**1. Воспитание и его место в целостном педагогическом процессе**

Понятие воспитание одно из центральных в педагогике. Трактовка его менялась с течением времени и на сегодняшний день существует несколько определений. По мнению некоторых педагогов, в т. ч. Полякова С.Д., существует не менее трех значений понятия воспитание: широкое, среднее и узкое (профессиональное).

В широком значении воспитание понимается как влияние на растущего человека окружающей среды – природной, социальной или, чуть конкретнее, передача от старшего поколения младшему опыта, накопленного человечеством, т.е. знаний, умений, навыков, нравственных ценностей, культуры.

В среднем значении воспитание рассматривается как целенаправленное создание условий для развития человека (Мудрик А.В.). Под такое определение подходит всякое педагогическое влияние.

В узкой трактовке воспитание это целенаправленное влияние на развитие личности ребенка.

*Далее подробнее см. пед. словари, книгу С.Д. Полякова «Психопедагогика воспитания» с. 8–13. Разобраться в понятиях и выписать определения: воспитание, обучение, образование, социализация, развитие, формирование, человек, личность.*

В профессиональном значении наиболее часто **воспитание** определяется как целенаправленный, специально организованный процесс взаимодействия педагогов и воспитуемых с целью создания условий для развития личности воспитуемых.

Воспитание – разносторонний процесс, включающий в себя различные виды деятельности. При всем разнообразии трактовок термина и своеобразии организации воспитательных взаимодействий неизменной остается сущность воспитания. **Сущность воспитания** заключается в том, что все внешнее (объективное) становится достоянием внутреннего (субъективного), переводится в область сознания человека, с тем, чтобы найти свое выражение в дальнейшем поведении и деятельности (Бабанский, с. 94).

Чтобы лучше понять сущность воспитания, следует назвать его **специфические черты.**

1. Целенаправленность. Педагог должен ясно видеть цель воспитательной работы с конкретным классом, конкретной личностью. Без цели воспитание невозможно, но в то же время воспитательные цели скрыты от ребенка, они существуют в сознании педагога.
2. Двусторонность. С одной стороны в воспитании участвуют педагоги, с другой и сами воспитанники сознательно участвуют во взаимодействии с педагогом, т.о. воспитательные отношения носят субъектно-субъектный характер, т.е. ребенок является не только объектом, на который направлено воспитательное воздействие педагога, но и субъектом, активно участвующим в воспитательном процессе.
3. Многофакторность. По своей природе воспитательный процесс носит многофакторный характер. Это значит, что становление личности происходит под влиянием школы, семьи, общественности, внешкольных учреждений, дружеской компании и т.д. По словам А.С. Макаренко, воспитывает все: люди, вещи, явления, но, прежде всего – родители и педагоги.
4. Продолжительность. Воспитание – это длительный, долговременный, непрерывный и малозаметный процесс. Воспитание начинается с самого рождения и продолжается всю жизнь. По сравнению с воспитанием, обучение, например, четко регламентировано временными рамками (урок, тема, четверть, год), в обучении при желании педагог может быстро устранить пробел в знаниях учеников. Воспитание же требует длительной и постоянной работы. Могут быть различные по продолжительности акты воспитательного воздействия – длительные и мгновенные (Макаренко – метод взрыва). В ходе воспитания личность выбирает отказ от каких либо качеств или формирует новые качества, что требует времени и усилий.
5. Устремленность в будущее. Процесс воспитания устремлен в будущее, т.е. характерна отдаленность результатов: воспитываем сейчас, а результат проявится спустя длительное время.
6. Комплексность. Воспитание – процесс комплексный. Невозможно воспитывать ребенка по частям, следует осуществлять выход на целостную личность, стремиться к разностороннему воспитанию.
7. Ступенчатый характер процесса воспитания. При всей перманентности воспитательного процесса следует обращать внимание на возрастные и личностные изменения воспитанников, наблюдать их в развитии и изменении.
8. Неодинаковость результатов воспитания детей, что обуславливается индивидуальностью, своеобразием личностей.

Итак, воспитание имеет свою специфику и является наравне с обучением составляющей целостного педагогического процесса.

Цель как философская категория – осознанное представление конечного результата определенной деятельности. Умение поставить цель отличает деятельность человека от других живых организмов.

**Цель воспитания** – конечный результат воспитания человека. Должно быть мысленное представление о том, каким в конечном счете должен стать человек. Извечна мечта человечества о постоянном совершенствовании личности. Для человека разумно и естественно разностороннее развитие, т.о. цель воспитания – разностороннее развитие человека. Данная цель идеальна, перспектива длительна. Сегодня о ней говорим, но полностью она недостижима. Почему? – Цель определяется экономическими возможностями, социально-политическими условиями общества. На сегодняшний день наша система образования не может гарантировать каждому ребенку полноценное разностороннее развитие. Но отказываться от нее не стоит, к ней нужно стремиться и использовать все имеющиеся ресурсы.

Какова цель воспитания в нашем обществе?, чем заниматься в воспитательной работе?, к чему мы должны стремиться? Цель воспитания – целенаправленное влияние на развитие потребностей и способностей личности к саморазвитию (Поляков С.Д. с. 99). Цель воспитания – человек. Как это объяснить:

– признание личности ребенка, развивающегося человека, высшей ценностью, уважение своеобразия и уникальности каждого ребенка;

– развитие у ребенка природных задатков, индивидуальных способностей, максимальное совершенствование сущностных сил человека;

– создание благоприятных условий для развития ребенка,

– ориентация на данное конкретное общество.

Идеальная цель конкретизируется другими, более близкими целями, поэтому существует иерархия целей. Цели могут быть:

– **главные** или стратегические, которые предполагают существенное изменение личностных качеств воспитуемых;

– **рабочие** или тактические, предполагающие решение тех или иных задач воспитания на том или ином этапе формирования личности;

– **сиюминутные** или оперативные, осуществляющиеся сразу после их возникновения и оказывающие непосредственное изменение хода действий.

Итак, общая цель воспитания – развитие личности. Вспомним, что развитие это существенное и необходимое движение, изменение по восходящей, от низшего к высшему, от простого к сложному.

Развитие в педагогическом смысле – взаимосвязанный процесс количественных и качественных изменений в человеке. Развитие рассматривается в разных аспектах – физическое, психическое, социальное и др.

На развитие ребенка влияют различные факторы. Внешние – это среда и воспитание и внутренние – это наследственность и активность личности самого ребенка. Какой из них наиболее важный? – Воспитание. Постараемся доказать: это целенаправленный процесс, совершаемый профессионалами педагогами или родителями, заинтересованными в воспитании своего ребенка, воспитание может корректировать влияние среды, способствовать через создание условий проявлению индивидуальных задатков и способностей.

**Движущими силами** воспитания с точки зрения методологии являются противоречия. Они могут быть внутренними и внешними.

Внутренние:

1. Противоречие между возрастающими социально значимыми задачами, которые надо решить воспитаннику и теми возможностями, которые ограничивают его поступки и действия в решении этих задач (надо и могу).
2. Между внешними требованиями к ребенку и внутренними побуждениями, мотивами, стремлениями (надо и хочу).
3. Между уровнем притязаний ребенка и уровнем возможностей (хочу и могу).
4. Между мотивами – борьба мотивов (хочу и хочу).

Внешние (часто оказывают отрицательное влияние на воспитание):

1. Несоответствие воспитательных влияний школы и среды;
2. Несоответствие воспитательных влияний субъектов воспитания.

В результате разрешения создаваемых противоречий личность поднимается на новый уровень развития.

Закономерность (в философии) – это объективно существующая, устойчивая, повторяющаяся, необходимая и существенная связь между явлениями и процессами, характеризующая их развитие.

**Педагогическая закономерность** – объективно существующая, устойчивая, повторяющаяся, необходимая и существенная связь явлений воспитания, обеспечивающая их существование и поступательное развитие.

Закономерности – главный элемент педагогической теории, но существует несколько подходов к освещению этого вопроса.

По одному из определений (Мудрик А.В.) воспитание – целенаправленное создание условий для развития человека. Принимая его во внимание, назовем сначала **закономерности развития.**

1. Развитие зависит от положения ребенка в обществе. Само положение ребенка зависит от социально-экономических условий (в древнем обществе период детства мал, процесс старения идет быстро, в 20 лет человек уже мог быть старейшиной, а в наше время детство продолжительнее, до 18 и даже до 20 лет).
2. Неравномерность развития обусловлена разной наследственностью и опытом участия в деятельности.
3. Развитие личности напрямую связано с ее активностью.

**Закономерности воспитания**

1. Процесс воспитания обусловлен социально-экономическими потребностями и возможностями общества. (На рубеже 17–18 веков – развитие экономической и политической сферы – реформы Петра I – развитие образования и воспитания молодежи – морские, навигатские школы, «Юности честное зерцало»).
2. Воспитание развивающейся личности происходит только в процессе включения ее в деятельность и общение. Вне деятельности и общения человек не развивается.
3. В воспитании все внешнее трансформируется через внутреннее.
4. Взаимообусловленность всех компонентов воспитательной деятельности

В учебниках педагогики даются и другие взгляды на этот вопрос, их следует изучить самостоятельно.

Закономерности объективны и неизменны. На основе закономерностей развития и воспитания вырабатываются принципы воспитания.

Принцип (в философии) это руководящая идея, основное правило, требование к деятельности и поведению, вытекающее из установленных наукой закономерностей.

**Принцип воспитания** – это научно обоснованное требование к деятельности педагога, вытекающее из научно обоснованных закономерностей. Назовем основные принципы.

1. Связь воспитания с жизнью.
2. Воспитание в разнообразной деятельности.
3. Воспитание личности в коллективе (А.С. Макаренко)
4. Стимулирование активности формируемой личности, детской самодеятельности (самостоятельной деятельности) в сочетании с педагогическим руководством.
5. Учет возрастных и индивидуальных особенностей детей (Л.С. Выготский).
6. Гуманное отношение к ребенку.
7. Уважение к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему.
8. Опора на «положительное» в ребенке.
9. Принцип системности, оптимального отбора содержания, методов, форм, приемов воспитания подчиненных педагогическим целям.

Принципы изменяются с течением времени, и это одна из причин того, что в разных учебниках предлагаются различные взгляды на этот вопрос и с ними следует познакомиться самостоятельно.

**Логика воспитательного процесса** определяется его структурой и предполагает при его организации (на любом завершенном временном отрезке и в любой конкретной ситуации) следующие этапы:

1. Выдвижение педагогических задач (воспитательных и организационно-практических);
2. Отбор содержания и средств, форм, методов, приемов);
3. Реализация содержания и средств (организаторская деятельность по решению педагогических задач);
4. Анализ и оценка результатов.

При пропуске одного из этапов, воспитательная работа теряет смысл. Не выдвигая задач нельзя судить о результатах, а не анализируя проведенную работу и ее результаты невозможно поставить задачи для будущей деятельности.

Логика выполнения конкретных действий, т.е. их логическая последовательность, как правило субъективна и зависит от выбранной тактики. Если же «тактическая логика» вступает в противоречие с объективной логикой воспитательного процесса, она дает сбой, разрушает общий метод организации. С т.з. логики нецелесообразны педагогические действия, которые не ведут к достижению воспитательной цели и решению стратегических педагогических задач. Случайно выбранная форма, случайное средство, необдуманный метод могут разрушить общую логику воспитательного процесса. Воспитательный процесс должен быть последовательным. Это значит не только сам порядок действий, но и логически последовательную позицию педагога в использовании средств, методов и приемов. Например, случайная отмена установившейся традиции анализа проведенного дела не только разрушает логику внешней организации жизни детского коллектива, но и в сознании воспитанников появляется сомнение в обязательности анализировать свою деятельность

Итак, общая логика воспитательного процесса носит объективный характер и на практике ею следует руководствоваться как законом, а нарушение закона чревато последствиями.

