Содержание

Введение

Глава 1. Теоретические аспекты сплочения коллектива младших школьников

1.1 Становление и развитие педагогической концепции детского коллектива

# 1.2 Понятие коллектива его признаки и функции

1.3 Особенности развития детского коллектива

1.4 Педагогическая технология организации коллективной жизнедеятельности детей

Глава 2. Работа учителя по сплочению коллектива младших школьников

2.1 Выявление уровня сплоченности класса

2.2 Система работы по сплочению коллектива учащихся класса

2.3 Анализ результатов работы по сплочению коллектива учащихся класса

Заключение

Список литературы

Введение

На протяжении всего развития отечественной школы школьный класс и классный коллектив рассматривались как явления идентичные. Хотя хорошо известно, что не все классы становятся коллективами. Специальное исследование А.Г. Кирпичника, проведенное в 1980 году, показало, что только 4% классных групп могут быть отнесены к коллективу. Сегодня таких классов, по проведенным исследованиям Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. Б.А. Караковского, только 2.5%. По мнению Л.И. Новиковой, причиной этого является дискредитация самого понятия "коллектив" и слабая подготовка педагогов к работе с любой детской общностью, в том числе и с коллективом. Коллектив необходим и детям, и педагогам сегодняшней школы: ведь в ней воспитываются не только и не столько ученики - "пятерочники", "троечники" и "двоечники", - а интеллектуалы, эрудиты, умельцы, творцы, организаторы, предприимчивые люди, лидеры, способные вести за собой других, будущие защитники Родины. К тому же мы хотим, чтобы это были добрые, гуманные отзывчивые люди, заботливые мамы и папы, хорошие соседи. Воспитание их малоэффективно без опоры на коллектив самих ребят, их организационное единство, психологическую общность, без опоры на общественное мнение, принятые в их среде нормы поведения и ценностные ориентиры. Ибо детский коллектив, как бы он не назывался "справедливое общество", "бойскаутский отряд", "команда зеленых" или "община Маленького принца", - является весьма действенным и мощным инструментом воспитания в руках думающих педагогов-гуманистов, сориентированных на ребенка как на высшую ценность.

Очевидно, что если в группе не учитываются индивидуальные потребности и возможности личности, то ее не правомерно рассматривать как коллектив. Ребенок в настоящем детском коллективе не "принимает чужую норму", а вместе со всеми участвует в сотворчестве норм общежития.

Во взаимодействии личности и общества проявляется человеческая сущность - гуманность, с одной стороны, как стремление утвердить собственную индивидуальность, ощущаемую в виде абсолютной ценности, и, с другой стороны - как уважение к суверенности другой личности.

Человек живет среди людей, поэтому социальная функция воспитания бесспорна. Как справедливо отмечают авторы "Концепции воспитания школьников современных условиях", "гуманистическое воспитание - не прямое воздействие на личность, а социальное взаимодействие с ней различных субъектов: конкретных людей, их микрогрупп и коллективов. Это субъект-субъектное взаимодействие, диалог, в котором участвуют конкретные личности. Воспитательная эффективность такого взаимодействия определяется тем, какие личности в нем участвуют, в какой мере они сами осознают и ощущают себя личностями и видят личность в каждом, с кем вступают во взаимодействие. Настоящий диалог - это межличностное взаимодействие на равных, в котором один человек воспринимает другого как такую же ценность, как и он сам." (Концепция воспитания школьников в современных условиях. -М.: ИТПиМИО РАО, 1993.-с.6.)

В современной педагогике гуманистические отношения в коллективе рассматриваются в качестве одного из важнейших условий его сплоченности и воспитательной эффективности. Поэтому не выдерживают критики попытки представить коллектив виновником всех недостатков и промахов школьного воспитания. Ведь как в отечественной, так и в зарубежной педагогике есть немало примеров идеальных детских сообществ, обеспечивающих развитие уникальности каждого ребенка - члена коллектива, ратующих за уважение его точки зрения, утверждение чувства собственного достоинства и возвышение авторитета личности. Детский коллектив, достигший высокого уровня развития остается важнейшим инструментом воспитания. Но не всякий коллектив и не при любых условиях является эффективным инструментом воспитания. И не во всяком объединении дети чувствуют себя уютно и защищено, ибо не всегда в нем складываются условия, благоприятные для личностного развития детей. Анализ массовой практики, изучение педагогической публицистики, результатов исследований, посвященных проблемам воспитания, показали: только 13% детей удовлетворены своим участием в жизни класса, а 31% могли бы сделать для класса больше. Только 17% детей считают отношения в классе доброжелательными, 48% - безразличными и 35% - конфликтными. Способности, возможности и интересы только 7% школьников используются в классе.

Из выше приведенных данных видно, что возможности ребенка в коллективе используются не полностью, т.е. воспитательный потенциал коллектива понижается.

Проблема коллектива встаем перед учителем с того момента как дети приходят в первый класс. К учителю дети приходят совершенно не подготовленные к совместной деятельности. И перед учителем стоит задача увидеть в детях потенциальный коллектив и создать условия, в которых диффузная группа учащихся класса переросла в коллектив.

Вопросами воспитательного потенциала коллектива, его признаками, условиями способствующими сплочению коллектива занимались многие педагоги - Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Т.К. Конникова. И.П. Иванов, Л.И. Новикова и другие.

Проблема: каковы условия сплочения коллектива младших школьников

Цель исследования заключается в том, чтобы изучить теоретические аспекты сплочения коллектива младших школьников в педагогических и методических исследованиях и определить методические подходы к организации работы по сплочению коллектива.

Объект: сплочение коллектива младший школьников.

Предметом исследования является методические подходы к организации работы по сплочению коллектива младших школьников.

Для достижения поставленной цели нами были поставлены следующие задачи:

1) Рассмотреть педагогические основы развития коллектива младших школьников.

2) Определить уровень сплоченности коллектива класса.

3) Разработать и апробировать систему по сплочению коллектива класса.

4) Показать возможности специально организованной системы роботы в сплочении коллектива младших школьников.

В процессе исследования нами был использован методы теоретического исследования, беседы, а так же методика «Социометрия».

Данная работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы и приложения.

В первой главе мы проанализировали становление и развитие педагогической концепции детского коллектива, рассмотрели понятие коллектива, его признаки и функции, изучили особенности развития детского коллектива и рассмотрели педагогическую технологию организации коллективной жизнедеятельности детей. Во второй главе В заключении сделаны выводы и обобщения. Список литературы включает в себя 18 источников.

Глава 1. Теоретические аспекты сплочения коллектива младших школьников

1.1 Становление и развитие педагогической концепции детского коллектива

Сама проблема детского коллектива родилась отнюдь не сегодня. Истоки ее — в отечественной педагогической литературе предреволюционных лет. И породила ее обстановка, свойственная массовой школе того времени. Атмосфера ябедничества, фискальства, доносов, характерная для многих школ того периода, порождала с одной стороны, волну самоубийств среди учащихся, с другой — появление стихийно образующихся группировок, в которых дети пытались найти то, чего лишила их шкода: возможность самим обсуждать и решать интересующие их проблемы.

Необходимость развития коллективизма у учащихся в условиях целенаправленной учебно-воспитательной работы широко пропагандировали Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и другие видные педагоги, и общественные деятели.

Н.К. Крупская дала всестороннее обоснование преимуществ коллективного воспитания детей и подростков. В своих многочисленных статьях и выступлениях она раскрыла теоретические основы и показала конкретные пути формирования детского коллектива. Н.К. Крупская рассматривала коллектив как среду развития ребенка и придавала большое значение организационному единству детей в условиях коллективной деятельности. Тщательную теоретическую проработку в ее трудах получили многие проблемы, имеющие большое практическое значение. К ним, прежде всего относятся такие, как активная позиция ребенка в установлении Коллективистских отношений; связь детского коллектива с широкой социальной средой; самоуправление в детском коллективе и методические основы в его организации и др.

Особую роль в развитии представлений о детском коллективе сыграл опыт А.С.Макаренко начавшего свою «педагогическую поэму» в 20-е годы. Этот опыт возник не на голом месте: многие из тех мыслей, идей, положений, которые широко обсуждались в те годы в среде педагогов, он знал, апробировал в своем опыте, скорректировал и дополнил, привел в определенную систему. Будучи реализованными в опыте как самого А.С. Макаренко, так и его последователей, эти идеи сложились в определенную концепцию, в рамках которой детский коллектив рассматривался как объект, субъект и инструмент воспитания. Основные составляющие этой концепции: закон движения коллектива, принципы перспективных линий, параллельного действия, сочетание требования и доверия. Это также идеи одновременного воздействия педагога на коллектив и личность воспитанника. Организации «повседневной жизни коллектива» и «педагогического рисунка» в ней, педагогического коллектива как дифференцированного единства воспитателей, отношения ответственной зависимости как основы сплочения коллектива и важнейшего фактора его влияния на личность ребенка, первичного коллектива как основного пути прикосновения воспитательного учреждения к личности ребенка.

Заслуга А.С. Макаренко — в разработке концепции сплочения и воспитания детского коллектива. Основные положения ее: постановка общественно значимой и увлекательной для детей перспективы, включение их в совместную деятельность по ее реализации, опора на детское самоуправление, использование соревнования и игры в организации жизни детей, культивирование традиций, закрепляющих ее результаты, включение коллектива в систему более широких социальных связей. В 50-е годы эти его положения с успехом использовались в практическом опыте многих школ.

