.: Знание, 1989. - 80 с.
19. Воспитательная система школы: проблемы управления. - М., 1992. Библиотека журнала «Директор школы». - С.6-9.
20. Воспитательное пространство малого города/Под ред.В.А.Гаврилина и М.В.Корешкова. - Владимир: «Владимирская школа», 1999. - 124 с.
21. Воспитательные системы современной школы: опыт, поиски, перспективы/ Под ред.Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой. - М., 1995. - 134 с.
22. Воспитать человека: Сб.нормативно-правовых, науч.-методич., организационно-практич.материалов по проблемам воспитания. - М.: Издат.центр «Вентана-Граф», 2002. – 215 с.
23. Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей//Положение детей в мире. - 1991. – 52 с.
24. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. - М.: Прогресс, 1937. – 112 с.
25. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
26. Выготский Л.С. Педология подростка/Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6 т. Т.4. - М., 1982. – 215 с.
27. Гаврилин А.В. Развитие отечественных гуманистических воспитательных систем. 2-е изд., испр. - Владимир: Изд-во «Владимирская школа», 1998. - 208 с.
28. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема//Новые ценности образования. Вып.3. - М.: Инноватор, 1995. – С.53-58.
29. Газман О.С., Иванов А.В. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя. - М., 1992. – 75 с.

30. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: Дис.на соиск. уч.ст.д.пед.н. - М., 2000. – 210 с.
31. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. - М., 1936. – 118 с.
32. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.2. - 1986. - 310 с.
33. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания. - М., 1990. – 86 с.
34. История педагогики. - М.: Просвещение, 1981. – 367 с.
35. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. - Л., 1991. - 96 с.
36. Как построить свое «Я»/Под ред.В.П.Зинченко. - М.: Педагогика, 1991. - 136 с.
37. Караковский В.А. Воспитание эффективно, если оно системно//Воспитать человека. - М.: Издат.центр «Вентана-Граф», 2002. – С.81-82.
38. Караковский В.А. Воспитательная система школы как объект педагогического управления: Автореф.дис.д.пед.н. - М., 1989. – С.38-41.
39. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. - М., 1991. - 208 с.
40. Карнеги Д. Как выработать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. - М., 1995. – 65 с.
41. Карнеги Д. Как перестать беспокоиться и начать жить. - М., 1990. – 62 с.
42. Карнеги Д. Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей. - М., 1992. – 57 с.
43. Классному руководителю о воспитательной системе класса: Методич. пособие/Под ред.Е.Н.Степанова. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 134 с.
44. Кленская. Беседы о смысле жизни. М., 1989. – 78 с.
45. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. - СПб., 2003. – 96 с.
46. Колесникова И.А., Барышников Е.Н. О воспитании и воспитательных системах. - СПб.: ЦПИ, 1986. - 122 с.

47. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. - СПб.: Изд-во «Каро», 2002. – 290 с.
48. Кон И.С. Открытие «Я». - М., 1978. – 63 с.
49. Кон И.С. Психология ранней юности. - М., 1989. – 89 с.
50. Кон И.С. Психология юношеского возраста. - М., 1979. – 93 с.
51. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании/Пер. с польск. - М.: Политиздат, 1990. - 351 с.
52. Ксензова Г.Ю. Психолого-педагогические основы воспитательной деятельности классного руководителя и учителя. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 224 с.
53. Куракин А.Т., Новикова Л.И., Лийметс Х.И. Коллектив и личность школьника. Основы теории воспитательного коллектива. Вып.1. Ч.2. - Таллин: РИИУ ЭССР, 1981. - 124 с.
54. Лазарев В.С. Управление школой: теоретические основы и методы (учебное пособие). - М.: ЦСиЭИ, 1997. – 336 с.
55. Леви В.Л. Искусство быть другим. - М., 1972. – 67 с.
56. Леви В.И. Искусство быть собой. - М., 1973. – 91 с.
57. Леонтьев А.Н. Психология саморазвития личности. - М., 1993. – 94 с.
58. Лихачев Б.Т. Воспитание: необходимость и свобода. - М., 1985. - 84 с.
59. Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. - Псков, 2000. – 191 с.
60. Лутошкин А.Н. Эмоциональный потенциал коллектива. - М., 1988. – 76 с.
61. Майков О.И. Психология саморазвития личности. - М., 1993. – 49 с.
62. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. - М., 1951. Т.5. – 375 с.
63. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. - М.: Пед.общество России, 2002. – 210 с.
64. Маленкова Л.И. Человековедение. - М., 1993. – 211 с.
65. Маленкова Л.И. Я – человек! - М, 1996. – 99 с.
66. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. - М.; Н.Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос.службы, 2002. - 157 с.