Система – это совокупность определенным образом связанных элементов, образующих единое целое.

Воспитательная система – внутренне интегрированное единство воздействия всех воспитательных средств, действий, факторов, организационных форм, принятых в данном учреждении для реализации педагогических целей.

Воспитание как система представляет собой единство следующих компонентов:

– целевой;

– мотивационный;

– содержательный;

– операционно-деятельностный;

– результативный.

Интеграционное единство системы достигается через осуществление двух взаимосвязанных деятельностей – деятельности педагога-воспитателя и деятельности воспитанника.

**2. Воспитательные системы школы**

Многие педагоги у нас в стране и за рубежом пришли к выводу, что воспитание – это особая сфера пед. деятельности и она не может рассматриваться как дополнение к обучению и образованию. В свою очередь, задачи обучения и образования не могут быть эффективно решены без выхода педагогов в сферу воспитания, следовательно необходим системный подход к пед. процессу. К системному подходу педагогов привели интеграционные процессы в сфере воспитательной деятельности, которые заставили рассматривать учебное заведение как нечто целое, как единый организм, в котором все взаимосвязано и подчиняется некой общей идее. Практика отдельного педагогического средства терпит фиаско, необходим не прием, не метод (как бы «универсален» он ни был), а система, хотя до сих пор еще бытует мнение, что можно заниматься и совершенствовать отдельно нравственное, отдельно умственное, отдельно физическое воспитании и т.д.

Системный подход рассматривает любой элемент школьной жизни с т.з. его тесной взаимосвязи, в отношении к целому социально-педагогическому организму школы. В разных источниках более 40 определений системы и различных родственных понятий. Среди них воспитательная система рассматривается как особая категория, включающая в себя систему других понятий и категорий. Эти родственные понятия следует различать.

Система – совокупность определенным образом связанных элементов, образующих единое целое.

Педагогическая система – любое объединение людей, специально созданное для реализации целей обучения и воспитания.

Воспитательная система – внутренне интегрированное единство воздействия всех воспитательных средств, действий, факторов, организационных форм, принятых в данном учреждении для реализации педагогических целей.

Воспитательная система школы комплекс целей, деятельности по их реализации, отношений, рождающихся в этой деятельности между ее участниками, управляющих действий педагогов и самих детей, а также влияний освоенной школой среды.

Система воспитательной работы – чаще всего понимается как совокупность некоторых воспитательных дел, форм, мероприятий, подобранных целенаправленно.

Воспитательная работа – организованная коллективная (групповая) деятельность, включающая воспитанников в запланированные педагогом отношения и выполняющая функцию перевода социальных значений окружающей жизни в личностный смысл.

Как феномен педагогической действительности, воспитательные системы школы существовали задолго до появления соответствующей терминологии и теоретического осмысления данного педагогического явления. Оно было описано и разработано в трудах Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, А.Г. Куракина и др.

Не каждую школу можно считать воспитательной системой. В педагогической литературе определяются **признаки воспитательной системы школы**.

1. Целостность – несводимость любой системы к сумме образующих ее частей и невыводимость из какой-либо части системы ее свойств как целого.
2. Структурность – связи и отношения элементов системы упорядочиваются в определенную структуру, которая определяет поведение системы в целом.
3. Взаимосвязь системы со средой. Характер системы может быть закрытым или открытым: 1-й – если она ничего не изменяет в этой среде и 2-й – если оказывает определенное влияние на среду.
4. Иерархичность – каждый компонент системы м.б. в свою очередь представлен как система, в которую входят другие подсистемы.
5. Множественность описания: каждая система – это сложный объект, отображение которого не м.б. сведено к односторонней картинке.
6. Целеустремленность – система разрабатывает перспективы своего развития.
7. Самоорганизация – система способна сама менять свою структуру.
8. Специализация – у каждой воспитательной системы школы «свое лицо», своя специализация.
9. Синхронность – и взрослые, и дети действуют единодушно, как бы «на одной волне», в одном направлении.
10. Интеграция – нельзя «выбросить» ни один элемент, в условиях их взаимосвязи происходит их взаимоусиление.

При всем обилии воспитательных систем их нельзя свести к одному типу, надо учитывать их своеобразие. В то же время у многих систем есть общие черты. В связи с этим разработаны классификации воспитательных систем.

В.М. Басова выделяет на основе действенности системы – 1.идеальные или иллюзорные (те, которые мы хотели бы создать, но в реальной жизни их еще нет); – 2.реальные или уже существующие. По другому критерию (по типу создания), выделяются – 1. административные, – 2. творческие, – 3.смешанные.

Административные – создаются на основе спущенных сверху указаний, в которых определяются границы дозволенного для учителей и детей, т.о., все школы – административные системы.

Авторские – характеризуются нетрадиционностью и разнообразием методических приемов, обеспечивающих эффективность в обучении и воспитании, наличием особой атмосферы творчества в жизни коллектива.

Смешанные – синтез двух предыдущих; в таких системах сочетаются элементы двух программ – обязательной и творческой, которая рождена поисками самого коллектива. Они соединяются по принципу матрешки: внешняя – административная, внутри – творческая программа школы. Административная система имеет регламентации, творческая – новации.

По классификации А.Г. Кирпичника существуют деятельностные, общенческие и организационные воспитательные системы.

Деятельностная – общешкольный коллектив действует как единый, усилия его направлены на общее дело изменения окружающей жизни в школе и за ее пределами. Общенческая – строится на базе общения, чтобы всем в коллективе было хорошо, ощущается забота друг о друге, используются интересные формы работы. Организационные – общие усилия направлены на поддержание дисциплины и порядка. Право на существование имеют все системы, но любая воспитательная система тогда лишь хороша, когда она включает и деятельность, и общение, и организацию. У каждой воспитательной системы своя история, технология, и не может быть сведена к каким-либо элементам.

Л.Ф. Спирин предложил выделить 3 группы систем:

Большие – системы образования РФ, республики, региона, система высшего образования и т.д. В них нет непосредственного взаимодействия между всеми участниками системы.

Средние – школа, вуз, ДТЮ и т.д. – здесь отношения взрослых и детей как опосредованные, так и непосредственные.

Малые – такие группы людей, где взрослые и дети взаимодействуют друг с другом непосредственно – класс, хор, кружок, секция.

Каждая воспитательная система относится к определенной классификационной группе. Рассматривая школу как воспитательную систему, В.А. Караковский определяет ее основные **функции:**

**–**интегрирующая – приводит к соединению в одно целое ранее разрозненные компоненты, несогласованные действия;

– регулирующая – направлена на упорядочивание воспитательного процесса и на управление им,

– развивающая – обеспечивает динамику поступательного развития и оптимизацию функционирования системы.

Структура **в**оспитательной **с**истемы **ш**колы представлена единством нескольких компонентов.

Основой становления ВСШ можно считать ее **теоретическую концепцию,** т.е. набор идей, представлений о том, каким должно быть обучение и воспитание в данной школе и какие результаты хотим получить на выходе.

Ведущим в структуре ВСШ является блок целеполагания. Целевая установка – это четкая формулировка того, чего мы хотим достичь. Она должна быть ступенчатой, чтобы на каждом этапе достигалась определенная цель. Целевая установка должна несколько опережать события, но не очень далеко, она должна быть динамичной: – изменились условия – изменяется и цель. Без цели деятельность системы невозможна. Все остальные подсистемы ориентированы на цель. Цели задают систему, определяют ее характер, но как задаются, так и реализуются людьми, только тогда эти люди становятся истинными творцами системы, когда они составляют **единый воспитательный коллектив** школы. Это ядро школы и следующий компонент ее структуры. Это общность людей – учителя, ученики, родители, обслуживающий персонал школы, общественность. Без этого компонента структура немыслима, он ее субъект, носитель, реализатор. Реализацию целей коллектив может осуществить только через **системообразующую дятельность**, т.е. деятельность, которая в состоянии в данных конкретных условиях сплотить всех (Караковский В.А. начал с клуба выходного дня, но в целом в школе это ничего не меняло, следовало менять систему взаимоотношений и в обучении).

Деятельность должна быть наполнена **содержанием**, которое рассчитано на реальные возможности учащихся и педагогов, учитывает географическое положение, материальную базу. Каждая деятельность должна иметь определенное место и время. В некоторых воспитательных системах действуют по принципу выделения главного звена (в 15 гимназии это различные центры и студии, в 28 – творческие коллективы, в 38 школе разновозрастные объединения, у Караковского – ключевые дела). Всякое содержание выражается в той или иной **организационной форме**. Содержание и организационные формы деятельности – это следующий компонент структуры. Организационные формы различны, но чаще всего это разные варианты методики коллективной творческой деятельности.

В ходе деятельности порождаются внутренние и внешние **отношения** и связи, от которых в конечном итоге зависит и эффективность самой ВСШ. Складывающиеся в системообразующей деятельности отношения между взрослыми и детьми чаще всего характеризуются как отношения сотрудничества и гуманизма, общей заботы и доверия, внимания к каждому, что в свою очередь становится основой для развития широкого круга отношений ребенка (к себе, к другим, к делу, к окружающему миру и т.д.), а следовательно необходимо разнообразие в направлениях деятельности: диагностическая, познавательная, трудовая, творческая, досуговая и т.д. ВСШ существует не изолированно, а в **среде** – экологической и социальной. Освоенную часть среды ВСШ превращает в свое **жизненное пространство**. Основу его составляет материальная база в привычном для нас понимании – здания, мебель, пособия, инвентарь, игры и т.д., но этим оно не ограничивается. В нее входят и все социальные образования, функционирующие в едином ключе со школой. Материальная база, окружающая природная и социальная среда должны быть личностно значимы для человека, как объекта воспитательной системы.

Спецификой ВСШ определяется и специфика **управления** процессом ее развития. Это управление, преимущественно не прямое, а косвенное, осуществляется не столько через запреты и распоряжения, сколько через создание условий, побуждающих личность к саморазвитию, через реализацию принципа параллельного действия (метод А.С. Макаренко).

Таким образом, ВСШ может рассматривать как упорядоченную совокупность взаимосвязанных компонентов, характеризующих на теоретическом и практическом уровнях в наиболее обобщенном виде составляющие педагогической деятельности.

Воспитательная система не может быть организована без определенных условий-предпосылок.

Предпосылки создания ВСШ.

1. Личностные особенности школьников.
2. Особенности окружения школы.

3 - Творческий и профессиональный потенциал педагогического коллектива, накопленный положительный опыт организации учебно-воспитательного процесса.

Этапы становления и развития ВСШ.

1 этап – **становление системы**. На этом этапе идет:

а) получение объективной информации о положении дел в школе, что знают, что умеют, чего хотят, каковы возможности, что нравится и что не нравится в школе и в себе, какой представляют свою школу в ближайшем будущем;

б) выбор ясной педагогической концепции, т.е. идей, принципов, которым будут следовать (гуманизм, доброта, справедливость и т.д.), формирование целевой установки, выработка главных ориентиров в организации воспитательного процесса. Главный вопрос при создании ВСШ не что и как делать, а во имя чего, каким должен быть наш воспитанник;

в) создание особых отношений в школьной среде и прежде всего, разрушение великого противостояния взрослых и детей в обучении и воспитании.