Но концепции А.С.Макаренко были свойственны некоторые положения не только гуманистического характера. В ней преувеличивалась роль коллектива в воспитании (последнее он рассматривал как воспитание в коллективе и через коллектив), преувеличивалась роль требования в сплочении и развитии детского коллектива, в управлении им, делалась ставка на «моноколлектив», а не на их многообразие организации жизни детей, преувеличивалась роль коллектива в их личностном развитии («Мы имеем дело с коллективом, с личностью мы дела не имеем»), унифицировались формы детского самоуправления. Все эти акценты вполне объяснимы как с позиций того времени, в рамках которого эта концепция создавалась, так и с позиции того контингента детей, с которыми имел дело А.С.Макаренко. Тем не менее, его опыт шагнул за рамки перевоспитания, и не только в нашей стране, но и за ее границами.

В.А. Сухомлинский рассматривал коллектив как средство нравственного и духовного развития ребенка. В коллективе создается единство общественного и индивидуального. Наибольшее воспитательное значение имеет целостный школьный коллектив, в котором коллективы учащихся и педагогов объединены стремлением к общественно значимым целям и нравственным идеалам.

Духовное богатство каждого человека, его гуманистические мотивы составляют, по мнению В.А. Сухомлинского, основу полноценной, содержательной жизни коллектива и условие совершенствования внутри коллективных отношений. «Мудрая власть коллектива» (В.А.Сухомлинский) помогает личности преодолеть черты эгоизма, равнодушия, занять гражданскую позицию, включиться в созидательную, гуманистически направленную деятельность на благо других людей.

Позднее преимущественно в годы наступившей после XX съезда КПСС оттепели, возникли иные концепции детского коллектив (Т.Е. Конникова), впитавшие в себя ряд макаренковских идей, но значительно в большей степени соответствующие духу времени.

В 60-е годы родилась идея коммуны, воплотившаяся в опыте Фрунзенской коммуны (Ленинград), читинской «Бригантины», лагеря «Орленок» и других очень разных объединений коммунарского типа. Она породила популярную в те голы коммунарскую методику — методику коллективных творческих дел. Лозунги коммуны о служении людям, о жизни для улыбки товарища, о творческом отношении к любому делу были предельно гуманистичны. Жизнь ребят в условиях коммуны была насыщена фантазией, игрой, творчеством. Характерной для коммуны была атмосфера доброжелательности, взаимной заботы, внимания друг к другу. Во главе объединений коммунарского типа стояли также талантливые педагоги, как И.П. Иванов, Ф.Я. Шапиро, М.Н. Ахметова и др. Их идеи легли в основу ряда книг и диссертаций. Коммунарский опыт родился и развивался вне учебы и в связи с этим использовался в практике массовой школы главным образом при проведении массовых мероприятий — лагерных сборов, туристских походов, в лагерях труда. Лишь некоторые школы (например, школы В.А. Караковского, Ю.М. Цейтлина, С.Д. Полякова) сумели рационально использовать идеи коммуны в работе с ученическими коллективами, распространить их на учебный процесс, сделать ведущими в создании школьных воспитательных систем.

В 60-е годы начала развиваться и в 80-е окончательно оформилась концепция детского коллектива, разработанная совместными усилиями ученых Москвы и Таллинна (М.Д. Виноградова, Н.С. Дежникова, У. Кала, А.Т. Куракин, Х.Й. Лийметс, В.Й. Максакова, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, И.Б. Первин, Н.Л. Селиванова).

Для данной концепции характерны:

— подход к детскому коллективу как своеобразному инструменту, который надо создать, чтобы использовать в воспитании всех и развитии каждого в отдельности;

— трактовка детского коллектива как единства организации и психологической общности, в рамках которого он выступает и как объект, и как субъект воспитания;

— подход к коллективу воспитательного учреждения не как к моноколлективу, а как к дифференцированному единству разнотипных коллективов, возникающих под влиянием процессов дифференциации и интеграции;

— подход к детскому коллективу через призму общего, особенного и единичного, что дает возможность выявить общие закономерности его становления и развития, поставить проблему типологии коллективов. ввести понятие индивидуальности коллектива;

— трактовка целеполагания как вида деятельности коллектива, детерминирующего развитие субъективности входящих в него детей;

— представление о взаимодействии личности ребенка с коллективом как о процессе двустороннем: идентификации ребенка с коллективом и обособлении его в коллективе;

— подход к управлению коллективом как трех аспектному процессу (социально-педагогический, педагогический, психолого-педагогический).

В рамках целостной воспитательной системы школы детский коллектив рассматривается как механизм, обеспечивающий саморазвитие системы и позволяющий педагогам перейти в управление ею из сферы деятельности в сферу отношений.

Подход к школьному ученическому коллективу как к дифференцированному единству разнотипных коллективов не был случайным. Он был связан с необходимостью установить взаимосвязь между процессами дифференциации и интеграции в жизнедеятельности коллективов.

Проблема дифференциации детских коллективов в настоящее время является одной из наиболее актуальных, прежде всего потому, что современный ребенок входит в мир, формируется и развивается как личность через несколько разных по своему воспитательному потенциалу, сложности структуры, длительности функционирования коллективов. Фактически в настоящее время мы не имеем дела с формулой «коллектив и личность ребенка». И когда мы говорим о коллективе как факторе развития личности подрастающего человека, то, по сути дела, имеем дело с формулой «коллективы и личность ребенка», то есть имеем в виду целую сетку коллективов, включающих современного ребенка (по крайней мере, школьного возраста). Эти коллективы неидентичные, да и не должны быть идентичны в своем влиянии на ребенка. Наоборот, целесообразно, чтобы они были разными и по характеру деятельности, и по способу вхождения в них детей, и по характеру реализуемых ими в этих коллективах ролей, и по длительности пребывания в них ребят. Естественно. что в изучении, моделировании и организации коллективов необходим дифференцированный подход, предотвращающий такую унификацию детских коллективов, когда, например, не отличить кружок от класса: те же занятия, те же уроки, те же методы организации жизни детей.

Ясно, что детских коллективов должно быть много и они должны быть разными, ибо только многообразие может обеспечить свободу выбора каждому ребенку. Вместе с тем проблема дифференциации детских коллективов порождает проблему интеграции их воздействия на личность отдельного ребенка. При отсутствии такой интеграции испытываемые детьми влияния разных коллективов нередко оказываются противоречивыми. Чтобы предотвратить противоречивость влияний тех коллективов, в которые входит ребенок, на процесс его личностного развития, надо, с одной стороны, знать воспитательный потенциал каждого коллектива, а с другой — обеспечить их педагогически целесообразное взаимодействие. Только тогда их влияние на ребенка будет сбалансированным.

Считая воспитание в коллективе и через коллектив стержнем воспитательного процесса, мы, тем не менее, отдаем себе отчет в том, что современный ребенок испытывает, кроме того, самые разнообразные целенаправленные влияния фронтального (или массового), группового и индивидуального характера, механизмы воздействия, на личность которых отнюдь не идентичны.

Не имея достаточно четких представлений о функциях и возможностях массового, коллективного, группового и индивидуального влияния в воспитательном процессе, о механизмах воздействия каждого из них на личность ребенка, воспитатели нередко заменяют без достаточных на то оснований воздействие одного типа воздействием другого. Как известно, в практике, как воспитания, так и обучения преобладают фронтальные, массовые формы работы, недостаточно реализуются возможности групповых форм, эпизодически используется индивидуальный подход. Что же касается воспитания в коллективе и через коллектив, то нередко реализуется лишь первая часть этой формулы, то есть ребенок, будучи членом коллектива, испытывает на себе преимущественно те же фронтальные, или массовые, воздействия при бездействующих или выключенных механизмах коллективного влияния. Между тем в настоящее время возможности каждого типа воздействий в повышении эффективности воспитания в той или иной мере изучены. Известно, например, что, используя рассчитанные на всех массовые формы работы с детьми, можно не только дать основание для последующего коллективного суждения о выдвинутой идее, но и вызвать эффект эмоционального заражения, побудить детей к совместным переживаниям. В итоге может возникнуть ситуативная общность, своеобразный ситуативный коллектив (Д.Н.Генкин). Установлено, что в организации любой деятельности коллектива, в том числе и учебной, с целью ее интенсификации и корректировки отношений в детской среде успешно могут быть использованы малые группы. Исследование их в учебном процессе школы (Х.Й. Лийметс, М.Д. Виноградова, И.Б. Первин и др.) показало, что при определенных условиях воспитательная эффективность может быть повышена за счет введения различных форм групповой работы. Установлено также, что лишь с помощью индивидуального подхода, обеспечивающего каждому ребенку благоприятное для его развития положение в системе коллективных отношений, эффективно могут быть использованы возможности коллектива в индивидуальном развитии школьников.

Заметим, что в прошлом при исследовании проблем коллектива и личности под взаимодействием понимали двусторонний процесс: влияние коллектива (его общественного мнения, ценностных ориентаций, нравственных норм) на личность ребенка и восприятие личностью этих воздействий. В настоящее время такая трактовка взаимодействия коллектива и личности является недостаточной, ибо анализ структуры этого процесса с позиций воспитания свидетельствует о том, что помимо взаимных воздействий коллектива на личность и личности на коллектив, осуществляемых на основе взаимного восприятия ими друг друга, имеют место и «процессы взаимопроникновения». Среди них особое значение приобретают процессы идентификации ребенка с коллективом и обособление его в коллективе, диалектически связанные между собой.