67. Маркс К., Энгельс Ф. Собрание соч. Т.42. – 265 с.
68. Маслоу А. Психология личности. Т.1. Бахрах. - М.; Самара, 2002. С.391-414.
69. Маслоу А.Х. Мотивация и личность. - М., 1954. – 81 с.
70. Меркулова В.Л. А.А.Ухтомский. Очерк жизни и научной деятельности. - М.-Л., 1960. – 210 с.
71. Методы системного педагогического исследования. Уч.пособие/ Н.В.Кузьмина. - Л., 1980. - 97 с.
72. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка//История дошкольной зарубежной педагогики. Хрестоматия. – М., 1974. – 372 с.
73. Мотков О.И. Психология саморазвития личности. - М., 1993. – 45 с.
74. Мудрик А.В. Социализация и воспитание. - М., 1992. - 120 с.
75. Нилл А. Саммерхилл – воспитание свободой. – М.: Педагогика-пресс, 2000. – 294 с.
76. Новикова Л.И. Школа и среда. - М.: Знание, 1985. - 98 с.
77. Новые технологии воспитательного процесса/Н.Е.Щуркова, В.Т.Титюков, А.П.Савченко, Е.А.Осипова. - М., 1993. – С.115.
78. Олпорт Г. Психология личности Т.1. Бахрах. - М.; Самара, 2002. - С.445-471.
79. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. - М., 1991. – 92 с.
80. Педагогика мира: История, теория, практика. Вып.1. – М., 1992. – 209 с.
81. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. - 112 с.
82. Петровский А.В. От поступка к характеру. - М., 1963. - 145 с.
83. Петровский А.В. Психология воспитания. - М.: Педагогика, 1995. - 135 с.
84. Пиаже Ж. Логика и психология. - М., 1969. – 83 с.
85. Поташник М.М., Лазарев В.С. Управление развитием школы. - М.: Новая школа, 1995. - С.462.
86. Психологические основы воспитания и обучения. - Киев, 1929. – 69 с.
87. Психологический справочник/Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. – 1990.. – 494 с.
88. Психология: Словарь. - М.: Изд-во политич.лит, 1990. – 314 с.

89. Реан А.А. Психология педагогической деятельности (Проблемный анализ): Учеб.пособие. - Ижевск: Изд-во УдГУ, 1994. - 83 с.
90. Роджерс К. Психология личности. Т.1. Бахрах. – М.; Самара, 2002. – С.351-377.
91. Российская педагогическая энциклопедия. - М., 1991.
92. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С.423.
93. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании//Педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. – М., 1981. – 94 с.
94. Селевко Г.К. Руководство по организации самовоспитания школьников (школьные технологии). - Народное образование, 1999, № 6.
95. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М., 1998.
96. Селевко Г.К., Тихомирова А.К. Педагогика сотрудничества и перестройка школы. - Ярославль, 1991. – 94 с.
97. Селиванова Н.Л. Современное представление о воспитательном пространстве//Педагогика. 2000, № 6. - С.35-39.
98. Сибирцова Г.Н. Настольная книга зам.директора школы по воспитательной работе (опыт, рекомендации, документы). - Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. - С.379.
99. Сидоркин А.М. Развитие воспитательной системы школы как закономерный процесс. Автореф.дис.к.пед.н. - М., 1991. - 22 с.
100. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека//Вопросы психологии. 1986. № 6. – 64 с.
101. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. - М., 1994. – 71 с.
102. Созонов В.П. Воспитание на основе потребностей человека//Педагогика, 1993. № 2. – С.28-32.
103. Созонов В.П. О плане и планировании воспитательной работы в школе// Воспитать человека. - М.: МО РФ, 2003. – С.260-264.



104. Созонов В.П. Организация воспитательной работы в классе: Методич. пособие для классных руководителей. - М.: Центр «Педагогический поиск», 1999. – 160 с.
105. Созонов В.П. Самовоспитание как смысл жизни и цель воспитания// Методический вестник ИУУ. - Ижевск, 2003. – С.26-29.
106. Созонов В.П. Что возведем на месте развалин?//Народное образование, 1995. № 5-6.
107. Созонов В.П. Что такое «хорошая школа»?//Народное образование, 1999. № 7-8.
108. Сокольников Ю.Г. Всеобщая педагогическая теория. Системное понимание педагогической действительности: Учеб.пособие. - Чебоксары: ЧГПУ им.И.Я.Яковлева, 2001. - 76 с.
109. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. - М.: Политич.книга, 1972. – 119 с.
110. Степанов Е.Н. Воспитательная система класса. - М.: Педагогический поиск, 2002. – 121 с.
111. Степанов Е.Н. Личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности. - М.: Творческий центр «Сфера», 2003. – 125 с.
112. Степанов Е.Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения: теория, технология, практика. - Псков: ПОИПКРО, 1998. - 263 с.
113. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. - М.: Педагогический поиск, 2002. - 89 с.
114. Стратегии жизни в современных условиях (образование, профессия, карьера)/Учебное пособие для 10-11 кл. средней школы. Под ред. И.Т. Михайлова.- СПб.: Союз, 2004. – 215 с.
115. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. Т.3. - М.: Педагогика. – 303 с.
116. Таланчук Н.М. Введение в непедагогику. Пособие для педагогов-новаторов. - М., 1991. – 56 с.
117. Толстой Л.Н. Дневники. Соб.соч. В 22 т. Т.22. – М., 1985.
118. Толстой Л.Н. Письма. Соб.соч. В 22 т. Т.19-20. – М., 1984.