2 этап – **отработка содержания деятельности и структуры**.

а) в области системообразующей деятельности идет отработка новых форм, методов, приемов в учебной и воспитательной работе и совершенствование старых;

б) в области развития единого воспитательного коллектива идее бурное развитие школьного ученического коллектива, создаются различные временные одновозрастные и разновозрастные объединения, зарождаются традиции, развивается самоуправление, создаются предпосылки и условия для развития сотрудничества и коллективного творчества;

в) в пед. коллективе – осознание роли взаимной зависимости и взаимной ответственности в достижении общих успехов, развитие пед. мастерства, пед. творчества.

3 этап – **окончательное оформление системы**, где происходят интеграционные процессы учебно-воспитательной деятельности.

а) достижение гармонии между воспитанием и обучением, преодоление барьера во взаимоотношениях на уроках и вне их;

б) превращение коллектива в средство индивидуального развития личности;

в) развитие пед. творчества учителя через овладение методикой таких форм работы как дидактический театр, межпредметные и межвозрастные нетрадиционные интегрированные уроки, научно-исследовательские экспедиции и др. Возникает реальная возможность управлять отношениями и реализовывать личностный подход.

4 этап – **обновление и перестройка системы**. Существуют два пути:

– эволюционный – при эффективном педагогическом управлении за счет инноваций, усложнения целей, изменения организации управления;

– революционный – вызванный чрезвычайными обстоятельствами.

От этапа к этапу в условиях воспитательной системы могут реализовываться, развиваться и обогащаться такие идеи как: – идея обогащения познавательного процесса, учение без принуждения; – идея совершенствования методического мастерства всех участников системы: педагогов, учащихся, родителей; – идея психолого-педагогического обеспечения развития личности через создание ситуаций, в которых можно увидеть каждого; – идея развития школьной демократии, идея расширения сферы воспитательного влияния, идея завоевания среды обитания ребенка; – идея интеграции всех воспитательных воздействий.

Таким образом, ВСШ это качественно новый этап развития школы как социально-педагогического явления. Выйти на этот уровень школа может только в результате целенаправленной деятельности всего воспитательного коллектива.

**3. Базовые теории развития и воспитания личности**

В существующей на сегодняшний день педагогической литературе разных авторов нет единого понимания воспитания, указываются различные подходы к осуществлению воспитательного процесса. Поляков С.Д. предлагает для выведения типов воспитательных взаимодействий опираться на психологические концепции личности: бихевиористскую, деятельностную, психоаналитическую, когнитивистскую, гуманистическую, гештальтпсихологическую, диалогово-деятельностную.

Далее их разберем самостоятельно, пользуясь указанной книгой Полякова С.Д. с. 94–97, пед. словарями и энциклопедиями.

***Концепции, предложенные к рассмотрению в книге С.Д. Полякова.***

Единства понимания воспитания для всех времен, культур и педагогов нет. Как же описать существующие варианты воспитательного взаимодействия? Можно пойти от эмпирии, от опыта, вычленяя тот или иной тип. Но, помня, что наш взгляд на педагогику психологический, мы пойдем другим путем. Опираясь на известные психологические концепции личности, выведем соответствующие типы воспитательных взаимодействий, а затем соотнесем их с реальностью.

Начнем с **бихевиористского** взгляда на личность. В соответствии с ним личность – это ее поведение. Соответственно, формирование личности – формирование ее поведения как системы реакций. Путь – подбор стимулов-воздействий, вызывающих определенное поведение. Стимулы, подкрепляющие те или иные реакции, поступки, действия, – положительные и отрицательные санкции, поощрения и наказания. Итак, воспитание, с бихевиористской точки зрения, – это подбор положительных и отрицательных санкций, закрепляющих те или иные особенности поведения школьников. При этом направленность собственной активности школьника для воспитания значения не имеет.

Бихевиористский вариант воспитания (опора на поощрения – наказания без учета собственных устремлений школьника) – весьма обычная практика.

Самое потрясающее – парадоксальный факт всеобщей распространенности в нашей стране бихевиористского воспитания при официально провозглашенной до недавнего времени совсем другой, марксистской основы педагогической работы.

Но в чем же состоит марксистская концепция воспитательного взаимодействия? Традиционно с марксистской научно-философской ориентацией связывают **деятельностный** подход в психологии. Напомним, с точки зрения деятельностного подхода, формирование личности – это развитие индивидуальной системы деятельности, в глубинах которой прячется развитие мотивационной сферы.

Воспитание с этих позиций – включение школьников в деятельность на основе наличных потребностей и мотивов и перестройка мотивов в процессе свершения деятельности.

Графический образ воспитательного взаимодействия будет таков.

Воспитатель, опираясь на собственную активность школьника (знаменитая педагогическая формула учета интересов школьников), строит деятельность в соответствии с социальными педагогическими ориентациями (для нашей страны в недавнем прошлом эти ориентации задавались государственно-идеологически).

**Психоаналитический** подход к воспитанию (и в классическом фрейдистском, и в неофрейдистском варианте) – это гармонизация взаимодействия сознания и бессознательного. Основные средства – обращение в общении с воспитанником к его прошлому, детскому опыту, организация осознания школьником своих вытесненных из сознания проблем и отреагирование на них в культурных формах (игрой, рисованием, исповедью…). Очень условная схема в этом случае такова:

Еще один взгляд на воспитание – **когнитивистский.** С позиций когнитивистской психологии, личность – это динамическая, изменяющаяся сложная структура сознания.

Воспитание по-когнитивистски – работа с сознанием воспитанника как миром его знаний. Средство – убеждающее воздействие, переструктурирующее, перестраивающее сознание школьника.

**Гуманистическая** психология видит личность как развертывающийся в направлении самоактуализации, самореализации творческий личностный потенциал. Причем среда является не более чем условием для саморазвития.

Воспитание, с этой точки зрения, – работа со средой личности, обогащение, усложнение среды. А воспитатель – сам элемент среды, к которому воспитанник обращается по мере собственной необходимости. Это очень близко к тому, что в педагогике традиционно называют *свободным воспитанием.*

Еще один подход **– гештальтпсихологая личности.** Она акцентирует внимание на развитии *Я* как целостности, включающей в единстве физическое и социальное существование человека. Путь воспитания, с точки зрения гештальтподхода, – организация объективизации через общение и игровые ситуации, внутренних диалогов личности, а также переживаний школьником своего *Я.*

Изменим логику нашего изложения. Опишем сначала одно из интереснейших направлений в современном воспитании, а потом поищем психологические основания.

Это направление можно назвать **диалогово-деятельностным.** В нашей стране оно связано с такими теоретиками и практиками воспитания, как В.П. Бедерханова, О.С. Газман, М.А. Щетинин, С.М. Юсфин.

С точки зрения диалогового воспитания, первое, что строит педагог, – это ситуация безопасного (!) диалога, в которой воспитанники и воспитатели могут предъявить друг другу свои цели, интересы, ценности. Затем по определенным правилам они *договариваются* о совместных действиях или правилах общения, в которых бы отразились на равных интересы обеих сторон. И, наконец, начинают совместно действовать.

Наверное, в этой воспитательной концепции можно найти отголоски многих психологических идей и направлений: и деятельностного подхода, и гештальтпсихологии, и гуманистической. Но ближе всего к воспитанию-диалогу психологическая позиция Карла Роджерса. По К. Роджерсу, каждый человек не ниже и не выше другого человека. Воспитатель своим доверительным общением может только помочь воспитаннику осознать свои интересы, проблемы и пути изменения, но не брать за него ответственность за «перевоспитание».

Названные идеи К. Роджерса не полностью отражают концепцию диалогового воспитания. В них нет оснований для перехода от диалога к практике дальнейшего общения и совместной деятельности. Здесь, по-видимому, промежуточная зона между гуманистической психологией по К. Роджерсу и деятельностным подходом. А может быть, и место для новых психологических идей.

Данные концепции являются основой ведущих педагогических подходов к воспитанию, где они представлены в отдельности или в каких-либо комбинациях.

Среди подходов к воспитанию следует назвать отношенческий, деятельностный, личностный и комплексный.

Еще С.Л. Рубинштейн указывал на то, что два психических процесса представляют основу формирования личности – отражение и отношение. Отражение лежит в основе обучения, а отношение в основе воспитания. При отражении действительности в сознании школьника рождается отношение к ней. Роль педагога заключается в том, чтобы содействовать формированию социально ценных отношений, соответствующих нормам и требованиям общества.

По мнению Н.Е. Щурковой, современный взгляд на процесс воспитания – это **отношенческий** взгляд, основанный на понимании сущности личности, как совокупности общественных отношений. Ребенок становится личностью по мере формирования его социальных отношений к людям, обществу, труду, прекрасному, природе, науке и т.д. Сам же процесс формирования этих отношений совершается не только как их присвоение, но и как некоторого рода творчество самого ребенка в каждой отдельной ситуации. Заимствуя из среды, в которой он живет, общественные отношения, человек их продолжает и развивает, таким образом, каждое новое поколение в систему сложившихся социальных отношений вносит свой вклад, обогащая и совершенствуя их. Отношенческий подход не дань педагогической моде, а результат нового, более углубленного понимания сути воспитания.

В каждом воспитательном воздействии должна выражаться стратегия педагога, как прицел на будущее отношение, как воспитательный результат. Результат воспитания оценивается с позиции отношения детей к основным ценностям общества: людям, Родине, идеалам, труду, учебе, природе и т.д. Это значит, что и планирование работы с детьми, совершается ради формирования отношений, а сама воспитательная работа оценивается мерой их становления и развития. Для воспитателя ребенок – это система отношений к миру, которая должна развиваться с ростом и взрослением ребенка. Изучение учащихся – это изучение степени развитости их социальных отношений. Педагог не сможет понять, отчего ребенок плохо учится, грубит, прогуливает, если не исследует его отношения и не обнаружит своеобразия его реальных связей с окружающей действительностью. Какие же отношения должны быть сформированы у школьников? Прежде всего – нравственные: отношение к человеку является стержневым, т. к. сам человек является наивысшей ценностью общества. Затем трудовые, эстетические, научно-познавательные, половые и т.д. и как венец их, мировоззренческие, когда объектом выступает весь мир как единый целостный объект. Главное, что предстоит сделать педагогам, чтобы подняться на отношенческий уровень, – научиться видеть отношения там, где на поверхности лишь предметно-вещные связи, практически-житейские проявления. Отношения личности формируются, только проявляя себя, значит, следует организовать его проявление в тех или иных формах, в той или иной деятельности. Поэтому с отношенческим подходом тесно связан **деятельностный** подход.

Деятельность – это активная форма проявления отношения. Для педагога это означает, что только через деятельность и в деятельности рождаются, культивируются и совершенствуются запланированные отношения. Деятельность должна быть организована так, чтобы ее субъектом выступал школьник, а не учитель. Если учитель планирует, организовывает, проводит, а дети лишь исполняют им предписанные роли, то в таком случае можно говорить об организации действий детей, но не их деятельности. Нет деятельности там, где нет целостной цепи «цель-мотив-средство-действие-результат» активным лицом в которой должен быть сам ребенок. Деятельность личности это всегда САМО-деятельность, степень которой зависит от возраста и от уровня воспитанности школьника.