Педагогам-практикам хорошо известно, что влияние коллектива на личность ребенка зависит от «слияния» его с коллективом, от того, насколько он «влюблен» в свой коллектив, в какой мере он ощущает себя его членом, в какой мере ценности коллектива являются его собственными ценностями. Но идентификация с коллективом отнюдь не должна приводить к растворению в нем личности ребенка, к бездумному восприятию им нравственных норм

коллектива и механическому усвоению его традиций. Такое некритическое восприятие коллектива, как показывает опыт прошлых лет, ведет к нивелировке личности ребенка, к ущемлению его индивидуальности. В силу этого процессы идентификации ребенка с коллективом, обособления его в коллективе должны выступать не как дополняющие друг друга процессы, а как единый процесс, так как процесс идентификации с коллективом и процесс обособления в коллективе являются следствием потребностей ребенка «в других», в общении с ними, в самореализации и самоутверждении его «среди этих других». Естественно, что без квалифицированной помощи взрослых реализация этих потребностей самими детьми может привести и к отрицательным результатам. Требуется педагогическое управление этими процессами как взаимосвязанными и взаимообусловленными.

Проблема детского коллектива в педагогике — это в конечном итоге проблема управления им: процессами его создания и совершенствования, влияния его на всех вместе и на каждого в отдельности. Процессы эти взаимообусловлены и неразрывны, они связаны с включением ребят в целеполагание, в совместную деятельность и расширением ее видов, с формированием общественного мнения, утверждающего общечеловеческие ценности, с созданием ситуаций, корректирующих отношения детей в коллективе, с оказанием им помощи в самопознании и самореализации. Реализуя эти функции в управлении детским коллективом, педагогический коллектив выступает в качестве субъекта воспитания. Функции эти непрерывно расширяются в связи с тем, что детский коллектив становится все более сложным и все более ответственные задачи возникают перед ним в связи с развитием воспитательной системы школы. А педагогический коллектив как субъект воспитания должен быть адекватным объекту воспитания, быть не менее разнообразным, чем объект, для того чтобы реализовать эти задачи.

Усложнение объекта и целей воспитания привело к тому, что в настоящее время в воспитательную систему учреждения включаются в качестве субъекта воспитания помимо дипломированных педагогов-специалистов воспитатели-общественники, активисты, родители. Совокупность их имеет основание превратиться в новую общность — коллектив воспитателей, вооруженный единым подходом к детям, едиными принципами воспитания. Естественно, что коллектив педагогов при этом становится своеобразным ядром этого коллектива, центром интеграции воспитателей всех рангов и видов, но, ни единый подход к детям, ни целостная воспитательная система, обеспечивающая рациональное использование всех воспитывающих сил, не возникают сами по себе. Они могут быть созданы лишь усилиями педагогов, теоретически и методически подготовленных не только к работе с детьми, но и к сотрудничеству со своими помощниками в воспитательном процессе.

В качестве субъекта управления вместе с взрослыми выступают и органы детского самоуправления, актив воспитанников. В зависимости от развитости самоуправления в детском коллективе часть воспитательных функций педагогов берут на себя дети, выступающие в роли ответственных за то или иное дело, консультантов в учебном процессе — помощников учителей, шефов младших. Используя возможности детского самоуправления в организации воспитательного процесса, педагогический коллектив берет на себя функцию руководства им, подготовки к реализации воспитательных задач по отношению к коллективу и отдельным детям.

В основе новых подходов лежит признание педагогом самоценности каждой личности в детском коллективе, понимание роли коллективных отношений и сотворчества в создании перспективы индивидуально роста и становлении субъектной позиции ребенка во взаимодействии с окружающими.

1.2 Понятие коллектива, его признаки и функции

Термин «коллектив» произошел от латинского collectives - собирательный. Он означает социальную группу, объединенную на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций и совместной деятельности.

Г.М. Коджаспирова в своем педагогическом словаре предлагает другое определение коллектива: «Коллектив – это группа людей взаимовлияющих друг на друга и связанных между собой общностью социально обусловленных целей, интересов, потребностей, норм и правил поведения, совместно выполняемое деятельностью, общностью средств деятельности, единством воли, выраженной руководством коллектива, в силу этого достигающего более высокого уровня развития, чем простая группа.» (5 2001 с.59)

В Российской педагогической энциклопедии дано свое определение. Коллектив – социальная общность людей, объединенных на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения (13 с.450)

В реальной жизни существуют разные коллективы: учебные, производственные, студенческие, спортивные и др. Коллективы могут быть одновозрастные и разновозрастные, первичные (класс, студенческая группа) и общие, объединяющие несколько первичных коллективов (например, общешкольный коллектив).

Коллектив - это развивающаяся социальная система. В зависимости от уровня развития различают складывающийся коллектив, т.е. находящийся в процессе своего становления (например, детский коллектив), и сложившийся, «зрелый» коллектив, т.е. коллектив с выработанной системой общественно значимых целей, четкой структур он деловых отношений и форм совместной деятельности, органами самоуправления (например, производственный коллектив, бригада, цеховой коллектив и т.п.).

Современный воспитательный процесс в образовательных учреждениях разного типа и уровня (детский сад, школа, лицей) ориентирован на ценности гуманизма, сотрудничества, творческого взаимодействия, свободы и ответственности в воспитании ребенка.

Средством осуществления этих ценностных ориентаций становится детский коллектив как социальная общность, объединяющая детей совместными целями, общей деятельностью и переживаниями.

На основе анализа своего опыта А. С. Макаренко определил, что коллектив — это такая группа детей, которую объединяют общие, имеющие общественно ценный смысл цели и совместная деятельность, организуемая для их достижения.

В условиях школы организация учащихся в коллектив осуществляется целенаправленно и последовательно, сообразно задачам воспитания. В этом смысле коллектив является объектом воспитательного воздействия и управления со стороны педагогов. Изучение воспитательных возможностей ученического коллектива, личности каждого воспитанника, их взаимодействия, основанного на постоянном духовном обогащении друг друга и коллектива в целом,— все это позволяет воспитателю рассматривать коллектив как явление педагогическое.

Вместе с тем следует учитывать, что в ученической среде возникают различные объединения (по увлеченности, совместной деятельности, взаимным симпатиям, по интересам, соседству и другим признакам). В процессе общения развиваются межличностные отношения. Коллектив обретает свою внутреннюю, субъективную сторону жизнедеятельности и функционирует как явление социальное.

Ученический коллектив является своеобразной формой общности школьников. От других объединений он отличается целым рядом признаков. Прежде всего, это объединение школьников, устремленных к единым общественно значимым целям, реализуемым в учебном процессе. Отношение школьников к учебной деятельности может складываться по-разному, в зависимости от успеха, способностей к тому или иному виду учебного труда, сложившегося опыта учебной деятельности, а также и от некоторых объективных условий: педагогического мастерства учителя, характера взаимоотношений с ним. Вот почему первый признак — совместная устремленность к социально значимым целям деятельности (основной для учащихся) - предполагает высокий уровень сознательности членов коллектива.

Вторым признаком коллектива является совместная деятельность его членов, направленная на достижение поставленных целей. Характер деятельности, ее содержание, формы сотрудничества, результаты также обусловлены особенностями ученической позиции школьника. В отличие от трудовых коллективов, где результаты коллективной деятельности оцениваются по уровню производительности труда и степени сознательности рабочего, проявляемой в чувстве коллективной ответственности, чести заводской марки, дисциплинированности и т. д., деятельность школьников в коллективе оценивается по индивидуальным достижениям в учебном процессе и интенсивности обмена накапливаемыми знаниями в различных формах внеучебного сотрудничества. Учебная деятельность - основная для школьников.

Третий признак коллектива - наличие в нем отношений ответственной зависимости - в коллективах школы имеет своеобразие, заключающееся в том, что ответственная зависимость школьников в коллективе устанавливается при постоянном направляющем воздействии учителя.

Выделяют три воспитательные функции коллектива: организационную — детский коллектив становится субъектом управления своей общественно-полезной деятельностью; воспитательную — детский коллектив становится носителем и пропагандистом определенных идейно-нравственных убеждений; стимулирования — коллектив способствует формированию нравственно-ценных стимулов всех общественно-полезных дел, регулирует поведение своих членов, их взаимоотношения.

Воспитательные функции детского коллектива связаны с приобщением его членов к общественной культуре, с формированием у них социалистической направленности как важнейшей типологической черты личности советского человека, с развитием творческой индивидуальности каждого из его членов. Свои воспитательные функции детский коллектив реализует в зависимости от его типа, возраста входящих в него детей, уровня развития коллектива.

Таким образом, можно сказать, что признаки, характерные для развитого коллектива, возникают не сразу и не автоматически. Только высокоразвитый коллектив успешно выполняет свои социальные функции, а именно: является естественной формой социальной жизнедеятельности членов общества и в то же время главным воспитателем личности.

1.3 Особенности развития детского коллектива

Коллектив как специально организованное объединение учащихся формируется не сразу. Ни одно объединение людей изначально не проявляет существенных признаков, которые характеризуют коллектив. Процесс формирования коллектива длительный и проходит через ряд этапов.

Этапы развития коллектива, где требование выступает основным параметром, определяющим его становление, впервые были обоснованы А.С. Макаренко. В развитии воспитательного коллектива он считал закономерным переход от категорического требования педагога до свободного требования каждой личности к себе на фоне требований коллектива.

На первом этапе в качестве средства, сплачивающего детей в коллектив, должно выступать единоличное требование педагога к учащимся. По А.С. Макаренко, требование, высказанное в форме, не допускающей возражений ("негнущееся", категорическое), необходимо на первых порах в каждом коллективе. Следует отметить, что большинство воспитанников, особенно младших возрастных групп, практически сразу и безоговорочно принимают требования педагога. Показателями, по которым можно судить о том, что диффузная группа переросла в коллектив, являются мажорный стиль и тон в группе, качественный уровень всех видов предметной деятельности и выделение реально действующего актива. О наличии последнего, в свою очередь, можно судить по наличию инициативы со стороны учащихся и по общей стабильности в группе.