119. Тубельский А.Н. Школа самоопределения. В 2 кн. - М., 1992. - 218 с, 221 с.
120. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения/Под ред. В.А.Караковского, Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой, Е.И.Соколовой. - М.: Пед.общество России, 1999. - 264 с.
121. Ухтомский А.А. Интуиция совести. - СПб., 1996. – 360 с.
122. Ушаков Г.А. Некоторые аспекты совершенствования современной системы образования//Вестник Удмуртского университета. Серия «Психология и педагогика». - 2003. - С.181-184.
123. Ушаков Г.А. Некоторые «проблемы» проблемного обучения//Ж. «Родное слово», 2005, № 4. - С.91-93.
124. Философия культуры. - СПб., 1996. – 304 с.
125. Фиофанова О.А. Воспитательная система школы как фактор социального взросления подростков. - Ижевск: Изд-во Удм.ун-та, 2004. – 125 с.
126. Фиофанова О.А. Методология и технология создания гуманистических воспитательных систем образовательных учреждений//Образовательные программы дополнительных дисциплин кафедры педагогики и педагогической психологии УдГУ/Отв.ред. Э.Р.Хакимов. - Ижевск, 2004. - С.11-13.
127. Франкл В.Э. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990. – 362 с.
128. Фрейд З. Избранные сочинения. - М.-Л., 1991. – 320 с.
129. Френе С. Педагогические инварианты//Избр.педагог.соч. - М., 1990. – 265 с.
130. Фридман Л.М. Психологическая наука – учителю. - М., 1985. – 310 с.
131. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. - М.: Интерпракс, 1995. - 288 с.
132. Чернявская А.П. Педагогическая техника в работе учителя. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 174 с.
133. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способностей. - М., 1996. – 118 с.
134. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. - М., 1993. - С.156-157.
135. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

136. Швейцер А. Благоговение перед жизнью как основа этического миро- и жизнеутверждения//Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М., 1990. – 342 с.
137. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. - М., 1994. – 89 с.
138. Штайнер Р. История педагогики. - М.: Педагогика, 1996. – 304 с.
139. Щуркова Н.Е. Ключевой вопрос воспитания и профессиональный субъект воспитания//Воспитать человека. - М.: Издат.центр «Вентана-Граф», 2002. - С.98-112.
140. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. - М.: Пед.общество России, 2002. – 390 с.
141. Эльконин Д.Б. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1989. – 81 с.
142. Эриксон Э. Детство и общество. - СПб., 1996. – 190 с.
143. Эриксон Э.Идентичность: юность и кризис. - М.: Прогресс, 1996. – 43 с.
144. Юодайтис А. Современный педоцентризм: горизонты надежд// Педагогика. 2002, № 8. - С.25-29.
145. Ямбург Е.А. Школа для всех: адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация). - М.: Новая школа, 1996. - 352 с.
146. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

## Список научных и учебно-методических работ Созонова Валерия Петровича

№ п/п	Наименование работы	Форма работы	Выходные данные	Объем
1	Процесс демократизации школы и категория воспитания. Тезисы научно-практической конференции по пробл. IX Всесоюз. педагогических чтений «Взаимодействие психолого-педагогической теории и практики в условиях перестройки народного образования»	печатн.	Сб.ст.ИУУ УР. Ижевск, 1991	0,15 п.л.
2	Философско-психологическое обоснование системы воспитательной работы на основе потребностей школьника	печатн.	Сб.научных трудов «Теоретические и методические вопросы образования». М., 1991	0,15 п.л.
3	Потребности ребенка – главная забота педагога	печатн.	Материалы научно-практической конференции в г.Чебоксары. Чебоксары-Москва, 1992	0,15 п.л.
4	Воспитание на основе потребностей человека	печатн.	Ж. «Педагогика», № 2. М., 1993	0,15 п.л.
5	Рядом и чуть-чуть впереди	печатн.	УГ, № 16. 13.04.1993	0,1 п.л.
6	Материалы к аттестации руководителей ОУ УР	печатн.	Метод.пособие ИУУ УР. Ижевск, 1994	0,5 п.л.
7	Что возведем на месте развалин?	печатн.	Ж. «Народное образование», № 5. М., 1995	0,2 п.л.
8	Что возведем на месте развалин?	печатн.	Ж. «Народное образование», № 6. М., 1995	0,3 п.л.
9	Слагаемые воодушевляющего управления	печатн.	Материалы научной конференции МВЕУ. Ижевск, 1996	0,15 п.л.
10	Ах, эти скучные должностные обязанности	печатн.	Ж. «Классный руководитель», № 1. М., 1996	0,2 п.л.
11	Каждый нужен, каждый заменим	печатн.	Ж. «Народное образование», № 10. М., 1996	0,2 п.л.
12	Монография «Найти в себе точки опоры». Пособие для зам.дир. по воспитательной работе, кл.руководителей и воспитателей	печатн.	ИУУ УР. Ижевск, 1997	4,5 п.л.