Учитель должен быть организатором всех видов деятельности детей. В деятельность должен быть включен каждый ребенок, т. к. только пройдя в процессе деятельности реальную действенную форму выражения отношения к жизни, ребенок утверждается в этом отношении. (Становится добрым, только проявляя доброту). Умение организовать деятельность школьников – основное умение педагога. Итак, воспитание – это организация деятельности школьников как активной формы проявления их отношений к миру. Чем шире деятельность, тем богаче воспитательные влияния. Необходимо организовывать разнообразную деятельность, что поможет выявить индивидуальные способности учащихся, раскрыть своеобразие их личности

Деятельность, как активно выраженное отношение, открывает дорогу **к личностному** подходу. Что означает он для педагога?

Во-первых, то, что личность школьника, выступая субъектом организованной взрослым деятельности, принимает утверждаемые отношения, осмысливает их социальное и личностное значение, смысл. Отношение к ребенку строится вне зависимости от возраста и жизненного опыта как к самоценной личности, а не как к объекту воздействия педагога.

Во-вторых, то, что школьник выступает как лицо активное и инициативное в организации собственной деятельности, а не пассивно исполняющее чужую волю. Педагогическое мастерство в том и состоит, что дети не замечают воспитательного замысла педагога и его воспитательных целей, принимая их как свои собственные. Говорить о развитии личности можно лишь тогда, когда она активно проявляет себя, свою волю, и максимально выражает свои отношения. Важно направить эту «свободную волю» на достижение личностно и социально значимых целей. Реализация личностного подхода требует организации самоуправления в школе, т.е. выхода на коллектив.

Личностный подход не означает индивидуалистического воспитания. Личность человека всегда индивидуально окрашена, интересна своей непохожестью на других, и смотреть на ребенка следует через призму его своеобразия, учитывая и уважая непохожесть, ни в коем случае не гася особенности, не ликвидируя отличительности одного ребенка от другого.

С этой точки зрения интересен каждый ребенок вне зависимости от его оценок, поведения на уроке и отношения к учителю. Допускаются неодинаковые взгляды, поступки и внешний облик. В свою очередь, только такое отношение к человеку и поможет ему раскрыться полно, выразить богатство своего мира. Личностный подход требует пристального внимания, вглядывания, всматривания в тонкие повседневные проявления отношений детей, овладения методикой изучения их личности и воздействия на ее развитие.

Четвертое основополагающее положение – **комплексный** подход к организации воспитания. Мы уже говорили, что человек – целостная личность и в каждом акте жизнедеятельности выражает свою социальную сущность. Не отдельные отношения проявляются в отдельном акте, не одно качество личности находит свое оформление в одном поступке, а **вся** система отношений человека при некотором доминировании какого-то одного. Воспитание не может не учитывать этого. И в каждом воспитательном деле следует планировать выход на целостную личность с ее нравственными, политическими, эстетическими, правовыми и др. отношениями. Комплексный подход предполагает изучение личности, направлен на то, чтобы способствовать формированию целостной личности с учетом уровня ее физического, психического, социального развития, а не отдельные стороны ее проявления. И момент прихода в школу, и урок, и воспитательное дело, и предметно-пространственное окружение учащихся в школе – все это разом оказывает воспитательное воздействие на все социальные отношения личности.

Таким образом, только тогда, когда в воспитательной работе мы будем действовать с учетом личностного, деятельностного, отношенческого и комплексного подходов, и все виды деятельности будут взаимопроникать и влиять друг на друга, воспитание будет эффективным.

Комплексные формы работы, через которые мы включаем ребенка в разнообразную деятельность «трудовую, нравственную, эстетическую, творческую, познавательную…» призваны учитывать целостность личности, воздействовать на все ее сферы (интеллектуальную, эмоциональную, поведенческую…). – Вечер в литературном салоне «И славили Отчизну меч и слово». – Чайные посиделки с профессором Цейлонским». – Спортивный праздник «Здравствуй русская зима». – Авторалли по Европе. – Конкурс песни «В нескучном саду». – Вечер отдыха «Волшебная магия свечи». Каждое дело должно исходить из потребностей класса, быть актуальным для них, подготовлено самостоятельно детьми при их активном участии во всех этапах подготовки и проведения.

**4. Содержание и источники воспитания**

**Содержание** как философская категория – это определенным образом упорядоченная совокупность элементов, действий, деятельностей, образующих процесс, предмет или явление. Какие же элементы входят в содержание воспитания?

*Приступая к рассмотрению данной темы, вспомним понятия, на которые будем опираться. – Что такое воспитание? – Как определяются цели воспитания? – В чем сущность воспитания?*

Иными словами, сущность воспитания в формировании устойчивых отношений, личностных качеств и свойств. Воспитание направлено на формирование лучших (или положительных) личностных качеств, т.е., на закрепление опыта положительных отношений. Исходя из определения сущности воспитания, общественный опыт, преломившись через внутренний мир личности, становится субъективно (личностно) значимым только тогда, ребенок сам становится субъектом деятельности. А так как общественные отношения неотделимы от деятельности, а сущность воспитания в формировании устойчивых личностных качеств, следовательно, **содержание воспитания можно определить как содержание воспитывающей деятельности.**

*Вспомните известные нам подходы к воспитанию, их суть ……….*

Исходя из личностно-деятельностной концепции воспитания (И.Ф. Харламов), можем придти к выводу, что воспитательный процесс должен содержать разнообразную деятельность, или **содержание воспитания есть содержание воспитывающей деятельности.**

Человек становится личностью, только включаясь в общественные отношения и усваивая общественный опыт. Отношения – это выражение определенных связей между предметами и явлениями. Человек существо социальное, и, прежде всего, нас будут интересовать общественные отношения. Человека мы не можем представить вне взаимодействия с другими людьми, различными сторонами окружающего мира, вне деятельности, т.е. способа активного преобразования действительности. Отношения между людьми – это, по сути общественная форма деятельности, и общественные отношения неотделимы от деятельности. Человек включается в общественные отношения – через влияние среды, – через обучение, – через воспитание. Но если среда действует стихийно на растущего человека, то обучение и воспитание – целенаправленный и сознательно организованный процесс включения ребенка в разнообразные виды деятельности: – познавательная, – трудовая, общественно полезная, – нравственная, – общественно-политическая, – художественно-творческая, – игровая, спортивная и др.

Результатом включения в общественные отношения и в различные виды деятельности будет присвоение общественного опыта, где знания, научные идеи, умения и навыки приобретаются через обучение, а отношения (к человеку, к обществу, к Родине, к труду, к природе, к земле, к себе и т.д.) – через воспитание. Формирование ЗУН, поведения, чувств и т.д., это средство формирования будущего отношения человека с другими людьми и различными сторонами мира. Итог овладения опытом общественных отношений – формирование мировоззрения.

**Мировоззрение** – это система взглядов на мир, природу, мышление, общество и место в нем человека, а также жизненные позиции, поведение, действия людей. Это интегральное образование, единство знание и ценностей, интеллекта и эмоций (т.е. миропонимание и мироощущение), общественно значимого и личностного, традиционного мышления и творческого. На формирование мировоззрения как обобщенной структуры личности оказывает влияние и содержание обучения, и содержание воспитания.

Мировоззрение должно соответствовать общественно-исторической, социально-экономической и политической ситуации в обществе. Содержание воспитания меняется в истории педагогики, но в течение длительного развития педагогической науки, сложилось традиционное разделение воспитывающей деятельности на направления воспитания.

*Рассмотрим направления воспитания, обозначенные в учебниках «Педагогика» разных авторов и разных лет издания.*

В учебнике Г.И. Щукиной «Педагогика школы» (1977) определяются такие направления: – мировоззрение и гражданская активность школьника; – нравственное воспитание, – трудовое, – физическое, – эстетическое. Об этих же направлениях говорится в учебнике И.Т. Огогродникова (1978).

В учебнике «Педагогика» Т.А. Ильиной первое место занимает умственное воспитание, затем идейно-политическое, нравственное, трудовое, эстетическое, физическое и как обобщение – формирование коммунистического мировоззрения.

В 1988 г. выходит учебник «Педагогика» под редакцией Ю.К. Бабанского, где определен такой порядок направлений воспитания: – формирование марксистско-ленинского мировоззрения, атеистическое воспитание, – умственное, – идейно-нравственное (экология, гуманизм, демократизм, интернационализм, мир, дружба), – трудовое, правовое и экономическое, – эстетическое, – физическое.

И.Ф. Харламов в учебнике «Педагогика», вышедшем в 1990 г. называет: – формирование научного мировоззрения, – нравственное воспитание, – воспитание патриотизма и интернационализма, – трудовое воспитание и профориентация, – воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения, – эстетическое, – физическое.

Б.Т. Лихачев в курсе лекций «Педагогика» (1993 г.) выделяет: – формирование мировоззрения, – гражданское воспитание, – трудовое, – нравственное, – эстетическое, – физическое, – воспитание сознательной дисциплины и самодисциплина.

В.А. Сластенин в учебнике «Педагогика» (1998 г.) указывает на – умственное, – нравственное, – трудовое, – физическое, – политическое и интернациональное, – эстетическое, – правовое, – экологическое, – экономическое, – религиозное.

*Давайте подумаем, в связи с чем происходит изменение названий и приоритетность того или иного направления воспитания. Сделайте вывод и запишите его.*

В ходе обсуждения приходим к выводу о влиянии социально-политических и экономических условий в стране на формирование содержания воспитания.

*Как вы думаете, в чем достоинства и недостатки определения содержания воспитания по направлениям?*

Достоинства – разностороннее воспитание, возможность проявления различных способностей, задатков, интересов.

Недостаток – воспитание по частям ведет к дробности личности, к перекосу в сторону одного направления и потере другого.

Некоторые современные педагоги придерживаются иного подхода к определению содержания воспитания. Интересна позиция О.С. Газмана.

С его т.з., если представить себе социальный заказ на формирующуюся личность, то можно предположить, что с позиций общечеловеческих все – и родители, и школа, и местные органы гос. власти сойдутся на том, что растущему человеку, прежде всего, необходимы **физическое здоровье, нравственность и способности** (умственные, трудовые, художественные, коммуникативные, которые являются базой для способности к саморазвитию, самореализации, самоопределению). В этих трех категориях содержится генетический код человечества, через них осуществляется передача культурного наследия, всего того, что накоплено человечеством в ходе биологической и социальной эволюции. Таким образом, этими тремя блоками можно обозначить задачи работы любого классного руководителя.

Эти задачи должны реализоваться для того, чтобы ребенок успешно развивался в доступных для него видах **деятельности** (учебной, производственной и досуговой), **в общении** со средствами массовой коммуникации, со сверсниками, со взрослыми, с искусством, в обыденной (бытовой) сфере, т.е. **бытие** (образ жизни дома, в школе). Иначе говоря, деятельность, общение, бытие (образ жизни) ребенка это те основные средства, через окультуривание которых воспитатель осуществляет и физическое, и нравственное воспитание, и содействует развитию способностей ребенка. Каждый воспитатель формирует личность ребенка не по частям, он имеет дело с целостной личностью, заботится о его здоровье, нравственности, способностях.

**5. Анализ педагогических ситуаций и решение педагогических задач**

воспитание развитие личность педагогический

Педагогическая работа – одна из тех, которую можно назвать теорией в действии. Теоретические основы пед. деятельности – принципы, формы, методы обучения и воспитания не посвященному в практическую работу человеку кажутся отвлеченными абстракциями. Уровень обыденного педагогического сознания в работе педагога-профессионала явно недостаточен. Необходима серьезная педагогическая подготовка. Важно знать, что все педагогические события происходят не в отрыве от жизни, а в педагогической системе. Решение профессиональных педагогических задач требует от педагога исходных знаний о педагогической системе.