На втором этапе развития коллектива основным проводником требований к личности должен быть актив. Педагогу в связи с этим необходимо отказаться от злоупотребления прямыми требованиями, направленными непосредственно к каждому воспитаннику. Здесь вступает в силу метод параллельного действия, поскольку педагог имеет возможность опереться в своих требованиях на группу учащихся, которые его поддерживают. Однако сам актив должен получить реальные полномочия, и только с выполнением этого условия педагог вправе предъявить требования к активу, а через него и к отдельным воспитанникам. Таким образом, категорическое требование на этом этапе должно стать требованием коллектива. Если этого нет, то нет и коллектива в истинном смысле.

Третий этап органично вырастает из второго, сливается с ним. "Когда требует коллектив, когда коллектив сближается в известном тоне и стиле, работа воспитателя становится математически точной, организованной работой", - писал А.С. Макаренко. Положение "когда требует коллектив" говорит о сложившейся в нем системе самоуправления. Это не только наличие органов коллектива, но и, главное, наделение их реальными полномочиями, переданными педагогами. Только с полномочиями появляются обязанности, а с ними и необходимость в самоуправлении.

М.И. Станкин предложил, что коллектив в своем формировании проходит четыре стадии.

Номинальная стадия — это этап формирования целостности коллектива. На первой стадии педагог действует авторитарно. Все распоряжения, указания отдает сам. Знакомит учащихся с задачами, целями, стоящими перед коллективом, перспективой деятельности. Особое внимание следует обратить на контроль, формируя ответственное отношение к порученному делу, привычку неуклонно выполнять поручения старшего. Наиболее инициативные, трудолюбивые, ответственные учащиеся вовлекаются в актив.

Стадия ассоциации — уже можно опираться на более или менее сплоченное ядро, актив. Требования теперь выдвигаются не только от имени преподавателя, администрации, но и от имени актива. Общественное мнение коллектива постепенно становится более сильным регулятором нравственного поведения учащихся.

Стадия кооперации — еще более укрепляется общественное мнение. Его основная функция — формирующая. На этой стадии предлагается регулярно организовывать ситуации «сопереживания», «непринужденной принудительности», «свободного выбора», «морального творчества». Играя определенную роль в той или иной ситуации, учащиеся испытывают чувство сострадания, сопереживания, активизирующие психику. Меняется тактика классного руководителя, теперь он действует через актив, что не исключает индивидуальной работы с отдельными учащимися.

Стадия автоматизации — коллектив обособляется от других коллективов. Здесь целесообразно организовывать дружеские встречи с параллельными классами, младшими, старшими. Провести с ними совместное мероприятие. Педагог действует через актив, который поддерживается всеми учащимися. Каждый член коллектива начинает сам предъявлять к себе высокие требования, только после этого группа учащихся становится коллективом в полном смысле этого слова. (14, с.33)

В настоящее время сложился другой подход (Л.И. Новикова, А.Т. Куракин и др.) к определению стадий развития коллектива, в рамках которого признается, что не только требования, но и другие средства могут выступать сплачивающим детей средством. Л.И. Новикова выделяет;

1) стадию сплочения коллектива,

2) стадию превращения коллектива в инструмент воспитания всех учащихся

3) стадию, когда важнейшей заботой коллектива становится корректировка социального опыта и развитие творческой индивидуальности каждого воспитанника.

В последние десятилетия наметилась отчетливая тенденция называть коллективом группу людей высокого уровня развития, отличающуюся сплоченностью, интегративной деятельностью, коллективистической направленностью (Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский, Л.И. Уманский).

Самое существенное качество группы - уровень ее социально-психологической зрелости. Именно высокий уровень такой зрелости превращает группу в качественно новое социальное образование, новый

Изучая детские коллективы, Л.И. Уманский выделил признаки социально-психологической зрелости группы, которые проявляются по-разному в зависимости от уровня ее развития. Он их объединил в три блока.

Общественный блок с подструктурами социальной направленности, организованности и подготовленности, отражающими соответственно идеологическую, управленческую и деловую сферы групповой жизнедеятельности.

Под направленностью группы понимается социальная ценность принятых ею целей, мотивов деятельности, ценностных ориентации и групповых норм, т.е. идеологическая сфера группового сознания. Сущность организованности группы состоит в реальной и эффективной способности к

Личностный блок с подструктурами интеллектуальной, эмоциональной и волевой коммуникативности, отражающими единство трех сторон сознания входящих в группу личностей и соответствующих сфер жизнедеятельности группы.

Интеллектуальная коммуникативность - это процесс межличностного восприятия и установления взаимопонимания, нахождения общего языка. Она реализуется путем обмена информацией, определения общих позиций, суждений, принятия групповых решений.

Эмоциональная коммуникативность - это межличностные связи эмоционального характера, преобладающий эмоциональный настрой группы, ее эмоциональные потенциалы. Это та объективно существующая в группе атмосфера, которая характеризует эмоциональную сторону ее жизнедеятельности. Волевая коммуникативность понимается, как способность группы противостоять трудностям и препятствиям, ее своеобразная стрессоустойчивость и надежность в экстремальных ситуациях.

Блок общих характеристик (интегративность, микроклимат, референтность, лидерство, интрагрупповая и интергрупповая активность) жизнедеятельности группы.

Нижним уровнем формирования коллектива является группа-конгломерат, т.е. группа ранее непосредственно не знакомых детей, оказавшихся (или собранных) на одном пространстве и в одно время. Их взаимоотношения и взаимодействия поверхностны и ситуативны (например, группа ребят, только что приехавших в летний оздоровительный лагерь из разных мест и собранных вместе). Ни один из вышеназванных признаков на этом уровне не проявляется. Если группа получает свое название, то происходит ее номинализация (номинальная группа). В этом случае ей приписываются определенные извне цели, виды деятельности, условия взаимодействия с другими группами и т.д. При этом номинальная группа может остаться группой-конгломератом, если объединенные в нее личности не примут этих целей и условий, если не произойдет даже формального межличностного объединения, но такие случаи редки в школьной практи.

Группа-кооперация отличается реальной и успешно действующей организационной структурой, высоким уровнем групповой подготовленности и сотрудничества. Ее межличностные отношения и ее внутригрупповое общение носят сугубо деловой характер.

Группа-автономия характеризуется высоким внутренним единством по всем подструктурам и общим качествам, кроме интергрупповой активности. Именно на этом уровне члены группы идентифицируют себя с ней ("Моя группа").

Однако группа-автономия может уйти в сторону от коллектива - к корпорации. Это возможно в том случае, если произойдет гиперавтономизация, если обособление приведет к замкнутости, группа изолирует себя от других групп данной общности, замкнет свои цели внутри себя, если она начнет противопоставлять себя другим группам и осуществлять свои цели любой ценой, в том числе и за счет других групп.

Напротив, если группа выходит на межгрупповое взаимообщение и взаимодействие, становится органичной частью более широкой общности, а через нее и общества в целом, то в такой группе наблюдается коллективистическая направленность и она становится группой-коллективом.

Исследования показали, что названные уровни являются не только диагностическими срезами, но и этапами в процессе коллективообразования (А.Г. Кирпичник). Так, в летних оздоровительных детских лагерях можно увидеть, как большинство отрядов проходит путь от групп-конгломератов и номинальных групп через ассоциации (первые 4 - 6 дней 24-дневной смены) к кооперациям (примерно к середине смены), а затем к автономизации и временным коллективам (последняя треть смены). Следует отметить, что по разным причинам одни отряды проходят этот путь быстрее, их движение более поступательное, а положение на высших уровнях - устойчивое и надежное. Другие проходят его рывками, отступая от более высоких уровней к более низким, что называют "болезнями коллектива" (В.Г. Иванов, И.М. Чернышова), третьи поднимаются на более высокий уровень временно.

Взаимоотношения ребенка с коллективом сверстников различны на разных возрастных этапах. Первоначальная потребность в общении со сверстником проявляется у ребенка уже в раннем детстве.

С приходом в школу в первое время отмечается уменьшение коллективных связей и взаимоотношений между детьми по сравнению с детским садом. Это объясняется новизной коллектива и новой для ребенка учебной деятельностью.

Взаимоотношения на первом году обучения во многом определяются учителем через организацию учебной деятельности детей. Младшие школьники сотрудничают друг с другом, прежде всего как представители определенной социальной общности - учащихся. Характер их межличностных контактов обусловлен в первую очередь влиянием учителя, его оценкой, утверждением в классе гуманных ценностей и норм общения.

Учитель стимулирует стремление младших школьников к объединению в совместной деятельности - привлекательной по содержанию и результату (игра, подготовка спектакля, концерта, праздника).

Организация под руководством педагога внеучебных интересных коллективных дел помогает установить в классе микроклимат сотрудничества, взаимопомощи, понимания и дружбы, т.е. создать определенную социально-культурную среду для позитивного развития личности.

В средней школе номинальное образование «класс» становится реальным. У детей формируется чувство «мы - общность», «мы - коллектив», которое выражается в стремлении заявить о себе не только в классе, но и в общешкольной жизни. Целью взаимодействия становится желание быть и действовать вместе, вносить личный вклад в достижение общего результата.

Учитывая особенности подростка - стремление к социальной общности, единению со сверстниками, сочетаемое с независимостью, педагог преимущественно занимает позицию косвенного влияния на характер коллективных связей и отношений, побуждая школьников проявлять инициативу и творчество. Организуя микроколлективы по интересам, учитель привлекает учащихся к занятиям в кружках, секциях, в общешкольных мероприятиях.

Особенностью взаимоотношений учащихся старших классов является стремление к «трансляции» значимых индивидуальных качеств сверстникам и готовность группы интегрировать индивидуальные проявления одноклассников для успешной реализации групповой деятельности. Для старших подростков характерно ярко выраженная сориентированность на будущую жизнь, профессию; расширенная сфера социальных контактов; достаточно высокий уровень развития самосознания.