13	Как разработать концепцию обновленной школы? Метод. пособие для рук. ОУ	печатн.	ИУУ УР. Ижевск, 1997	2,5 п.л.
14	Воспитательная система на основе потребностей человека	печатн.	Ж. «Классный руководитель», № 3, 1998	2,5 п.л.
15	Настольная книга классного руководителя. Метод. пособие для классных воспитателей	печатн.	Воткинск, 1998	4,5 п.л.
16	Монолог усталого директора	печатн.	Ж. «Народное образование», № 4, 1998	0,3 п.л.
17	Должен ли воспитатель любить своего воспитанника?	печатн.	Ж. «Классный руководитель», № 1, 1999	0,3 п.л.
18	Организация воспитательной работы в классе. Метод. пособие для классных руководителей	печатн.	М.: Центр «Педагогический поиск», 1999	10 п.л.
19	Что такое «хорошая школа»	печатн.	Ж. «Народное образование», № 7-8, 1999	0,5 п.л.
20	Классный руководитель: содержание деятельности, критерии оценки качества труда	печатн.	Ж. «Сельская школа», №№ 4-6, 1999	0,5 п.л.
21	Классный час или час классного руководителя?	печатн.	Ж. «Народное образование», № 1, 2000	0,5 п.л.
22	Как разработать концепцию обновленной школы	печатн.	Ж. «Сельская школа», №№ 1-3, 2000	2,5 п.л.
23	Гармоничная личность: миф или реальность	печатн.	Ж. «Сельская школа», №№ 4-5, 2000	0,5 п.л.
24	Как измерить результаты воспитательной работы?	печатн.	Ж. «Народное образование», № 9, 2000	
25	Воспитательная система на основе потребностей человека	печатн.	Ж. «Сельская школа», № 2, 2001	0,5 п.л.
26	Воспитание вне закона?	печатн.	Ж. «Народное образование», № 4, 2002	0,5 п.л.
27	Романтик из провинции. Портрет директора школы	печатн.	Ж. «Народное образование», № 8, 2002	0,5 п.л.
28	Самовоспитание как смысл жизни и цель воспитания	печатн.	Методический вестник ИУУ. Ижевск, 2003	0,2 п.л.
29	Как повысить эффективность знаний, полученных на курсах повышения квалификации в ИУУ?	печатн.	Методический вестник ИУУ. Ижевск, 2003	0,2 п.л.
30	О плане и планировании воспитательной работы в школе	печатн.	Книга «Воспитать человека. Минобразование России, 2003	0,2 п.л.

31	Детская одаренность и принципы воспитания	печатн.	Сб. «Проблемы детской одаренности». ИПКи-ПРО, Ижевск, 2005	0,2 п.л.
32	Воспитательная система и способы ее реализации	печатн.	Ж. «Народное образование», № 9, 2006	0,5 п.л.

Организационно-технологическая карта оценки эффективности  
воспитательной системы ВГИЛ