В широком смысле слова «система» – что-либо целое, обусловленное свойствами, связями и отношениями ее частей. **Пед. система** – всякое объединение людей, специально организуемое для осуществления целей воспитания, плюс различные средства, обеспечивающие процесс воспитания и обучения. Существует иерархия педагогических систем. С т.з. Спирина Л.Ф., следует выделять большие, средние и малые пед. системы.

Большие – это система образования РФ, система дошкольного образования, система среднего школьного образования, система высшего образования и т.д. Большие пед. системы объединяют в себе средние: это школы, учреждения дополнительного образования, которые в свою очередь включают в себя малые системы – класс, кружок, секция, хор… В малой пед. системе воспитанники и воспитатели взаимодействуют систематически и непосредственно, в средней чаще опосредованно, или ситуативно, взаимодействие в больших системах опосредуется документами, регламентирующими образовательный процесс.

Официальная организационная структура педсистемы создается взрослыми – это ее особенность. Малая педсистема взаимодействует с многообразной социальной микросредой. Микросреда содержит среднюю педсистему, включающую данную малую, а также группы детей и взрослых, с которыми воспитанники входят в контакт вне школы – семья, кружки, секции, компании сверстников. Функция педсистемы состоит в осуществлении целей воспитания, в решении пед. задач. Пед. задача – есть результат осознания воспитанниками цели воспитания и реальных условий ее достижения. Осознание задачи происходит в результата анализа конкретной ситуации. В результате деятельности педагога осознанная и поставленная им же задача переходит в систему конкретных учебно-воспитательных задач. Эти задачи решаются совместно воспитателями и воспитанниками. Т.о., решение пед. задачи в целом – коллективная деятельность, осуществляемая в педагогической системе.

Педагогическая система имеет следующие подсистемы:

А) подсистема объектов воспитания. О.В. – это личности и коллективы, на которые направлено воспитательное воздействие с целью их развития и формирования.

Б) подсистема субъектов воспитания. С.В. – это личности и коллективы, сознательно и целенаправленно осуществляющие воспитательное воздействие.

В) подсистема субъектов непреднамеренного воздействия С.Н.В. – лица и группы людей, которые осуществляют воспитательное воздействие, не осознавая своей воспитательной функции. СНВ – воспитанники по отношению друг к другу, воспитатели, если они осуществляют действия, не обусловленные педагогической целью.

Следует заметить, что организационная структура не совпадает с ее функциональной структурой. Рассмотрим функции основных компонентов педагогической системы.

**Функция ОВ** состоит в самодвижении на основе организованной его собственной активной деятельности, в которой формируется личность воспитанника.

**Функция СВ** состоит в управлении педагогической системой. Осуществляя эту функцию, воспитатель решает ряд профессиональных задач. В решении каждой задачи непременно проходят следующие этапы: а) осознать и сформулировать пед. задачу как задачу системы, б) разработать программу решения пед. задачи системой, в) осуществить непосредственное управление пед. системой в процессе решения задачи, г) проанализировать результат решения пед. задачи.

**Функция СНВ**. СНВ вступает в многообразные отношения с ОВ. Это личный пример, руководство в совместной деятельности (лидерство), помощь в деятельности, выражение отношения к ней, оценка и т.д. Если возникшие отношения целесообразны с пед. т.з., то создаются положительные условия для развития ОВ

Исходя из общих воспитательных целей, педагог в имеющихся условиях данной пед. системы осознает и формулирует **стратегические, тактические и оперативные задачи** воспитания. Стратегические задачи предполагают существенное изменение объекта воспитания, достижение некоторого педагогического идеала. Для решения таких задач требуется длительное время. Тактические задачи предполагают формирование определенных качеств личности непосредственно в конкретных делах воспитанников. Эти задачи обеспечивают выполнение стратегической задачи в соответствии с планом ее решения. Решение тактической задачи осуществляется в более короткие сроки, на ближайший период деятельности.

Оперативные задачи осуществляются немедленно после их возникновения. Решение их является элементом решения задач тактических.

Для того чтобы решить пед. задачу, субъект воспитания проектирует новые состояния пед. системы, создает на практике новые пед. ситуации.

Анализ пед. системы и решение пед. задач как сложная профессиональная деятельность учителя содержит несколько этапов. Приведем их перечень, где первые пять – этапы (компоненты) анализа пед. системы, а с 6 по 10 – этапы решения пед. задачи в данной системе.

Анализ пед. системы в создавшейся ситуации:

1 выявление пед. системы и ее анализ;

2 диагностика объекта воспитания (пед. диагностика);

3 выдвижение и обоснование цели воспитания;

4 определение исходных условий и проблемы решения пед. задачи;

5 формулировка пед задачи в целом.

Рассмотрим каждый этап подробнее.

**1. Выявление пед. системы и ее анализ(характеристика**). Необходимо определить и охарактеризовать в конкретной ситуации структуру пед. системы (классный коллектив, ОВ, СВ, СНВ), изучить компоненты микросреды в которую включена эта система (СНВ, внутренние и внешние связи) наметить порядок изучения ОВ в его связях и отношениях.

**2. Педагогическая диагностика.** Пед. диагноз – это заключение о тех проявлениях и качествах личности, коллектива, на которые д.б. направлено пед. воздействие или которые м.б. использованы в воспитательных целях.

Диагноз состоит их **5 шагов** и может быть осуществлен по следующей программе:

**а)** описание действий, состояний, отношений ОВ в педагогических и психологических понятиях.

Описание поступка: – действия личности, направленность, средства, результаты, – состояния личности (настроение, эмоциональное возбуждение, активность), – отношения личности (положительные и отрицательные), проявившиеся в поступке (к обществу, коллективу, воспитателям, труду, к себе…), – качества личности, проявившиеся в ситуации.

**б)** их объяснение на основе педагогической и психологической теории.

Внешние причины (стимулы) поступка, внутренние личностные причины поступка, был ли поступок нечаянным или преднамеренным, сознательным или импульсивным, случайным или типичным. Предполагаемые мотивы поступка, влияние направленности личности, ее нравственных, интеллектуальных, эмоционально-волевых качеств на совершение поступка.

**в)** прогноз, предвидение развития событий в данной ситуации и в будущем.

Возможные варианты развития событий в данной ситуации, прогноз поведения воспитанников в будущем.

**г)** аргументированную пед. оценку имеющих место и прогнозируемых фактов.

Педагогическая оценка поступка: как и в какой мере поступок (действия, состояние, отношение) объекта воспитания влияет на формирование положительных качеств его личности, воздействует на других воспитанников. Оценка качеств личности, уровень их развития и педагогическую значимость. Какие внешние факторы и в какой мере причинно обусловили поступок.

**д)** Диагностические решения, заключение о пед. целесообразности действий воспитателя, о необходимых дальнейших действиях.

Какие действия, состояния, отношения личности, требуют пед. вмешательства, какие необходимы воздействия с целью стимулирования нужных и предупреждения нежелательных поступков. Внешние факторы, которые необходимо устранить в данной ситуации или наоборот, создать для достижения целей воспитания. Какие качества личности воспитанников необходимо развивать, изменять, какие требуют уточняющей диагностики. Какие постоянно действующие внешние факторы педагогически целесообразно сохранить и усилить, а которые устранить или ослабить.

От результата диагноза зависит определение цели и условий дальнейшего воспитания, выбор способа действия.

**3. Выдвижение и обоснование целей воспитания**.

а) установить, является ли ситуация этапом решения пед. задачи, и если да, то сформулировать и обосновать – цели стратегические, которые были исходными при постановке тактической задачи, – тактические цели, имеющие место в данной ситуации; б) сформулировать и обосновать оперативные задачи, возникшие в данной ситуации (изменение состояния, отношения, действий воспитанников непосредственно в ситуации); в) сформулировать стратегические и тактические задачи, которые следуют из анализа ситуации, их конкретное содержание (формирование отношений, убеждений, чувств, привычек и каких именно, определение и выбор педагогический действий).

**4. Определение исходных условий решения пед. задачи**.

а) Необходимо получить сведения об ОВ и его окружении, которые обуславливают или ограничивают достижение целей, и о способе пед. действия; б) определение проблемы решения задачи (проблема в данном случае есть результат осознания того, что имеющихся сведений об ОВ, цели воспитания и условиях ее достижения недостаточно для решения пед. задачи, следовательно, необходимо восполнить дефицит информации путем специального поиска – решение познавательной задачи). Проблема формулируется в виде вопросов.

**5. Формулировка пед. задачи в целом** – должна содержать в сжатом виде цели, условия, набор педагогических действий, предполагаемые действия воспитанников.

Затем переходим **к решению сформулированной педагогической задачи,** осуществляя следующие этапы деятельности:

6 выбор способа достижения цели;

7 программирование учебно-воспитательной информации;

8 проектирование действий воспитателя;

9 проектирование действий воспитанников;

10 осуществление деятельности по решению пед. задачи.

Технология решения педагогических задач не ограничивается выполнением названных действий. После практического решения пед. задачи необходимым завершающим звеном технологии является анализ проведенной педагогической работы.

Анализ педагогических решений и практических действий воспитателя является завершающим звеном педагогической технологии, переходящим на новый этап педагогической деятельности в обновленных условиях, в новой педагогической ситуации, где снова требуется диагностика ситуации для постановки новых педагогических целей, для решения новых педагогических задач.

Профессиональный самоанализ и анализ работы коллег – необходимое условие успешного овладения профессией учителя и профессионального роста. Анализу подлежат следующие аспекты:

**1. Постановка пед. задачи.**

Ставил ли педагог пед. задачи или действовал стихийно, непрофессионально; какими стратегическими задачами руководствовался педагог в данной ситуации, какие тактические и оперативные задачи решал; каковы цели, условия, проблема решений; педагогическая оценка постановки задач и их решения.

**2. Анализ программирования и проектирования педагогических действий.**

Какие были приняты решения; насколько они профессиональны, педагогически целесообразны, своевременны, оригинальны: – выбор способа достижения пед. цели (какие виды деятельности выбрал или использовал стихийно в возникшей ситуации), какие выбрал формы и методы организации деятельности и способы управления системой. Решения и действия, которые избрал педагог в совместной деятельности субъектов воспитания в данной ситуации, на сколько они профессиональны (преподавание, руководство, взаимодействие с другими субъектами воспитания), как использовано материально-техническое обеспечение воспитательного процесса.

**3. Анализ проектирования и осуществления деятельности воспитанников.**

Организация деятельности воспитанников как объектов воспитания, субъектов преднамеренного и непреднамеренного воспитательного воздействия по отношению к другим воспитанникам, виды деятельности (общение, учение, труд, игра…), объект, цели, перспективы деятельности, методы и средства деятельности воспитанников.

**4. Программирование учебно-воспитательной информации.**

Оптимальность выбора содержания, структуры и способов получения учебно-воспитательной информации.

**5. Анализ практических действий воспитателя и воспитанников**.

а) характеристика и оценка практических действий воспитателя в процессе решения пед. задачи: преподавание, пед. руководство, взаимодействие с другими педагогами и воспитанниками, на сколько действия воспитателя были эффективны и умелы.