Учитывая эти особенности, педагог создает условия для широкого и многогранного проявления самостоятельности, самоорганизации и инициативности классного коллектива. В таком коллективе неповторимая личность подростка раскрывается в обстановке творческой самореализации.

Таким образом, школьного возраста детский коллектив под руководством педагога становится социокультурным образованием с развитой системой социальных связей и объединением детей, стремящихся к общим целям, сотрудничеству, достижению значимых результатов.

Характеризуя особенности детского коллектива на разных возрастных этапах, можно выделить некоторые общие моменты, связанные с вхождением личности в социум. Этот процесс, по мнению известного отечественного психолога А.В. Петровского, включает в себя несколько последовательно сменяющих друг друга фаз.

1. Адаптации личности в коллективе. Предполагает активное усвоение личностью действующих в данной общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности. Привнеся с собой в коллектив все, что составляет его индивидуальность, субъект не может проявить себя в полной мере, прежде чем не освоит действующие в группе нормы (учебные, нравственные и др.) и способы деятельности, которыми владеют другие члены группы.

2. Индивидуализация. Порождается противоречием между достигнутой личностью адаптацией в коллективе и неудовлетворенной потребностью в максимальной персонализации. К примеру, попавший в новый коллектив подросток сначала осматривается, усваивает принятые среди членов группы нормы общения, лексику, общие интересы и стремления, затем он мобилизует свои внутренние ресурсы на то, чтобы «заявить» о себе в коллективе, проявить свою индивидуальность (начитанность, спортивные достижения) и вызвать интерес к своей личности.

3. Интеграция личности в коллективе. Коллектив принимает личность, оценивает ее индивидуальные особенности, а личность, в свою очередь, устанавливает отношения сотрудничества с членами коллектива. В этот период личность имеет возможность наиболее полно проявить свою индивидуальность и творческий вклад в коллектив,

Проявляется феномен, получивший определение «отраженная субъектность» (А.В. Петровский), т.е. идеальная представленность и продолжение одного человека в другом. Отражаясь в других людях, личность выступает как деятельное начало, способствующее укреплению или изменению их взглядов, установок, формированию новых побуждений, возникновению новых планов и действий.

Таким образом можно сделать вывод что, каждая из фаз социального развития личности в коллективе имеет серьезные последствия для ее становления и возможностей самореализации. К примеру, неумение личности преодолеть трудности адаптации в коллективе может привести к развитию неуверенности в себе, в своих возможностях, а также к обидчивости и конфликтности поведения. Неспособность проявить свою индивидуальность в коллективе может стать причиной личностных деформаций, негативизма, агрессивности, неадекватной самооценки.

Задача педагога состоит в том, чтобы способствовать созданию в детском коллективе условий для благоприятной адаптации, индивидуализации и интеграции в нем каждой личности.

Исследования дают основание считать предложенные уровни этапами развития контактных групп как коллективов. Каждый предыдущий этап готовит последующий, а преодоление противоречий между ними есть движущая сила развития конкретной группы в своеобразных внешних и внутренних условиях ее формирования.

И можно сказать что, учебно-воспитательный коллектив – это организованная группа, в которой ее члены объединены общими ценностями и целями деятельности, значимыми для всех детей, и в которой межличностные отношения опосредуются социально и личностно значимым содержанием совместной деятельности.

1.4 Педагогическая технология организации коллективной жизнедеятельности детей

Применение педагогических технологий в образовании - это четкое определение педагогом целей и задач взаимодействия с ребенком и пошаговое структурированное определение путей и способов их реализации.

Важно, чтобы педагог предвосхитил собственный поиск ответа на вопрос как организовать детский коллектив поиском ответа на вопросы что и зачем я собираюсь делать.

Педагог помогает ребенку, с одной стороны, войти в общество сверстников, включиться в социум, присвоить ценности человеческой культуры, а с другой - сохранить и развить свои лучшие индивидуально-неповторимые черты, личностно раскрыться в индивидуальном стиле деятельности и поведения.

В современном образовательном пространстве педагог обеспечивает гармоничное соотношение в протекании процессов социализации и индивидуализации ребенка во взаимодействии с группой детей. Воспитателю и учителю необходимо быть нацеленными на то, что "воспитание должно обеспечивать гармонию человека с самим собой через определение им гармонии с другими, обществом, природой, человеческой деятельностью".

В новых социально-экономических условиях педагог стремится к созданию условий, в которых ребенок защищен демократически построенным коллективом, приучающим его к социально ответственной свободе и творческому самовыражению.

Решая проблему воспитания в коллективе, педагог основывается на следующих принципах:

· - творческая реализация каждого воспитанника как условие развития коллективного сотворчества;

· - учет индивидуальных особенностей детей при определении ролевого места в коллективном взаимодействии;

· - управленческая режиссура в постановлении процесса коллективной деятельности;

· - комфортность пребывания ребенка в коллективе сверстников.

Реализация данных принципов осуществляется педагогом, обладающим особым комплексом личностных и профессиональных качеств. Это своего рода педагог-режиссер. Подобно театральному режиссеру, создающему концепцию спектакля, педагог-режиссер проектирует развитие детского коллектива как творческого "ансамбля", в котором обеспечивается индивидуальное самовыражение каждого ребенка в общих, интересных, увлекательных для всех детей делах.

Мастерство и профессионализм такого педагога включают умения организовать групповое взаимодействие, определить его драматургию (содержание), спроектировать личный вклад каждого ребенка, исходя из его индивидуальных возможностей, в достижение коллективного результата, помочь в регулировании взаимоотношении детей, а также анализировать и корректировать происходящее.

Педагог-режиссер является для ребенка источником разнообразного опыта. К такому человеку каждый ребенок охотно обращается за помощью, столкнувшись с проблемами в совместной деятельности. Проявляя полное доверие к детям, учитель и воспитатель этого типа тонко чувствует эмоциональный настрой группы, принимает его и становится активным участником группового взаимодействия.

Успешность деятельности педагога режиссерской направленности обусловлена выбором соответствующей модели взаимодействия с детьми.

Следует отметить, что в практике образовательных учреждений наблюдаются разные модели педагогического взаимодействия, имеющие неодинаковые последствия для развития личности в коллективе.

Рассмотрим модель, в которой педагог занимает позицию субъекта, а ребенок - объекта деятельности. Эту модель чаще называют учебно-дисциплинарной, моносубъектной. Организуя взаимодействия с детьми по такой модели, педагог берет на себя роль авторитарного руководителя, неукоснительно требуя от детей выполнения всех заданных им нормативов, образцов поведения и деятельности. При таком взаимодействии возникает коллектив пассивных исполнителей, послушных воле педагога, лишенных возможности проявить инициативу и творчество. Эта модель не позволяет раскрыться каждому участнику коллективной деятельности, индивидуальность ребенка практически не развивается, личностное начало нивелируется - коллектив в данном случае становится средством унификации личности.

Иные последствия для развития личности и коллектива имеет личностно-ориентированная модель, в которой педагог и ребенок выступают равными субъектами взаимодействия. В такой модели отношения строятся на основе взаимопринятия и взаимопонимания. Демократический стиль руководства детской деятельностью позволяет педагогу оказать помощь каждому ребенку в поиске своего места в коллективной деятельности в соответствии с индивидуальными возможностями и склонностями.

Личностно-ориентированная модель взаимоотношений предполагает установку педагога на партнерство в общении, признание им прав детей на собственную точку зрения. Это способствует возникновению коллектива, в котором каждый ребенок чувствует свою защищенность и уверенность в том, что его услышат, поймут и дадут возможность самовыразиться. Понимание ценности личности ребенка позволяет педагогу максимально использовать возможности каждого для достижения общезначимой цели. В данном случае коллектив становится условием развития индивидуальной неповторимости личности.

Источником динамичного развития такого коллектива личностей выступает творчество как процесс индивидуальной и групповой самореализации. Задача воспитателя и учителя заключается в планировании для каждого ребенка индивидуальной перспективы развития, которая гармонировала бы с творческой жизнью детского коллектива. Важно создавать и поддерживать настрой, при котором индивидуальное сотворчество перерастает в коллективное, и наоборот.

Развитие педагогом детского коллектива как творческого сообщества личностей представляет собой процесс организации последовательно сменяющих друг друга или сосуществующих разновидностей совместной деятельности детей.

В свою очередь, проектирование каждого вида совместной деятельности - это проектирование процесса решения коллективным способом конкретных задач по достижению индивидуально и коллективно значимого результата.

Таким образом, можно представить жизнь и развитие детского коллектива как цепочку решения задач, требующих коллективного взаимодействия, сотрудничества и сотворчества.

Успешность решения этих задач зависит в первую очередь от согласованности позиций во взаимодействии детей друг с другом и педагогом. Наивысшим уровнем деятельностной согласованности является сотрудничество. Признаками, свидетельствующими о том, что коллектив достиг уровня сотрудничества, выступают:

· - целенаправленность (стремление к общей цели);

· - мотивированность (активное, заинтересованное отношение к совместной деятельности);

· - целостность (взаимосвязанность участников деятельности);

· - структурированность (распределение функций, прав, обязанностей, ответственности);

· - согласованность (согласование действий участников деятельности, низкий уровень конфликтности);

· - организованность (планомерность деятельности, способность к управлению и самоуправлению);

· - результативность (способность достигать результатов).

Собственно технологический проект решения детским коллективом общей задачи может иметь определенную последовательность:

1. Совместное проектирование, замысел коллективной деятельности.

2. Совместное планирование достижения общей цели.

3. Совместный поиск оптимальных способов решения общей задачи ("мозговая атака", "мозговой штурм").