Критерии сформированности ВС ВГИЛ	Показатели объективности критериев	Субъекты, механизмы управления ВС ВГИЛ	Признаки реализации базовых потребностей школьников
<p><u>I. Уклад жизни ВГИЛ</u></p> <p>1. Наличие стабильного, справедливого, гуманного, трудового, прерываемого яркими эмоциональными праздниками образа жизни ОУ.</p> <p>2. Согласованность и единство целей, принципов, дел, поступков и поведения учащихся, педагогов, родителей.</p> <p>3. Единство принципов организации учебного и воспитательного процессов (БМТО, мастерских, технологии воспитания Г.К.Селевко, О.С.Газмана, В.П.Созонова) на основе идеи развития субъектности ребенка.</p> <p>4. Преимущество урочной и внеурочной, школьной и внешкольной деятельности как <u>единого пространства жизни и самореализации детей</u>.</p> <p><u>II. Богатство, разнообразие видов деятельности учеников,</u> личностная и общественная значимость, творческая организация, ценностная направленность: - образовательная</p>	<p>1. Отзывы о лицее: «хорошая школа» (общественность), «родная» (учащиеся), «наш лицей» (родители).</p> <p>2. Конкурс учащихся в городе – 4,5 чел. на место.</p> <p>3. Высокий имидж лицея в городе и республике.</p> <p>4. Стабильность пед.коллектива (в т.ч. – кураторов).</p> <p>5. Высокая мотивация учащихся на уроке и во внеурочных делах.</p> <p>6. Гуманный нравственно-психологический климат в лицее: отсутствие ЧП, конфликтов, жалоб, правонарушений.</p> <p>7. Наличие «ниши успешности» у КАЖДОГО ученика.</p> <p>8. Лицей - многократный победитель республиканских и российских конкурсов ВС.</p> <p>1. Общее количество творческих объединений учащихся в лицее – 68.</p> <p>2. 8 научных обществ.</p> <p>3. Среднее количество кружков и факультативов на одного</p>	<p>1. Нормативно-правовая база: Устав, Кодексы Чести педагогов и учащихся.</p> <p>2. Организационная культура (традиции и ритуалы, символика – флаг, гимн, газета).</p> <p>3. Гуманная педагогическая философия и политика пед. коллектива, понимание педагогами своей МИССИИ – помощи ребенку в решении его жизненных проблем.</p> <p>4. Фасилитаторская, поддерживающая деятельность КУРАТОРОВ, позиция: «старший товарищ», «вторая мама», «пед.пример».</p> <p>5. Органы управления и соуправления в лицее: педагогов, детей и родителей.</p> <p>6. Работа психологической службы ВГИЛ.</p> <p>1. Бюджетное финансирование педагогов.</p> <p>2. Родительский фонд «Некоммерческое партнерство».</p> <p>3. Попечительский совет ВГИЛ.</p> <p>4. Гранты за победы в социальных проектах</p>	<p>1. Атмосфера ЗАЩИЩЕННОСТИ ребенка, «мажор», «радость завтрашнего дня».</p> <p>2. 91% лицеистов идут в школу «с радостью», 96% - «нам повезло, что мы учимся в лицее».</p> <p>3. Высокая активность лицеистов в учебе, «внеурочная деятельность» в социальных проектах города.</p> <p>4. Завышенная самооценка 95% лицеистов.</p> <p>1 Богатое пространство выборов и способов самоопределения.</p> <p>2. Гуманные условия для самоутверждения и самореализации.</p> <p>3. Формирование позитивного «Образа</p>