б) характеристика и оценка практических действий и поступков воспитанников в процессе решения пед. задачи: возможные мотивы их действий, степень активности, инициативы, самостоятельности, отношение их к воспитательному воздействию, роль отдельных учащихся, роль актива.

**6. Общая оценка осуществленной педагогической деятельности.**

Правильно ли поставлены цели и достигнуты ли они, какие положения пед. теории были удачно использованы в ситуации (принципы, методика…), какие пед. решения и действия были удачными и почему, соответствует ли выбор методов, приемов и содержания возрастным особенностям детей, уровню их развития, какие были допущены ошибки и почему, какой положительный и отрицательный опыт следует учесть в будущем.

**7. Анализ проявления личности педагога как субъекта воспитания.**

Какие качества личности педагога проявились в процессе решения пед. задачи и их влияние на успешность ее решения, каких качеств личности недостает педагогу, какие мешают в работе, каковы задачи самообразования и самовоспитания педагога.

После анализа решений и действий воспитателя следует еще раз вернуться к ситуации и продумать возможные, м.б. более правильные решения задачи в данной ситуации. Теоретически на основе анализа ситуации можно: 1 разработать варианты решения пед. задачи, 2 решить задачи, которые следуют из ситуации, 3 поставить задачи профессионального самосовершенствования и самообразования.

От успешности педагогического анализа зависит успешность постановки педагогических задач в дальнейшей воспитательной работе.

**6**. **Технология педагогического общения**

Антуан де Сент-Экзюпери назвал человеческое общение самой большой роскошью на свете. Но в одном случае это роскошь, а в другом профессиональная необходимость. Являясь важнейшей составной частью человеческого бытия, общение присутствует во всех видах человеческой деятельности, но в ряде профессий оно из фактора, сопровождающего деятельность, превращается в категорию профессионально значимую.

Исходя их классификации профессий Климова Е.А. (Ч-Ч, Ч-природа, Ч-техника, Ч-художественный образ, Ч-знаковая система), профессия учителя – классический пример профессии типа Ч-Ч, требующая таких качеств и умений педагога, как организовать общение и взаимодействие с детьми, руководить их деятельностью. Учитель осуществляет различные виды деятельности, и общение пронизывает все из них, является важнейшим инструментом педагогической деятельности. В целенаправленной пед. деятельности общение становится специфической задачей. Педагог должен знать законы пед. общения, обладать коммуникативными знаниями и умениями, развивать коммуникативные способности. Особенно важно знание тонкостей общения начинающему учителю, чтобы становление педагога не шло по пути проб и ошибок.

В современных условиях и для детей, и для взрослых характерен дефицит общения, чувство одиночества. Значимо в этой ситуации влияние фактора урбанизации, избыточности принудительных контактов, фактора информационного взрыва, обилия средств массовых коммуникаций, при снижении личностного, человеческого общения, недостатке знаний и практики в этом виде деятельности.

Овладеть основами профессионально-педагогического общения можно в процессе профессионального становления и, главным образом самовоспитания. Призыв Сократа «Познай самого себя» сегодня для многих утрачивает смысл, т. к. обычный человек не подготовлен в достаточной мере для такого самопознания. Для того, чтобы готовить подрастающее поколение к самовоспитанию, самопознанию, саморазвитию, педагог должен сам овладеть этими видами работы над собой. Два пути самосовершенствования педагогического общения: 1 – теоретический – изучение, осмысление природы, структуры, законов процесса профессионального педагогического общения, 2 – практический – овладение процедурой и технологией педагогической коммуникации, формирование умений и навыков педагогического общения, развитие коммуникативных способностей.

Общение в привычном для нас смысле – «говорение» – возникло на основе трудовой общности людей. *Пример: п-о строй, бревно.*

В самом широком понимании **общение** – это взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера, оно обычно включено в практическое взаимодействие людей и обеспечивает планирование, осуществление и контролирование их деятельности.

**Педагогическое общение** (Кан-Калик) – это система взаимодействия педагога и детей, содержанием которого является обмен информацией, познание личности, оказание воспитательного воздействия. Педагог выступает активатором этого процесса, организует его и управляет им.

Исходя из данных определений, можно выделить три основные черты (стороны) общения: – коммуникативная, перцептивная, интерактивная. Важно отметить единство и взаимосвязь всех трех сторон, их гармония.

Главная характеристика общения – его информативность, коммуникативность. Коммуникативность (от англ. сообщать, передавать) – характеристика обмена информацией в человеческом общении. Коммунивативность включает в себя обмен представлениями, идеями, интересами, настроениями, установками и т.д. между людьми в ходе совместой деятельности. Умение эффективно вести обмен информацией называют коммуникативной компетентностью, коммуникабельностью. Коммуникативная компетентность основывается на единстве мыслей, чувств и действий. Что же мешает человеку быть коммуникативно компетентным, достичь единства мыслей, чувств и действий? Он сам, т.е. его излишнее внимание к своему «я-образу», неумение строить общение с позиции «я-в ситуации». В этом лежат истоки недостаточного умения наблюдать, спрашивать, слушать, говорить с учетом уместности своих высказываний и невербальных проявлений. С этой целью Леонтьев А.А. предлагает овладеть определенными специальными умениями (см. Леонтьев с. 34).

**Педагогическое общение,** с т.з. Леонтьева А.А., это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его, направленное на создание благоприятного психологического климата.

С помощью каких средств мы можем осуществить на практике педагогическое общение, привести в деятельную форму все его функции? **Средства общения** принято разделять на две группы – **вербальные** и **невербальные.** Они составляют технику общения. К **вербальным** средствам относится речь и все ее характеристики: постановка голоса, тембр, темп, дикция, дыхание, интонационные окраски, полетность голоса и т.д. **Невербальные** средства: мимика (управление мышцами лица), пантомимика (управление своим телом, его положением), управление эмоциями, настроением, снятие излишнего психологического напряжения, создание атмосферы творчества, само и взаимоуважение, социально-перцептивные способности (внимание, наблюдательность, воображение).

При всем разнообразии педагогических ситуаций принято выделять **три вида педагогического общения.** 1 Социально-ориентированное (лекция, выступление по радио, телевидению), где говорящий выступает как представитель общества, коллектива, группы, а задача, которую он решает – есть социальная задача. Он либо побуждает слушателей к непосредственной социальной активности, либо объединяет их вокруг социально значимой идеи, развивает или изменяет их убеждения, установки. В таком общении непосредственно реализуется общественные отношения, организуются социальные взаимовлияния.

2 Групповое предметно ориентированное общение включается в коллективный труд и непосредственное его обслуживание, помогающее коллективу решить стоящую перед ним задачу. Задача, решаемая в этом виде общения, тоже социальная, предмет и цель такого общения – организация коллективного взаимодействия в процессе труда, в нашем случае учебного труда.

3. Личностно ориентированное общение – общение одной личности с другой, это исходная клеточка общения, она м.б. различной: деловые, направленные на совместную деятельность, и по сути совпадать с предметно-ориентированной, м.б. выяснение личных отношений и не иметь никакой связи с деятельностью.

Педагогическое общение выполняет определенные **функции**.

Б.Ф. Ломов (сов. философ) называет 3 функции пед. общения.

1) информативно-коммуникативная – охватывает те процессы, которые м.б. описаны как передача и прием информации;

2) регулятивно-коммуникативная – благодаря общению возможно регулировать и свое собственное поведение, и поведение других людей, а вместе с этим получать регулирующее воздействие с их стороны;

3) аффективно-коммуникативная – весь спектр человеческих эмоций возникает и развивается в условиях общения людей, этими условиями определяется уровень эмоциональной напряженности, в этих условиях осуществляется и эмоциональная разрядка.

Кан-Калик считает, что общение позволяет решать следующие задачи (выполняет функции):

1) обучающая – наладить реальный психологический контакт с классом, – формировать положительную мотивацию к обучению, – создать психологическую обстановку коллективного познавательного поиска и раздумий;

2) воспитательная – налаживание воспитательных педагогических отношений, – психологический контакт учителя с учащимися, – преодоление психологических барьеров, – формирование межличностных отношений в детском коллективе;

3) развивающие – стимулирование самовоспитания и самообразования личности; – осуществление социально-психологической коррекции в развитии личностных качеств.

Тарасевич Н.Н. говоря о функциях пед. общения, называет

– познание личности,

– обмен информацией, интеллектуальными, духовными ценностями,

– организация деятельности,

– обмен ролями: смена социальных ролей способствует многостороннему проявлению личности,

– сопереживание – понимание чувств другого человека, возможность войти в положение другого,

– самоутверждение – способность осознания своего «я», ощущение личностной значимости, формирование адекватной самооценки, уровня притязаний.

Знание функций пед. общения поможет педагогу организовать общение со школьниками на уроке и вне его, как целостный процесс.

Структуру пед. общения можно рассматривать в широком и узком смысле слова. В узком смысле это схема передачи определенной порции информации за определенный короткий промежуток времени.

Структура пед. общения в широком смысле слова соответствует логике пед. процесса, который включает в себя замысел, его воплощение, анализ и оценку. Исходя из этого определяется и структура пед. общения:

1. Моделирование педагогом предстоящего общения с классом (прогностический этап).

2. Организация непостредственного общения в момент начального взаимодействия (коммуникативная атака).

3. Управление общением в ходе педагогического процесса.

4. Анализ осуществленной системы общения и моделирование ее на предстоящую деятельность (соотнесение цели, средств, результата и постановка следующей цели).

Рассмотрим каждый этап подробно.

**1. Прогностический этап** – моделирование педагогом предстоящего общения с классом в процессе подготовки к непосредственной деятельности – включает в себя работу над содержанием урока или воспитательного дела, планирование его. Кроме этого идет коммуникативное прогнозирование предстоящей деятельности, помогающее педагогу конкретизировать вероятную картину общения, предусмотреть многие конфликтные ситуации на уроке и вне его, настроить себя на предстоящее общение. Здесь планируется вероятностное восприятие учащимися материала урока и личности самого педагога. Это опережающая стадия общения, в которой намечаются контуры преобразования педагогической (обучающей или воспитательной задачи) в коммуникативную (как сказать, как объяснить, каким образом будем действовать и как организовать деятельность детей). Чтобы пед. задачи перевести в коммуникативные, необходимо ориентироваться в условиях общения: – а) осознание педагогом стиля собственного общения с учащимися; – б) мысленное восстановление особенностей предыдущих ситуаций общения с данным коллективом (коммуникативная память); – в) уточнение стиля общения в новых коммуникативных условиях деятельности.

Нередко удачно спланированная система общения диктует и отбор материала, и методы, и, возможно, определяет успех предстоящего дела.

Последовательность коммуникативной подготовки.

1. Вспомнить конкретный класс, в котором предстоит работать.

2. Попытаться восстановить в памяти опыт общения именно с данным классом (стремиться развивать положительные впечатления от общения с классом и блокировать отрицательные).

3. Вспомнить, какой тип общения Вам свойственен именно в этом классе, возможен ли он на предстоящем уроке.

4. Попытайтесь представить, как класс воспримет Вас и материал урока.

5. Соотнесите присущий Вам стиль общения с классом и задачами урока. Попытайтесь добиться единства.

6. Представьте общую психологическую атмосферу реализации фрагментов урока – это поможет выбрать средства обучения или воспитания, сделать планирование более точным.

7. Вспомнить свои взаимоотношения с отдельными учащимися, избегать стереотипов, психологических установок по отношению к детям.

8. Попытайтесь ощутить в целом предстоящую атмосферу общения на уроке – это сделает Вас более уверенным.