4. Совместное распределение ролей и исполнителей коллективной деятельности.

5. Взаимная поддержка и помощь в осуществлении коллективного замысла.

6. Оценка общего результата, переживание успеха и радости общих достижений.

Руководство педагога на разных этапах осуществления проекта коллективной творческой деятельности имеет свои особенности.

На первом этапе, проектируя коллективные действия, педагог стремится к созданию мотивационного резонанса - возникновению у каждого ребенка желания включиться в коллективное дело.

Важно объединить детей общей целью, привлекательностью будущего результата деятельности, вызвать эмоциональный подъем, хороший деловой азарт.

Для того чтобы активизировать самостоятельность детей в выборе содержания коллективной деятельности, педагог моделирует ситуации творческого поиска, создает атмосферу "мозгового штурма", приводящего к накоплению "банка" коллективных идей.

Эффективным приемом, позволяющим определить подгруппы детей, стремящихся к совместной деятельности, может стать День детских интересов. В этот день дети занимаются любимыми делами. Регулярность проведения таких дней и устойчивость детских выборов позволяют педагогу прогнозировать динамику развития коллективного взаимодействия.

После того как на первом этапе в группе или в классе создана психологически благоприятная атмосфера для коллективного взаимодействия, достигнута ее мотивационная обеспеченность, педагог переходит к организации деятельности по совместному планированию и поиску способов достижения общей цели. Для этого учитель (воспитатель) использует разнообразные методы и приемы.

Эффективным является организация обсуждения детьми содержания предстоящей деятельности, способов ее осуществления, прогнозирование промежуточных и конечных результатов. Важно стимулировать взаимный обмен мнениями между детьми по поводу предстоящей деятельности и в итоге естественно подвести их к самостоятельному решению того, как лучше организовать предстоящее дело, определить последовательность действий и распределить роли с учетом желания и возможностей каждого. Например, принятие решения о подготовке спектакля или театрализованного представления дает широкую ролевую палитру для проявления детского творчества в соответствии с личными интересами: дети становятся актерами, костюмерами, художниками, гримерами и т.д.

Педагог выражает собственное мнение в равной позиции с детьми, что стимулирует детское творчество. Такая диалоговая позиция позволяет педагогу не навязывать, не диктовать свое мнение, а коллективно обсуждать и искать вместе оптимальное решение, раскрывая и объясняя его достоинства и результативность.

Если дети затрудняются в самостоятельном планировании деятельности, педагог может использовать вопросительный стиль общения с подгруппой или классом. Верно составленная система вопросов позволяет детскому коллективу самостоятельно определить перспективы предстоящей деятельности, "не замечая" помощи учителя или воспитателя.

Активизация коллективного поиска путей и способов исполнения задуманного обеспечивается создаваемыми педагогом проблемными ситуациями, не имеющими однозначного решения (как лучше и интереснее провести День именинника, день открытых дверей для родителей, вечер сюрпризов для малышей). Проводя своеобразные тренинги решения разных задач, педагог тем самым готовит детей к последующей самостоятельной совместной деятельности, сотрудничеству, сотворчеству.

Следующим этапом в коллективном взаимодействии является распределение ролей предстоящей деятельности между детьми. Для того чтобы участие в общем деле помогло каждому ребенку раскрыться со стороны лучших качеств, педагогу важно выявить индивидуальные способности и склонности каждого участника. При этом его задача не просто изучить ребенка, а "преподнести" проявления его индивидуальной неповторимости и помочь увидеть его лучшие черты всем детям. С этой целью возможна организация выставок личных достижений, смотров талантов и способностей, акцентирование педагогом внимания детей на поступках и деятельности того или иного ребенка. Выявление индивидуальных особенностей детей позволяет педагогу наметить перспективу развития коллективного творчества.

Организуя коллективную деятельность, педагог может поразному объединять детей для достижения общего результата, с учетом опыта их коллективного взаимодействия.

Самым простым является объединение детей общей целью и общим результатом. При этом планирование и совершение действий каждым участником деятельности происходит автономно. Например, приняв общую цель - сделать пригласительные билеты на концерт для родителей, каждый ребенок разрабатывает и осуществляет свой вариант оформления такого билета. В результате все родители получают приглашения на праздник, а детский коллектив испытывает чувство радости от полученного результата.

Другой вариант организации сотрудничества детей заключается в том, что общая цель деятельности выполняется несколькими подгруппами и итоговый результат зависит от качества работы каждой подгруппы. При такой организации между детьми возникают более тесные отношения сотрудничества, понимание важности совместных усилий для достижения общего результата, что способствует укреплению дружеских взаимоотношений между детьми.

Деятельность такого типа вызывает чувство удовлетворения у каждого ее участника, у ребенка возникает ощущение полезности и личного вклада в общее дело, что придает ему уверенность в своих силах. Например, младшие школьники с удовольствием участвуют в оформлении панно на стене классной комнаты "Волшебная страна Детства". Разделившись по собственному желанию на подгруппы, дети самостоятельно решают вопросы о том, какой сюжет будет отражен их группой на общем изобразительном поле.

При организации коллективных дел важно правильно объединить детей для выполнения совместных действий с учетом их поведенческих особенностей. Исследователи выделяют несколько типов детей в зависимости от их способности к доброжелательному общению и взаимодействию. Это общительно-дружелюбные, общительно-враждебные, необщительно-дружелюбные и необщительно-враждебные дети. Необходимо учитывать эти особенности при организации совместной деятельности. Так, общительно-дружелюбных детей можно объединить с детьми, принадлежащими другим типам. Общительно-враждебных нельзя объединять друг с другом и с необщительно-враждебными, а необщительно-враждебных, кроме того, нецелесообразно объединять друг с другом. Если же возникает необходимость работы в группе общительно- и необщительно-враждебных детей, она обязательно должна быть "усилена" 2-3 общительно-дружелюбными детьми.

По ходу коллективной деятельности педагог оказывает детям эмоциональную поддержку, положительное подкрепление, подчеркивает значимость промежуточных результатов для успешного осуществления общего замысла.

Заключительные этапы коллективного взаимодействия связаны с достижением, осознанием и оценкой значимости полученного результата. При этом педагог акцентирует внимание детей на личном вкладе каждого в общее дело, подчеркивает, что без совместных усилий реализация коллективного замысла была бы невозможна. Хорошо, когда успешность коллективной деятельности оценивается не только самими детьми, но и людьми, мнением которых они дорожат, - родителями, учителями, учащимися других классов.

Важно поддержать у детей и продлить переживание совместной радости от удачно выполненной деятельности. С той целью можно вести "летопись" событий жизни класса, в которой отражаются коллективные и индивидуальные достижения детей.

В зависимости от степени развитости коллективных взаимоотношений педагог занимает разные позиции во взаимодействии с детьми: организатора, участника, консультанта.

Так, на стадии становления коллектива педагог выступает в роли организатора детской совместной деятельности. Он изучает детей, регулирует их взаимоотношения; планирует содержание и предлагает задачи для совместного коллективного творчества.

Учитель (воспитатель) демонстрирует детям способы планирования и организации совместных действий, создает проблемные ситуации, требующие коллективного сотрудничества, проводит тренинги, развивающие у детей умения совместной деятельности.

По мере развития детского коллектива педагог переходит на позицию равноправного участника совместной деятельности детей. Партнерская позиция учителя (воспитателя) позволяет ему обсуждать и находить вместе с детьми варианты решения проблемы. Общение на равных помогает педагогу вовлечь в коллективную деятельность "изолированных" детей, выявить их достоинства, привлечь к ним внимание сверстников.

Для определения уровня сплоченности коллектива младших школьников мною был подобран метод социометрии и проективная методика «Что мне нравится в школе» (Н.Г. Лусканова).

Социометрия – метод, который уже традиционно используется в отечественной психологии при изучении межличностных отношений в малой группе. Данный метод был впервые предложен американским психологом и психиатром Дж. Морено.

Этапы проведения социометрического метода:

1. Проведение подготовительной беседы (необходимо настроить испытуемых на сотрудничество, доверительность, указать).
2. Испытуемым предлагаются вопросы следующего содержания:
* С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?
* С кем бы ты хотел играть в одной команде?
* Кого бы ты пригласил на свой день рождения?
* С кем ты дружишь?
1. Испытуемым предлагается указать Фамилию или инициалы.
2. Составление социометрической матрицы.
3. Подведение итогов социометрического исследования (определение социометрического статуса каждого члена группы, коэффициент благополучия отношений в группе, коэффициент оптимальности отношений, коэффициент «изолированности», коэффициент взаимных выборов).

Назначение методики «Что мне нравится в школе» состоит в выявлении межличностных отношений в группе детей, то есть выявляется тенденция, как часто под заданным вопросом дети понимают именно общение с друзьями, с другими детьми, как часто дети рисуют совместные игры. Испытуемым предлагается нарисовать то, что им нравится в школе. При этом необходимо упомянуть, что за рисунки не ставятся отметки.

Подведение итогов осуществляется по следующим критериям:

1. Несоответствие указанной теме;
2. Преобладание других мотивов, например, учеба.
3. Проявление детского негативизма. Ребенок отказывается рисовать на данную тему, а рисует то, что ему нравится.
4. Дети рисуют игры, игровую комнату, игрушки.
5. Дети рисуют друзей.

Последние критерии непосредственно касаются нашей проблемы исследования, показывают на значимость межличностных отношений для группы сверстников и для каждого ее члена отдельно.

Таким образом, представленные методы выявляют:

- внутригрупповые связи,

-систему взаимоотношений,

-систему общения,

-следовательно, и структуру межличностных отношений в группах сверстников, в том числе в группах сверстников младшего школьного возраста.

