

Министерство образования и науки Российской Федерации
Тольяттинский государственный университет
Гуманитарно-педагогический институт
Кафедра «Педагогика и методики преподавания»

И.В. Груздова, Г.А. Медяник

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКА

Электронное учебно-методическое пособие

© ФГБОУ ВО «Тольяттинский
государственный университет», 2017

ISBN 978-5-8259-1246-2



УДК 159.922.73(075.8)

ББК 88.8я73

Рецензенты:

канд. пед. наук, заместитель руководителя департамента образования г.о. Тольятти – руководитель управления образования и занятости *Л.М. Лебедева*;

д-р пед. наук, профессор кафедры «Педагогика и методики преподавания» Тольяттинского государственного университета
И.В. Руденко.

Груздова, И.В. Психология воспитания школьника : электрон. учеб.-метод. пособие / И.В. Груздова, Г.А. Медяник. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2017. – 1 оптический диск.

Представленное учебно-методическое пособие направлено на формирование у будущих магистров профессиональных знаний, умений, компетенций, позволяющих успешно решать задачи воспитания школьников на разных возрастных этапах.

Предназначено для студентов высших учебных заведений по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», учителей образовательных учреждений, педагогов дополнительного образования.

Текстовое электронное издание.

Рекомендовано к изданию научно-методическим советом Тольяттинского государственного университета.

Минимальные системные требования: IBM PC-совместимый компьютер: Windows XP/Vista/7/8; PIII 500 МГц или эквивалент; 128 Мб ОЗУ; SVGA; CD-ROM; Adobe Acrobat Reader.

© ФГБОУ ВО «Тольяттинский
государственный университет», 2017



Редактор *Г.В. Данилова*

Технический редактор *Н.П. Крюкова*

Компьютерная верстка: *Л.В. Сызганцева*

Художественное оформление,

компьютерное проектирование: *Г.В. Карасева*

Дата подписания к использованию 21.12.2017.

Объем издания 2,6 Мб.

Комплектация издания: компакт-диск, первичная упаковка.

Заказ № 1-87-16.

Издательство Тольяттинского государственного университета

445020, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14,

тел. 8 (8482) 53-91-47, www.tltsu.ru

Содержание

Введение	5
Раздел 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	7
1.1. Современные вопросы воспитания школьников	7
1.2. Теории воспитания личности	15
1.3. Психологические особенности воспитания детей и школьников	33
1.4. Методы и средства воспитания школьников	53
Раздел 2. СЕМИНАРСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ	65
Раздел 3. ПРАКТИКУМ	78
3.1. Алгоритм решения психолого-педагогических задач и ситуаций	78
3.2. Содержание педагогических ситуаций	80
Раздел 4. ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ	97
Библиографический список	108
Глоссарий	110
Приложение 1	115
Приложение 2	125
Приложение 3	147
Приложение 4	150

ВВЕДЕНИЕ

Психология воспитания – область психологии, занимающаяся разработкой психологических основ обучения и воспитания.

Предметом изучения психологии воспитания школьников выступают различные проявления поведения, связанные с процессами обучения и воспитания: психологические особенности ребенка на разных возрастных этапах; соотношение психического развития и обучения, особенно в отношении школьных предметов и занятий; проблема психического здоровья, включая трудности социальной адаптации; взаимодействие учеников в классе, школьных командах и группах; различия между детьми в способностях и школьной успеваемости, а также проблема измерения этих различий.

Современная теория и практика воспитания школьников ориентирована на самоценную личность, умеющую жить в гармонии с собой и с окружающим миром, способную к саморазвитию и самосовершенствованию. Соответственно, содержание и методы воспитания в образовательной организации направлены на заботу педагога о физическом, психическом и нравственном благополучии ребенка, реализацию потребности воспитанников в любви и защищенности, отстаивание значительности личности и уважительного к ней отношения всех субъектов воспитательного процесса, удовлетворение потребности детей в активности и самоактуализации в разнообразных видах деятельности.

Цель учебной дисциплины «Психология воспитания школьников» – формирование компетентности в области психологии воспитания, включающей знания закономерностей процесса воспитания как всеобщей формы развития личности, навыки проектирования процесса личностного развития детей на всех возрастных этапах.