9. Продумайте свой внешний вид, целостное впечатление, которое Вы можете произвести на ребят.

10. Думайте не только о собственных педагогических задачах, но и о детях, их состоянии, готовности к совместной деятельности, создайте в первые мгновения урока ситуацию психологической совместимости.

11. Не делайте резких поворотов в системе взаимоотношений с детьми.

**2. Начальный период общения или коммуникативная атака** – это этап организации непосредственного общения с классом в момент начального взаимодействия с ним. Этот этап очень важен, хотя на практике он занимает не более 3 минут, за время которых завоевывается инициатива в общении и целостное коммуникативное преимущество, дающее возможность в дальнейшем управлять общением в классе (на уроке это оргмомент).

Важную роль в процессе организации пед. общения играет «зондирование души объекта» (Станиславский) – переходный этап от подготовительного цикла к действительному общению, когда происходит быстрая корректировка и окончательное уточнение заранее продуманных приемов общения применительно к состоянию класса и сегодяшним возможностям восприятия материала. По общему настроению класса и отдельных личностей в нем педагог должен уметь составить представление о переживаниях коллектива, о психологическом состоянии коллектива и отдельных личностей.

Важнейший момент – **привлечение внимания**. Возможны варианты: – речевой вариант – вербальное обращение к учащимся;

– пауза с активным внутренним обращением, требованием внимания;

– двигательно-знаковый вариант – развешивание таблиц, наглядных пособий, запись на доске, жест (40% информации в сообщении);

– смешанный вариант – чаще всего.

**Приемы активизации внимания** в начале общения: – прием сопереживания (о ярком эпизоде, переживаемом аудиторией), – прием парадоксальной ситуации, – апелляция к непосредственным интересам аудитории, – юмористическое замечание, – постановка проблемного вопроса, – апелляция к событиям, времени, месту, авторитетной личности, известному источнику информации, – краткое изложение конкретной цели и содержания предстоящего общения, – ситуативный момент.

Успех общения (речи) во многом зависит от вступления. Оно состоит из приветствия и активного вступления, которое представляет собой целевую установку, т.е. определение целей и задач предстоящей деятельности, объяснение того, что и как будем сейчас делать или что я хочу вам сказать. Требования к вступлению: а) вступление должно быть естественным и неразрывно связано с остальными композиционными частями урока, речи, выступления, воспитательного дела; б) первые фразы понятны и коротки; в) начало замедленно, сравнительно негромко.

Инициатива учителя в организации общения и взаимодействия обеспечивается: – четкостью и оперативностью начала контакта и переходом от организационных процедур (приветствие, усаживание) к деловому и личностному общению;

– оперативным достижением социально-психологического единства с классом, формированием чувства «мы», демонстрацией собственной предрасположенности к классу;

– введением личностных аспектов во взаимодействие с детьми;

– показом ярких целей деятельности, путей их достижения, передачей учащимся понимания и учета педагогом их внутреннего состояния;

– организацией цельного контакта со всем классом;

– изменением стереотипных негативных установок к отдельным учащимся;

– обеспечением внешнего вида учителя (опрятность, подтянутость, собранность, активность, доброжелательность, обаяние);

– реализация речевых и невербальных средств взаимодействия, активное включение мимики и микромимики, контакта глазами и т.д.

Умение грамотно и четко спланировать, правильно и организованно провести начальный период общения помогает преодолевать **психологические барьеры**, препятствия, мешающие эффективному общению учителя с классом:

1. *Боязнь класса*, которая снимается психологическим настроем, переключением внимания на интерес к предстоящей работе, поиском «эмоционального ядра» общения;

2. *Негативная установка на основе прошлого опыта общения*, преодоление которой получаем развитием такого свойства как оптимистическое прогнозирование своей деятельности;

3. *Физический барьер*, т.е. дистанция, которой учитель удаляет себя от учеников, пытается закрыть себя, спрятаться за стол, стул, в угол. Выход – демонстрация доверия, работа в открытой позиции.

4. *Социальный барьер* – создается постоянным подчеркиванием своей позиции «сверху», своего превосходства (перед вами учитель!);

5. *Гностический барьер* – когда педагог не адаптирует свою речь к уровню понимания школьников, «говорит заумно», Следует подумать, как сказать проще, как сделать непонятное понятным, сложное простым.

Итогом начального периода общения можно считать установившееся внимание и готовность к работе.

**3. Управление общением в ходе педагогического взаимодействия**

На этом этапе учитель решает массу педагогических и коммуникативных задач. Ему необходимо поддерживать активность и инициативу школьников, организовывать диалогическое общение, корректировать свой замысел с поправкой на реальные условия. Педагогу приходится быстро принимать решения при возникающих затруднениях, непредвиденных ситуациях, отклонение от заранее смоделированного общения. В этом случае вносятся необходимые поправки или заменяется вариант общения.

Изложение учебного материала (вербальное общение) это эпицентр процесса педагогического общения, передача своего видения объекта, его сердцевины. Станиславский выдвинул важную в педагогическом отношении задачу – предоставить объекту возможность не только слышать, но и увидеть внутренним зрением передаваемый материал. В ходе изложения или в завершении его необходимо установить обратную связь, определить уровень понимания или усвоения информации.

Излагая главную часть материала (в ходе непосредственного взаимодействия) необходимо: – обеспечить устойчивое внимание учащихся; – соблюдать логику (тезис, его развитие или аргументация, вывод) и ясность изложения; – подумать над занимательностью изложения (познавательная интрижка – что же дальше?).

Методы построения речи (изложения материала):

– индуктивный – от частного к общему (возможны ошибки – обобщение по частностям),

– дедуктивный – изложение от общего к частному,

– метод аналогии (сходства, параллели, подобие),

– концентрический метод – изложение вокруг единого центра,

– ступенчатый метод – последовательное изложение материала,

– исторический – изложение в хронологическом порядке.

**Логика** изложения материала в устной и письменной речи представлена следующими этапами: 1) тезис, 2) аргументация или развитие мысли, 3) вывод, завершающий, закругляющий изложение.

В ходе управления общением с классом возникает необходимость **восстановления внимания.** С этой целью можно использовать:

– голосовые приемы, – паузу, – жесты и движения, – обращение, – вопросы в речи, – переход от абстрактных рассуждений к конкретным приемам, фактам, образам, иллюстрациям, – неожиданный перерыв мысли, – наглядные средства, документы, – юмор, – учет непредвиденных обстоятельств и умение в них действовать, – ответы на вопросы.

В целом, слово учителя должно воздействовать на чувства, сознание, стимулировать мышление, воображение, создавать потребность в поисковой деятельности, а манера изложения не должна отвлекать от содержания материала, а способствовать его уяснению.

Этот этап общения (изложения материала, речи) заканчивается заключением. Конец речи должен закруглять ее, т.е. связать с началом, конец речи – это разрешение всей речи. Необходимо, чтобы слушающий или читающий понял, что больше по этому вопросу говорить нечего. Можно вернуться к поставленной ранее цели, напомнить ее исходя из сказанного в ходе обсуждения вопроса. Заключение не должно содержать ложного пафоса, быть естественным, ясным.

Варианты заключения: – выводы речи, – краткое повторение основной проблемы, – обобщение сказанного, – указание перспектив, постановка будущих задач, – иллюстративная концовка.

**Признаки хорошей речи**. 1. Правильность речи (соответствие принятым в обществе литературно-языковым нормам), 2. Точность (соответствие мыслям говорящего), 3. Ясность речи, доступность пониманию слушающего или читающего, 4. Логичность (соответствие законам логики: небрежность языка обуславливается нечеткостью мышления), 5. простота, естественность, отсутствие вычурности, 6. богатство, разнообразие используемых языковых средств, 7. сжатость речи, отсутствие лишних слов, повторений, 8. чистота речи, т.е. устранение из нее слов нелитературных, диалектных, жаргонных, просторечных, вульгарных, а также слов иноязычного происхождения, употребление их без надобности, 9.живость речи, выразительность, образность, эмоциональность, отсутствие шаблонов, 10. Благозвучие речи, соответствие требованиям приятного звучания, подбор слов с учетом их звуковой стороны.

**4. Анализ использованной педагогом системы общения** содержит осмысление успешности, уточнение возможных вариантов организации общения в данном коллективе учащихся, прогнозирование предстоящего в этой аудитории очередного этапа общения и моделирование его структуры.

На этом этапе педагогического общения учитель должен выявить сильные и слабые стороны общения, осмыслить, в какой мере он удовлетворен процессом взаимодействия с детьми, что удалось и благодаря чему, что не удалось, почему, над чем надо подумать, как исправить то, что не сработало. Далее необходимо спланировать систему предстоящего общения с коллективом с учетом внесения необходимых корректив, т.е. переходим к первому этапу построения следующей ситуации общения

Таким образом, педагогическое общение – профессионально значимый компонент педагогической деятельности. Общение пронизывает все направления труда учителя и составляет особый вид деятельности, особый вид творчества, который необходим – в ходе познания учащихся в системе взаимодействия с ними, – при организации непосредственного воздействия на ребенка, – при управлении собственным поведением, – творческий характер носит сам процесс организации взаимодействия.

**4.** Стили и модели педагогического общения.

Теоретики выделяют в общении две стороны – **отношение и взаимодействие**. Это как бы надводная и подводная часть айсберга, где видимая часть – серия речевых и неречевых действий, а невидимая – потребности, интересы, чувства, – все, что толкает человека к общению.

Березовин Н.А. и Коломинский Я.Л. в книге «Учитель и детский коллектив» определяют **5 стилей отношения к ученикам**:

1) активно-положительный (в школу и детей влюблена, умеет научить любого ребенка, не любит крайних мер, в то же время принципиальна и требовательна);

2) ситуативный (добросовестная, грамотная, много работает, любит свою профессию и детей, но если ученики что-то путают, теряет самообладание);

3) пассивно-положительный (учительница великолепная, но какая-то сухость, слова доброго, ласкового не скажет детям);

4) пассивно-отрицательный (воспринимает все настороженно, возмущение поведением учеников наружу не выходит, только съеживается вся, не любит задерживаться в школе);

5) активно-отрицательный (замечания делает в резкой форме, забывает о похвале, как о методе воспитания, при любой неудаче ученика возмущается во весь голос, не любит ленивых и слабо подготовленных учеников и не хочет работать с ними).

В общении активатором выступает педагог, поэтому мы, прежде всего, отметим в этой стороне общения стиль руководства педагога. Стиль работы – это почерк организатора. Курт Левин выделил **три** основных **стиля руководства**: авторитарный, демократический, либеральный (или попустительский). На основе их А.Н. Лутошкин дает образные названия и характеристики, но называет уже 4 стиля (см. А.Н. Лутошкин «Как вести за собой»).

**Авторитарный** (разящие стрелы): учитель единолично определяет направление деятельности группы, указывает, кто с кем должен сидеть, работать, пресекает всякую инициативу учащихся, учащиеся живут в мире догадок. Истоки авторитаризма: – недостаточная зрелость педагога, – его нравственная невоспитанность, – низкий уровень культуры педагога, – пренебрежение психологическими способностями детей, – игнорирование принципа самодеятельности организации детской жизни.

Даже редкая благодарность или похвала звучит как команда, а то и как оскорбление «Ты хорошо сегодня ответил, не ожидала от тебя такого». *Обнаружив ошибку, такой учитель высмеивает виновного, чаще всего не объясняя, как ее можно исправить. В его отсутствие работа замедляется, а то и вовсе прекращается*. *Основные формы взаимодействия – приказ, указание, инструктаж, выговор.* Учитель лаконичен, у него преобладает начальственный тон, нетерпим к возражениям.