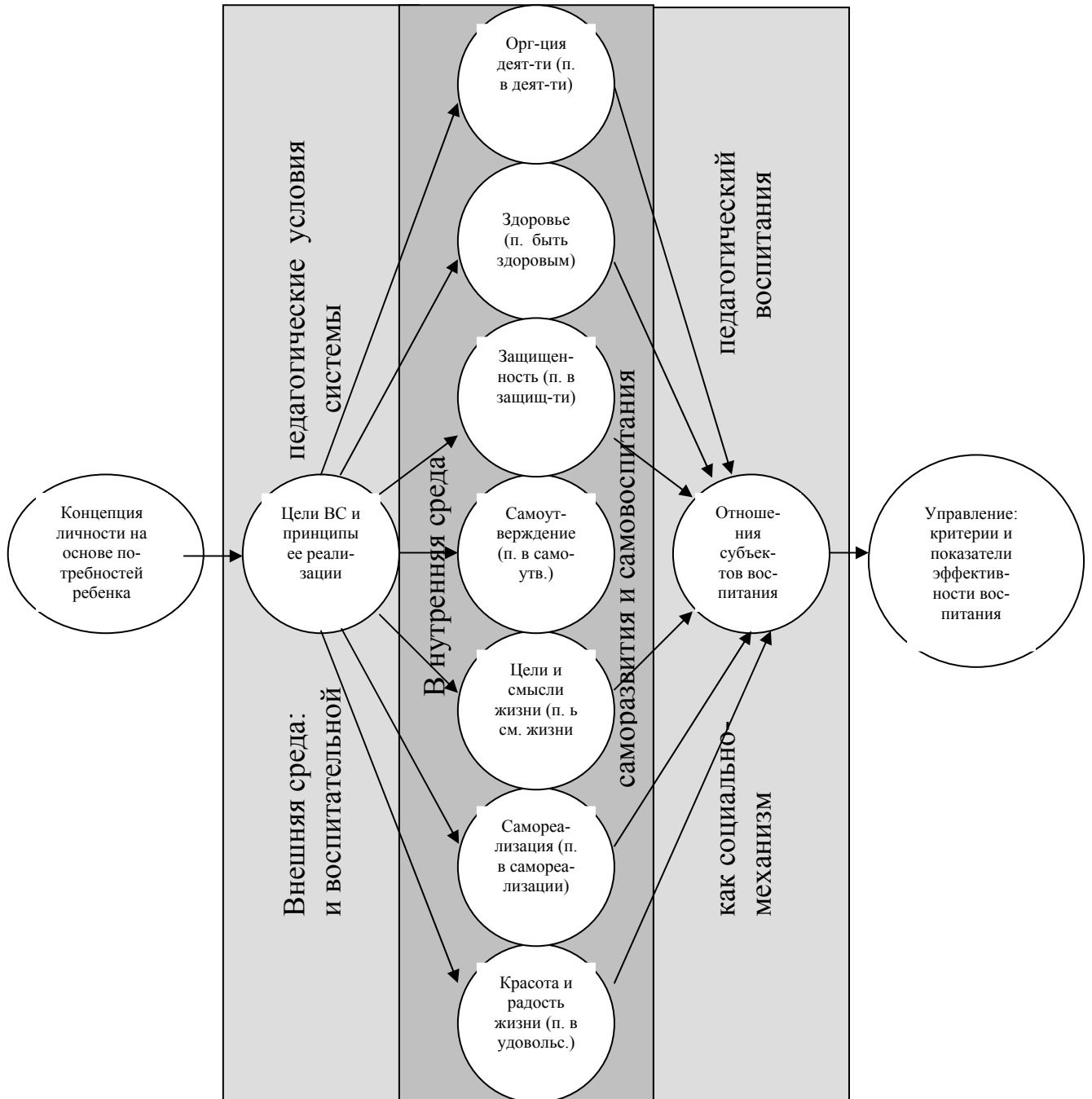
<p>деятельность на уроке;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- внеурочная: традиции (в методике КТД);</li> <li>- клубная деятельность;</li> <li>- ДО в городских творческих центрах;</li> <li>- социальные проекты в городе;</li> <li>- самодеятельность в семье.</li> </ul> <p><u>III. Взаимодействие субъектов воспитания и характер ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Лицейский дух» - модель гуманного социального партнерства людей разных поколений (отношение к лицу).</li> <li>2. Вера в позитивное начало ребенка как ПРИНЦИП и фундамент профессиональной позиции педагогов (отношение педагога к ученику).</li> <li>3. Высокая самооценка учащихся (отношение к себе).</li> <li>4. Взаимоуважение педагогов, учащихся и родителей - обще-школьный коллектив.</li> </ol> <p><u>IV. Среда, освоенная детьми</u></p> <p>В микрорайоне ВГИЛ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Дворец машиностроителей;</li> <li>- Дворец спорта;</li> <li>- городской стадион;</li> <li>- ДДТ (детский дом творчества);</li> <li>- СЮТ;</li> <li>- филиал ИжГТУ.</li> </ul>	<p>учащегося – 2,7 (включая ДДТ города).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Лицейские праздники (КТД) – в среднем одно в месяц.</li> <li>5. Участие в социальных проектах (5-6 в год).</li> <li>6. Участие в олимпиадах, турнирах города и республики (призовые места).</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Единое представление субъектов – «мы – одна большая семья» (из высказываний учащихся).</li> <li>2. Сплоченность классного коллектива (социометрические исследования).</li> <li>3. Отсутствие в лице «трудных» (из отчетных документов).</li> <li>4. Отсутствие межличностных и групповых конфликтов (статистика).</li> <li>5. Единое, развитое, позитивное общественное мнение (пед.наблюдения).</li> <li>6. Высокая мотивация на образование, в т.ч. после окончания лицея.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Лицейсты – главные участники, артисты, спортсмены учреждений культуры.</li> <li>2. Занятость лицейстов в клубах за пределами ВГИЛ – 56%.</li> <li>3. 76% - профессиональное образование «Бухгалтер малых промышленных предприятий».</li> </ol>	<p>тах – 3.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Индивидуальные образовательные программы.</li> <li>6. Пед.технологии и профессиональные позиции:</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>- КТД;</li> <li>- куратор – друг, защитник и помощник;</li> <li>- портфолио – инструмент гуманной оценки ученического труда.</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Локальные акты как совокупность ДОГОВОРОВ СОТРУДНИЧЕСТВА субъектов образовательного пространства.</li> <li>2. Механизмы организационной культуры – традиции, символы, знаки: флаг, гимн, конституция лицея.</li> <li>3. Педагогическое и ученическое СОУПРАВЛЕНИЕ (конференция, совет лицея, совет справедливых и др.).</li> <li>4. «Часы общения» - кураторов.</li> <li>5. Дискуссионный клуб «Вместе».</li> <li>6. Газета «Лицей».</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Договоры о сотрудничестве.</li> <li>2. Совместные планы успеваемости на год.</li> <li>3. Совместные мероприятия и соревнования, турниры, олимпиады города и республики.</li> </ol>	<p>Я» и чувства собственного достоинства.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Позитивный жизненный опыт лицейских лет как результат социальных проб.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Пространство самоактуализации в атмосфере защищенности и интеллектуального фона лицея.</li> <li>2. Жизненный опыт как совокупность жизненных СМЫСЛОВ.</li> <li>3. Социальные пробы как опыт самоутверждения.</li> <li>4. Курс «Человекознания» (Г.К.Селевко) как когнитивная составляющая самореализации, самоуправления, саморефлексии.</li> <li>5. Выстраивание жизненных планов учащихся.</li> </ol> <p>Широкое социальное пространство для самопроявления, самоутверждения, самореализации, самоопределения, саморегуляции и выборов социальных ролей в будущей взрослой жизни.</p>
--	--	---	---