По данным социометрической матрицы к первой статусной группе «звезд» (С1) относятся:

К «предпочитаемым»:

К «пренебрегаемым»:

К «изолированным»:

Дифференциация испытуемых по статусным группам позволяет определить диагностические индивидуальные и групповые показатели межличностных отношений учеников:

1. Коэффициент благополучия отношений.

КБО = (С1 + С2)/n,

где С1 – количество «звезд»,

С2 – количество «предпочитаемых», а n – число учеников в классе.

1. Коэффициент оптимальности отношений.

КОО = (С2+ С3)/n,

где С2 – количество предпочитаемых в этих.

1. Коэффициент «звездности».

КЗ = С1/n

1. Коэффициент «изолированности».

КИ = С4/n,

где С4 – количество «изолированных» в группе

1. Коэффициент взаимности выборов вычисляется отношением суммы взаимных выборов в группе к сумме всех произведенных испытуемыми выборов.

КВ = SВВ/SВ

1. Коэффициент осознанности.

КО = R0/Rx\*100%,

где R0 – число оправдавшихся ожидаемых выборов, а Rx – число ожидаемых выборов.

Результаты взаимоотношений можно представить графически в виде социограммы.

В своей книге Виноградова предлагает занятия на сплочение коллектива. Вот некоторые из них.

"Дом, в котором мы живем"

Время, необходимое для проведения этого занятия, — один урок.

Урок проводится в классе. Ученики разбиваются на группы равной численности, по 5-6 человек. Исходя из количества групп, столы следует соединить таким образом, чтобы дети могли работать вместе.

Необходимые материалы: большие листы бумаги, по одному на каждую группу детей; цветные мелки, восковые пастели, фломастеры; приспособления, позволяющие прикрепить завершенные рисунки к доске или стене.

Начало работы. Дети разбиваются на равные группы по желанию или произвольно. Каждая группа получает большой лист бумаги, цветные материалы для работы.

1 этап. Инструкция: "Придумайте все вместе дом для своей группы. Нарисуйте его".

Этот этап работы не должен продолжаться более 15-20 минут. Затем рисунки развешиваются на доске (стене).

2 этап. Инструкция: "Выберите от каждой группы по одному" человеку, который смог бы рассказать о том, кто в группе придумал дом, кто и что рисовал, кто, где хотел бы жить".

Дети по очереди представляют свои "архитектурные проекты" и рассказывают о том, как проходила работа в группах. Как сам процесс работы, так и рассказ о том позволяют увидеть детей в коллективном творчестве: "генераторов идей", "исполнителей", спорщиков и готовых идти на компромисс. Стоит обратить внимание и на то место, которое выбирает себе ребенок в общем доме: находится оно внутри или вне его. Если внутри дома, то вместе, рядом с другими или уединенно и отдельно от других "жильцов" дома?

Если в процессе обсуждения работ вдруг окажется, что какой-то ребенок не нашел своего места в доме той группы, к которой он принадлежит, можно предложить ему выбрать другой дом (другую группу учащихся) и попросить детей пригласить к себе нового жильца или гостя. Возможным негативным последствием этого может быть отвержение этого ребенка вследствие скрытого или явного конфликта в классе. С другой стороны, именно эта ситуация даст возможность преодолеть конфликт, проигрывая его с помощью рисунков.

"Маски"

Время проведения - два урока.

Уроки проводятся в классе. Ученики разбиваются на группы по 3-5 человек в каждой, и в соответствии с количеством групп расставляются столы в класс. Помещение должно быть чистым и хорошо проветренным.

Необходимые материалы: большие листы ватмана, газеты, уголь для художественных работ, клей, резинки для стирания.

1 этап. Инструкция: "На газетной бумаге нарисуйте лицо. Попросите вашего соседа помочь вам, попозировать, изображая па лице радость, удивление или печаль. Закрасьте все лицо углем. В тех местах, где у вашей маски должны быть глаза, рот и нос, сотрите, уголь резинкой. У вас получится изображение, как на негативе фотографии".

В течение 10-15 минут дети делают зарисовки на газетной бумаге. Выбор именно газетной бумаги для этой работы продиктован тем, что на ней легче получить такое "негативное" изображение. Кроме того, дети получают возможность еще раз убедиться, что для творчества подходит любой материал.

Этот этап работы, с одной стороны, предваряет следующий, а с другой, важен сам по себе. Дети учатся мимикой лица выражать эмоции и отображать их характерные признаки.

2 этап. Инструкция: "Отделите (оторвите руками) нарисованные портреты от газетного фона. Возьмите большой лист ватмана, разместите на нем ваши рисунки, придумайте про них общую историю. Приклейте ваши картинки и, если надо, дорисуйте на бумаге все, что относится к этой истории. Подумайте, как можно было бы разыграть вашу историю, если бы ее персонаж вдруг ожил. Как бы они двигались, какие слова произносили?

Работа в группах продолжается 25-30 минут.

После того как общее изображение готово, определены характеры персонажей и намечены реплики, дети разыгрывают эти сценки.

"Пойди туда, не знаю куда. Принеси то, не знаю что"

Этот урок может предваряться домашним заданием с просьбой принести на занятие что-либо из леса, парка или сада. Это может быть ветка, цветок, камушек - все равно что, лишь бы это что-то значило для ребенка и он мог объяснить свой выбор.

Время проведения - один урок.

Урок проводится в класс. Для удобства работы необходимо соединить столы таким образом, чтобы они представляли собой единую поверхность, вытянутую в длину. Стулья в классе следует расставить так, чтобы дети могли сидеть в один ряд и наблюдать за работой. Помещение должно быть чистым и хорошо проветренным.

Необходимые материалы: длинный рулон бумаги, объекты природы, принесенные детьми на занятие.

Начало работы: на соединенные столы расстилается рулон бумаги, дети рассаживаются на стулья. У каждого в руках то, что он принес с собой.

1 этап. Инструкция: "По очереди подойдите к столу и положите то, что вы принесли с собой. Объясните, что это и почему вам захотелось принести именно это".

После того как все дети расскажут свои истории и разложат на бумаге все то, что они принесли, начинается следующий этап работы.

2 этап. Инструкция: "Взгляните на то, что лежит на нашем столе. Попробуйте создать композицию (картину), которая бы объединяла все эти предметы".

Дети друг за другом подходят к столу и перекладывают предметы, расположенные на бумаге, в различные композиции. Каждое новое решение следует отметить, обратить внимание всех на его уникальность и выразительность. Научиться видеть прекрасное в обычном, понимать, что одни и те же предметы могут у разных людей порождать различные образы и ассоциации, что собранные вместе предметы могут создать необычную картину - главная цель этого урока.

Сплочением коллектива так же занимался Фопель. Он разработал игры на сплочение коллектива.

Игра «Трио»

Цели: Большинство детей лучше всего учатся конструктивно взаимодействовать друг с другом, когда при этом они могут использовать все свое тело. Это прекрасная групповая игра с нарастающим уровнем сложности, в ходе которой дети могут научиться синхронизировать свои движения с движениями других детей.

Материал: Пустые коробки из-под обуви или небольшие куски коврового покрытия.

Инструкция: Я приготовила для вас сложную задачу, решая которую, вы можете показать, насколько хорошо вы взаимодействуете друг с другом.

Для начала мне понадобятся три добровольца. Они должны встать в одну шеренгу плечо к плечу. Тот, кто стоит посередине, ставит свои ноги в две пустые коробки из под обуви, одна коробка предназначена для его левой ноги, а другая — для правой. Двое других ребят ставят по одной своей ноге в те же коробки: стоящий справа ставит левую ногу рядом с правой ногой того, кто стоит в центре, а стоящий слева ставит свою правую ногу в одну коробку с его левой ногой... Теперь все трое должны попробовать пройти несколько метров. Наверное, будет лучше, если они возьмут друг друга за плечи.

Когда первая тройка успешно справится с заданием, можно подключить в эту группу еще одного ребенка. Если группа большая, имеет смысл начинать с двух или трех трио, к которым постепенно будут подключаться и другие дети. Тогда будет интересно выяснить, какая из групп сможет двигаться с большим числом участников. Подбадривайте детей, пусть они обсуждают друг с другом, как им поступить. При желании они могут меняться местами, чтобы их маленькая команда могла лучше справиться с заданием.

Анализ упражнения:

— Как вам понравилась эта игра?

— Что было труднее всего?

— Смогли ли вы в своей команде сработаться друг с другом?

Игра «Картонные башни»

Цели: Это очень увлекательная игра, в ходе которой дети пытаются самостоятельно наладить взаимодействие друг с другом для того, чтобы вместе справиться с трудным заданием. При этом они могут создать реально работающую команду. Есть два варианта игры:

Невербальный. В этом случае дети не имеют права говорить друг с другом в ходе выполнения задания, а могут общаться только без слов.

Вербальный. В этом варианте дети могут обсуждать между собой процесс выполнения задания.

Невербальный вариант имеет то преимущество, что заставляет детей быть более внимательными. Возможно, этот вариант проведения игры более подойдет для первой игры, а через некоторое время игру можно будет повторить в вербальном варианте.

Материалы: Для каждой малой группы необходимо 20 листов цветного картона для уроков труда размером 6 X 10 см (цвет картона у каждой группы — свой), кроме того каждой группе необходимо иметь по одной ленте скотча.

Инструкция: Разбейтесь на группы по шесть человек. Каждая группа должна построить сейчас свою башню. Для этого вы получите до 20 листов картона и рулон скотча. Пожалуйста, не используйте больше ничего в своей работе. У вас ровно 10 минут, чтобы построить башню. А теперь очень важный момент — пожалуйста, не разговаривайте друг с другом, найдите другие способы взаимодействия между собой.