**Демократический** (возвращающийся бумеранг, снующий челнок). В работе классного руководителя проявляется опора на мнение коллектива учащихся. Учитель старается донести до сознания каждого цель деятельности, подключает всех к активному участию в обсуждении хода работы (дела), видит свою задачу не только в контроле и координации, но и в воспитании. Учителем поощряется каждый ученик, что способствует появлению у него уверенности в себе, развивается самоуправление в детском коллективе. Учитель демократического стиля руководства старается наиболее оптимально распределить нагрузки, учитывая индивидуальные склонности и способности каждого, развивает инициативность, поощряет активность, внимателен к робким и замкнутым ребятам. *Основные формы взаимодействия – совет, просьба, информация, предложение, поручение*. Большое внимание такой учитель уделяет установлению обратной связи во взаимодействии с учениками, педагогическому анализу и самоанализу.

**Либеральный** (плывущий плот) – анархический, попустительский стиль. Учитель старается не вмешиваться в жизнь коллектива, не проявляет активности, вопросы рассматривает формально, легко подчиняется другому мнению, фактически самоустраняется от ответственности за происходящее. Об авторитете нет и речи, ученики мнение учителя не ценят, часто просто не слушают. Его стремление быть «хорошим», «добреньким» или вседопускающим и равнодушным, наносит вред и обучению, и воспитанию.

Какой же стиль лучше, какой более эффективный? Авторитарный стиль руководства может обеспечить кажущуюся эффективность групповой деятельности и создает крайне неблагоприятный психологический климат. При таком стиле задерживается становление коллектива, уверенности и успешности у учеников, и напротив, рождается угодничество. По данным психологов, именно в таких коллективах формируются невротики, льстецы, угодники. По словам Ю.П. Азарова, авторитарность в общении многолика, часто искусно маскируется, оставаясь, в сущности, бездушно-бюрократическим администрированием, может проявляться как скрытая, опосредованно порождающая насилие изнутри. Однако, наихудшим стилем руководства является либеральный стиль: при нем работа если и выполняется, то, как правило, выполняется хуже и менее качественно, кроме того, учит равнодушию и выставляет его, как норму отношений. Лучшим стилем руководства, как показывает практика, является демократический, хотя на первых этапах количественные показатели могут быть и ниже, чем при авторитарном, но желание работать не иссякает и в отсутствии руководителя. Повышается по сравнению с авторитарным активность, творческий тонус, развивается чувство ответственности, способность к сотрудничеству и взаимовыручке, растет уверенность в своих силах и гордость за свой коллектив.

Рассмотренные нами стили отношений и стили взаимодействия, ядром которого является стиль руководства учителя, создает в совокупности стиль педагогического общения.

**Стиль общения** – сложившаяся система общения педагога и учащихся, т.е. индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и учащихся (Кан-Калик).

1*. Общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.* В основе этого стиля – устойчиво-положительное отношение педагога к делу и к детям, стремление совместно (демокритично) решать вопросы организации деятельности. Увлеченность совместным творческим поиском – наиболее продуктивный для всех участников процесса стиль общения. На этой основе зарождались многие новаторские педагогические технологии (КТД, ШКВАЛИЩе).

*С.Л. Соловейчик: «Чтобы дело шло хорошо, следуя Макаренковской традиции, у школьников и педагогов должны быть одни, общие заботы. Педагоги не управляют школьниками, а вместе с ними заботятся о делах школы. Вместо односторонних воздействий педагога на учащихся – общая творческая деятельность воспитанников вместе с воспитателями и под их руководством».*

2. *Стиль педагогического общения на основе дружеского расположения.* В этом стиле – предпосылка успешности совместной воспитательной деятельности, он подготавливает к предыдущему (описанному ранее) стилю. Дружеское расположение – стимулятор развития и плодотворности взаимоотношений педагога и школьников. Увлеченность общим делом (учебным или воспитательным) – источник дружественности, а дружественность, помноженная на заинтересованность работой, рождает совместный увлеченный поиск (Макаренко). Срок этого стиля не долог, т. к. он неизбежно перерастает в другие, более продолжительные: или более эффективный – на основе увлеченности совместной творческой деятельностью, или менее эффективный – общение-заигравание.

3. *Стиль общение-дистанция*. Суть его в том, что в системе взаимоотношений с учащимися используется дистанция-ограничитель: «вы не знаете – а я знаю», «слушайте меня, я старше, имею опыт, наши позиции несравнимы». У такого педагога может быть и положительное отношение к детям, но организация деятельности ближе к авторитарному стилю, снижает общий творческий уровень, уровень самостоятельной работы учащихся. Дистанция возникает как показатель ведущей роли учителя, строится на его авторитете. Начинающие учителя считают, что общение-дистанция помогает им сразу же утвердить себя как педагога, но такое средство самоутверждения педагога иногда становится источником первых педагогических неудач. Авторитет завоевывается не через механическое установление дистанции, а через взаимопонимание, взаимоуважение и, прежде всего, через совместную творческую деятельность.

4. *Стиль общение-устрашение* соединяет в себе отрицательное отношение к учащимся и авторитарность в способах организации деятельности. У начинающих учителей употребление этого стиля связано с неумением организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Это трудно и, выбирая путь наименьшей трудности, педагог предпочитает запугать учеников, т. к. те, кто боятся, будут лучше слушаться. Это крайнее проявление общения-дистанции при отношении полного неуважения к ученикам. Такое общение для творческой педагогической деятельности вообще бесперспективно, лишает его дружественности, на которой зиждется взаимопонимание, которое так необходимо для сотрудничества и сотворчества.

5. *Общение-заигрывание* возникает при либеральном стиле руководства и при пассивно-положительном стиле отношений. Такой стиль вызван стремлением завоевать дешевый авторитет у детей, что противоречит требованиям педагогической этики. Проявление этого стиля – попытка установить контакт с детьми, желанием понравиться классу, с другой стороны отсутствием общей культуры, умений и навыков педагогического общения, опыта. Дети приучаются к панибратству в отношениях, учатся лукавить для достижения своих целей, теряют веру и уважение к учителю.

Кан-Калик отмечает, что данные стили не исчерпывают всего многообразия и практический опыт дает возможность конкретизировать их, выделяя наиболее типичные модели общения педагога с учащимися:

– Монблан (педагог подобно горной вершине возвышается над классом, мало интересуется личностью ребенка, свои функции видит лишь в сообщении информации, отсутствует психологический контакт, формализует всю систему педагогического процесса);

– Китайская стена (педагог устанавливает дистанцию с классом, подчеркивая свое превосходство, выбирает снисходительно-покровительственные отношения, утверждает ситуацию безусловной «ведомости» учеников);

– Локатор (отношения учителя избирательны, внимание концентрируется на группе только сильные, только слабые, только девочки и т.д.);

– Робот (действует на основе задуманной программы, не обращая внимания на обстоятельства, условия, состояния детей, и – нет результата),

– Я сам (сам инициатор и исполнитель процесса, инициатива ребят пресекается, их действия строго регламентированы);

– Гамлет (постоянные сомнения педагога в правильности своих действий, озабоченность не содержанием общения, а отношением к себе);

– Друг (преобладание дружеских отношений, но теряется деловой контекст);

– Тетерев (педагог слышит только себя, поглощен своими размышлениями, не чувствует детей, как партнеров по общению).

Однако и эти модели не исчерпывают всего многообразия проявлений личности. Личность каждого учителя глубоко индивидуальна, откладывает отпечаток на его стиль общения. Зная в теории наиболее яркие черты каждого стиля, следует на практике работать над составлением своего индивидуального педагогического стиля. Он может заимствовать отдельные черты различных стилей и соответствовать особенностям личности педагога и особенностям педагогических ситуаций.

Выработка индивидуального стиля общения педагога и овладение основами профессионально-педагогического общения должно происходить на индивидуально-творческом уровне. Все компоненты профессионально-педагогического общения своеобразны и неповторимо проявляются в деятельности каждого педагога. Поиск индивидуального стиля педагога должен вестись систематически.

Система формирования индивидуального стиля педагога.

1. Изучение своих индивидуальных особенностей.

2. Устранение недостатков в личном общении. Работа по преодолению стеснительности, скованности (см. В.Л. Леви «Искусство быть другим»,).

3. Овладение элементами педагогического общения на основе собственных индивидуальных особенностей.

4. Овладение техникой педагогического общения (см. «Основы педагогического мастерства» / Зязюн И.А. и др.)

5. Участие в реальной педагогической деятельности для закрепления индивидуального стиля педагогического общения.

6. Соотнесение своих индивидуальных качеств с индивидуально-типологическими особенностями детей.

Верно выбранный стиль педагогического общения (общий, характерный для всего коллектива и индивидуальный), способствует тому, что

– педагогическое воздействие становится адекватным личности педагога;

– облегчается процедура налаживания взаимоотношений;

– повышается эффективность передачи и усвоения учебной информации;

– создается эмоционально благополучный психологический климат, общение с классом становится приятным и для педагога, и для детей.

Для формирования удачного стиля общения многие педагоги и психологи предлагали разработанные ими правила (В.Л. Леви, Р.С. Немов, Ю.П. Азаров, Ш.А. Амонашвили и др.). Предлагаем вам **правила поведения с детьми**, разработанные учительницей **Роботовой Л.С.** (см. в книге Березовина и Коломинского «Учитель и детский коллектив»).

1. Отказаться от прямого противопоставления ребят друг другу.

2. Не «пилить» и не ругать при всем классе.

3. Говорить чаще наедине.

4. Замечать даже маленькие успехи «слабых», но не подчеркивать это как нечто неожиданное.

5. Называть всех по именам и добиваться этого в обращении ребят друг к другу.

6. Постоянно подчеркивать, что отношения в классе должны определяться не только успеваемостью, но и теми добрыми делами, которые совершил человек для других.

7. От класса к классу воспитывать понимание того, что способность к хорошему учению это лишь одно из многочисленных свойств личности.

8. Чаще разговаривать с замкнутыми, неинтересными ребятами, поведение ребят (особенно в младших классах) во многом подражательно, и, когда они видят, что учитель с их одноклассником и ему это интересно, они тоже начинают проявлять интерес к этому «неинтересному» ребенку.

9. Все, что происходит с ребятами, воспринимать всерьез.

10. Бережно относиться к женской гордости и мужскому достоинству

11. Внимательно относиться ко всем внешним проявлениям личности

12. Изучать свойства каждой личности, взятой изолированно и в соприкосновении с другими.

13. Определять мотивы поведения, выяснять причины каждого «отклонения»

14. Изучать родителей, сравнивать свойства родителей и детей.

**Культура общения педагога** складывается из нескольких составляющих. 1) Личность педагога – любовь к детям, ответственность, интеллигентность; – только личность учителя приучает детей ощущать в себе возвышающее чувство человеческого достоинства. 2) Знания своего предмета и психолого-педагогические знания, компетентность, требовательность к себе, постоянное самосовершенствование. 3) Теоретические знания по общению, соблюдение правил общения. 4) Практические умения и навыки, развитие и совершенствование владения педагогической техникой. 5) Педагогический такт (буквально – прикосновение) как мера педагогически целесообразного воздействия учителя на учащихся, умение устанавливать продуктивный стиль общения.