<p>Установлены связи с ОУ №№ 29, 30, 41, 56 г.Ижевска. Ежегодные поездки в гг. Москву, С.-Петербург, Казань. Профессиональное образование «Бухгалтер малых промышленных предприятий».</p> <p><u>У. Управление ВГИЛ</u></p> <p>1. Стиль управления администрации. 2. Наличие и роль коллективных органов педагогического самоуправления (пед. совет, конференция) 3. Наличие ученических органов самоуправления 4. Роль родительского комитета 5. Наличие общественных органов управления ВГИЛ.</p>	<p>4. Проектная деятельность учащихся как компонент методики образования.</p> <p>1. Демократический уклад жизни ВГИЛ как отражение демократического стиля управленческого центра 2. Наличие совета школы, конференции, совета стратегии развития (см.прил.3), МО, кафедры, ВНИК и др. 3. Совет справедливых, советы дела, ДЮЧ, клуб «Вместе». 4. «Некоммерческое партнерство» - фонд, Попечительский совет.</p>	<p>1. Правовая база: Устав, договоры, фонд, «телефон доверия». 2. Организационная культура ВГИЛ: традиционные праздники, акции, мероприятия, где принимают участие все субъекты воспитания. 3. «Родительская академия».</p>	<p>Смотри признаки, показатели, приведенные в данной графе выше, поскольку все достижения ВГИЛ есть результат управленческой деятельности пед. коллектива и администрации.</p>
--	---	---	--

**Обобщенные показатели эффективности гуманистической воспитательной системы в контрольной и экспериментальной выборках**

№ п/п	Критерии эффективности	ЭГ	КГ <sub>1</sub>	КГ <sub>2</sub>
1.	Считают психологический климат благоприятным	95%	68%	76%
2.	Считают отношения педагогов и обучающихся «человечными»	94%	60%	79%
3.	Отношение к школе положительное (идут в школу «с радостью»)	91%	43%	64%
4.	Отношение к школе негативное (ждут неприятностей)	5%	31%	20%
5.	Уровень учебной мотивации	96%	76%	82%