Остановите игру ровно через 10 минут и попросите каждую группу представить свою башню.

Анализ упражнения:

— Хватило ли твоей группе материала?

— Хотелось ли тебе, чтобы материала было больше? Меньше?

Игра «Небоскреб»

Цели: В этой игре участвует сразу вся группа. В ней дети могут активно использовать как свои двигательные навыки, так и фантазию и рассудительность.

Материалы: Один складной метр и по два-три деревянных кубика на каждого ребенка. Задача будет сложнее, если кубики окажутся разного размера. Среди них должно быть несколько деревянных цилиндров.

Инструкция: Возьмите каждый по два кубика и сядьте в круг на пол. Сейчас вам всем вместе нужно будет построить один небоскреб. Мне очень интересно узнать, на какую высоту вы сможете его возвести так, чтобы он не развалился. Один из вас может начать строительство, положив в центре один кубик на пол. Потом подходит следующий и кладет свой кубик рядом или сверху. Сами решайте, когда вы добавите один из своих кубиков. При этом вы можете говорить друг с другом и вместе думать, как вы поступите дальше. Я буду подсчитывать, сколько кубиков вы сложили, прежде чем башня упадет. Даже если свалится только один кубик, вам придется всю работу начать сначала. Кроме того, время от времени я буду измерять, на какую высоту уже поднялась башня.

Время от времени измеряйте высоту получающегося небоскреба. Было бы хорошо, если бы вы могли комментировать действия и стратегию детей. В первую очередь поддерживайте все, что направлено на сотрудничество детей друг с другом.

Анализ упражнения:

— Понравилась ли тебе эта игра?

— Обижался ли ты на кого-нибудь в ходе игры?

Игра «Распускающийся бутон»

Цели: Эта игра направлена на активизацию совместной деятельности детей в малых группах. Она достаточно трудна. В ней детям необходимо удерживать равновесие и весьма тонко синхронизировать свои действия с действиями других детей.

Инструкция: Разбейтесь на группы по пять человек. Сядьте в круг на полу и возьмитесь за руки. Постарайтесь все вместё одновременно встать, не отпуская рук. Вы можете предварительно обсудить, кто, где будет стоять, чтобы лучше выполнить эту задачу.

После того, как одна из групп выполнит задачу и встанет на ноги, начнется вторая часть этой игры. Каждая группа превратится в расцветающий бутон. Для этого дети должны отклоняться назад, крепко держа друг друга за руки. Здесь тоже очень важно, чтобы группа была очень хорошо сбалансирована.

Когда весь класс справится с этой задачей, можно попробовать составить бутоны большего размера, добавляя в каждую пятерку по одному ребенку.

Анализ упражнения:

— Насколько тебе понравилась эта игра?

— Как твоя группа справилась с этим заданием?

— Быстро ли вы смогли подняться?

— Были ли у вас какие-нибудь трудности при этом?

— Обсуждали ли вы друг с другом, как будете справляться с этими

трудностями?

— От чего в первую очередь?

Так же я включила такие игры как:

Посчитай

Командам выдается комплект небольших карточек с написанными на них цифрами. Задача – найти сумму всех чисел и назвать результат.

Что такое?

Командам раздаются карточки с названиями трех-четырех предметов. Задача для каждой команды: после краткого обсуждения задать присутствующим вопрос о предмете, не называя его, так, чтобы все остальные дали ответ. Например: «Что это такое?»

• Удобное сиденье с подставками для рук? (Кресло.)

• Жидкость, предназначенная для соединения деталей? (Клей.)

• Молоко, телефон, дождь.

• Хлеб, ножницы, луна.

• Жираф, ложка, снег.

Русские писатели и поэты

На листах бумаги команды в течение двух-трех минут записывает имена русских писателей и поэтов. Затем листы сверяются методом исключения. Выигрывают те, у кого фамилий останется больше

Мастера пантомимы

Игрок одной команды для своих соперников должен, используя мимику, жесты и не произнося ни звука, изобразить заданное животное так, чтобы все догадались, кто это.

Люди – к людям

После произнесения ведущим фразы «Люди – к людям» играющие распределяются по парам. Затем играющие выполняют все команды ведущего (типа «ухо – к плечу», «правая нога – к левой руке» и т. п.).

После произнесения ведущим фразы «Люди – к людям» играющие должны перераспределиться по парам. Цель ведущего – найти себе замену. Тот, кто остался без пары, становится ведущим.

Веселый счет

Для проведения этого конкурса заранее заготавливается комплект карточек с цифрами от 0 до 9 на каждую команду. Команды выстраиваются в шеренгу напротив ведущего, перед которым стоят по два стула. Каждый игрок получает карточку с одной из цифр.

После того как ведущий для команд зачитает пример, игроки с цифрами, составляющими результат, выбегают к ведущему и садятся на стулья так, чтобы можно было прочитать ответ.

Допустим, это был пример: 32 + 4. На стулья рядом с ведущим должны сесть ребята, у которых в руках карточки с цифрами 3 и 6, так как сумма 32 и 4 равна 36. Команда, у которой получилось сделать это быстро и правильно, зарабатывает очко. Счет идет до пяти очков.

Кто быстрее?

Команда выполняет задания быстро и четко.

1-й вариант. Постройте, используя всех игроков команды:

• квадрат;

• треугольник;

• круг;

• ромб;

• букву;

• птичий косяк.

2-й вариант. Построиться в шеренгу по:

• росту;

• цвету волос;

• алфавиту имен;

• размеру ноги.

Игры на выявление лидера

Игры на выявление лидера помогают в первые же дни знакомства определить наиболее активных детей. Впоследствии они могут стать отличными помощниками вожатого. Вожатый только дает задание и наблюдает за процессом его выполнения, дети все делают сами. В играх лидеры стараются руководить общим процессом.

Задания:

• построиться по признаку (росту, цвету глаз, алфавиту имен и т. д.);

• молча, не договариваясь, должно встать определенное количество человек (лидеры будут всегда вставать);

• построить машину из участников: каждый человек должен быть какой-то частью машины;

• хором сказать одно слово (в качестве усложнения можно потребовать хором сказать одно слово, не договариваясь);

• собрать экипаж, то есть выбрать капитана, штурмана, старшего помощника и т. д., «зайцев», пассажиров;

• взявшись за руки, выстроить квадрат, круг, треугольник и т. д.

Таким образом, современная гибкая педагогическая технология организации детского коллектива позволяет реализовать гуманистические идеи сотрудничества, сотворчества, совместной развивающейся деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, возможностью личностного самовыражения и самореализации.

В коллективе детей, достигнувшим высокого уровня сотрудничества, педагог преимущественно занимает позицию консультанта, советника. Предоставляя возможность для детского самоуправления, педагог помогает в разрешении спорных вопросов и стимулирует стремление детского сообщества к сотрудничеству и сотворчеству.

Заключение

Мы в своей работе затронули проблему развития детского коллектива, которая является актуальной в данное время. Вопросами развития детского коллектива занимались такие педагоги как Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Т.К. Конникова. И.П. Иванов, Л.И. Новикова, К. Фопель, Л.И. Виноградова и др. Эти педагоги имеют свою концепцию детского коллектива. Мы рассмотрели концепции детского коллектива от А.С. Макаренко до современных подходов. Определил их положительные и отрицательные стороны.

А.С. Макаренко считал, что коллективу присущи следующие признаки: совместная устремленность к социально значимым целям деятельности; совместная деятельность всех членов коллектива, направленная на достижение поставленных целей; наличие в коллективе отношений ответственной зависимости. Выделяют три воспитательные функции коллектива: организационную, воспитательную, стимулирующую.

Изучая коллектив младших школьников, можно выделить три этапа: на первом этапе выступает единоличное требование педагога к учащимся; на втором этапе основным проводником должен быть актив; на четвертом этапе уже складывается система самоуправления.

Особенности развития детского коллектива выделили такие педагоги как: А.С.Макаренко, М.И. Станкин, Л.И. Новикова, А.Т. Куракин, Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский, Л.И. Уманский и др.

Современные пути и формы организации коллектива позволяют использовать гуманистические идеи сотрудничества, сотворчества, в совместной деятельности не только детей между собой в педагогическом процессе, но и в игровой деятельности и в сотрудничестве со взрослыми, скрепленном взаимопониманием, возможность личностного самовыражения и самореализации.

Список литературы

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход. - М.: Знание, 2002.
2. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. - М., 1989.
3. Иванов И.П. Энциклопедия КТД. - М.: Просвещение, 1999.
4. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! - М., 1996.
5. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. М.: Academa, 2001.
6. Коротаева Е.В. Основы педагогического взаимодействия. Екатеринбург, 1996.
7. Культура современного урока / Под ред. Н.Е. Шурковой. М., 1997.
8. Лутошкин Л.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. - М.: Педагогика, 1998.
9. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения. В2х т. Ред.коллегии: В.Н. Столетов. Т.1./ Под ред. И.А. Каирова М.: «Педагогика», 1977.
10. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Владос, 2006.
11. Макаренко А.С. Цель воспитания. Организационное строение коллектива. Перспектива //Пед. соч.: В 8 т. - М.: Педагогика, 1984. - Т. 4
12. Попова М.П. Теория и методика воспитания: Учебно-методическое пособие. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002.
13. Российская Педагогическая Энциклопедия. М.: Большая Российская Энциклопедия, 1993
14. Сергеева В.П. Классный руководитель в современной школе. М.:Гном-пресс, 1999.
15. Сухомлинский В.А. О воспитании. М.: политическая литература:, 1975.
16. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие: Пер. с нем.: В 4-х томах. Т.1. – М.: Генезис, 1998
17. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. -М.: Просвещение, 1980.
18. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. М.: Сентябрь, 2000.