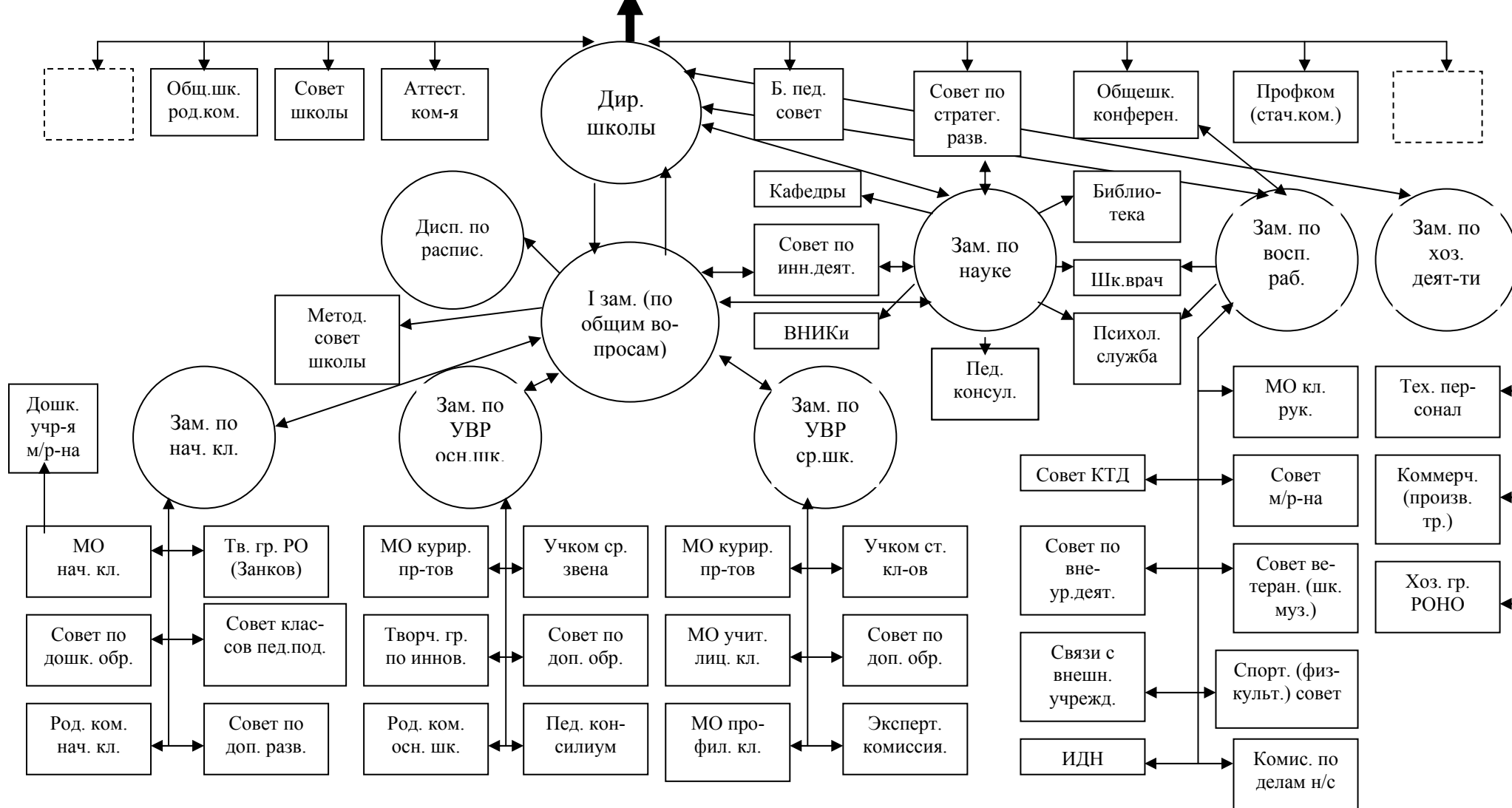


### Модель воспитательной системы на основе потребностей школьника

«Воспитательная система на основе потребностей школьника есть педагогический феномен, включающий в себя два воспитывающих механизма: механизм воспитания – целенаправленную деятельность педагогического коллектива и механизм самовоспитания – психическую самоуправляемую деятельность субъектов – школьников, которые в совокупности (взаимосогласовании, взаимодополнении, взаимопомощи) создают условия для реализации внутренних потенций – задатков, дарований, способностей детей, которые заложила в них природа как условие самореализации, самоосуществления человека».

**Модель организационной структуры (органиграмма) управленческого центра лицея**

ВНЕШНИЕ СВЯЗИ

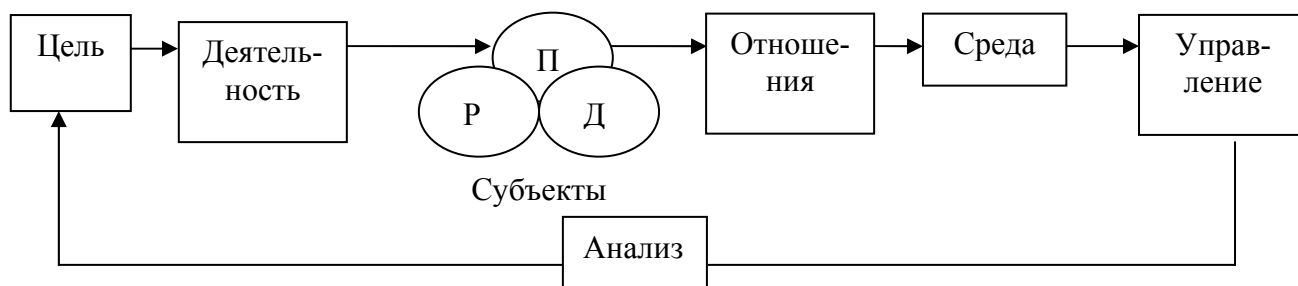




### Структура базовых потребностей школьника

- Потребность быть здоровым
- Потребность в творческой, личностно- и социально-значимой деятельности
- Потребность в защищенности, в безопасности
- Потребность в признании, уважении, удовлетворяющем ребенка социальном статусе среди сверстников
- Потребность в целях и смыслах жизни
- Потребность в самореализации, самоосуществлении
- Потребность в радости, удовольствии, красоте и счастье

Примечание: образовательный процесс ОУ может оцениваться как гуманный, если педагогические условия его способствуют реализации школьником названных потребностей (человека).



Модель воспитательной системы по Н.Л.Селивановой

«Воспитательная система представляет собой комплекс взаимосвязанных блоков: цели, выраженные в исходной концепции; деятельность, обеспечивающая ее реализацию; субъекты, ее организующие и в ней участвующие; рождающиеся в деятельности и общении отношения; интегрирующие субъектов в некую общность; среда системы, освоенная субъектом, и управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы».

Н.Л.Селиванова