Задачи курса:

- 1) обеспечить овладение знаниями о методологических основах воспитания, взаимосвязи процессов воспитания, обучения и развития;
- 2) ознакомить будущих магистров с основными теоретическими и практическими подходами к личностному развитию как результату воспитания;

- 3) обеспечить освоение студентами основных практических техник личностного развития школьников;
- 4) развить умение анализировать, проектировать воспитательную систему образовательного учреждения и первичного детского коллектива;
- 5) подготовить к проведению научных исследований в области психологии воспитания.

В разделе 1 «Теоретические аспекты психологии воспитания школьников» рассмотрены базовые понятия в психологии воспитания, признаки современного воспитания, изложены основные теории воспитания, вопросы содержания воспитания на определенном возрастном этапе развития детей и школьников, охарактеризованы методы воспитания и самовоспитания, приведены цитаты о воспитании, раскрывающие логику и ценность воспитания в современном обществе. В каждой теме раздела представлены вопросы для самоанализа и литература.

В разделе 2 «Семинарские и практические занятия» изложено содержание семинарских и практических работ по курсу «Психология воспитания школьников». В этой части пособия представлены вопросы для обсуждения основных проблем современного воспитания школьников и детей дошкольного возраста, обозначены темы и практические задания для разнообразных форм самостоятельной учебной работы студентов.

Раздел 3 «Практикум» содержит серию педагогических ситуаций для самостоятельного анализа и практических заданий, позволяющих в ситуации диалога и дискуссии обсудить со студентами проблему выбора стратегии и тактики, методов и приемов воспитания школьников в соответствии со сложившейся ситуацией в практике работы педагога.

В разделе 4 «Тестовые задания» излагается материал для мониторинга и контроля знаний студентов.

Раздел 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Современные вопросы воспитания школьников

Основной целью психологии воспитания является раскрытие психологических механизмов воспитания, которое невозможно без понимания источников и условий развития ребенка, становления его личности.

В отечественной психологии принято считать психологию воспитания органической частью психологии развития человека. Основной формой формирования человека как личности является деятельность. Определяющее условие существования, развития человека как существа социального – реализация человеческих потребностей, т. е. условие развития человека как личности – та многоплановая деятельность или совокупность разного вида деятельностей, в которые включен человек. Развитие, усложнение деятельности определяет развитие психики ребенка. Поэтому решение воспитательных задач должно опираться на психологические закономерности соподчиненности человеческих деятельностей, их динамику. При построении системы воспитательных воздействий необходимо учитывать характер и особенности различных видов деятельности, в которые включен ребенок, их значение, объем и содержание. Потому что именно в процессе развития деятельности, ее расширения и усложнения формируются общественные отношения, выступающие базисом становления личности.

Теперь следует более детально рассмотреть сам термин «воспитание» и его значение.

Воспитание – социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки их к общественной жизни и производительному труду. Выделяют воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на личность общества в целом, и воспитание в узком смысле – как целенаправленную деятельность, призванную сформировать систему качеств личности, взглядов и убеждений. Воспитание часто тракту-

ется в еще более локальном значении — как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание определенных черт характера, познавательной активности и т. д.).

Таким образом, воспитание — это целенаправленное формирование личности на основе развития определенных отношений к предметам, явлениям окружающего мира; мировоззрения; поведения (как проявление отношений и мировоззрения).

В современном Законе об образовании в РФ воспитание трактуется как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

Рассмотрим более подробно основные признаки категории «воспитание».

1. Целенаправленность всего воспитательного процесса и каждого его элемента.

Имеются в виду постановка воспитателем цели (как конечного результата педагогической деятельности), определение стратегических и тактических задач по ее реализации, переводение цели и задач во внутренний план воспитанников; планирование на их основе всей жизнедеятельности воспитателя и воспитанников.

Конечная цель воспитания двуедина:

- 1) освоение социально-культурных ценностей общества;
- 2) развитие индивидуальности воспитанников, их самоактуализация.

📖 У Д. Хармса это выражено замечательно: «Я — творец мира, и это самое главное во мне. Во все, что я делаю, я вкладываю сознание, что я творец мира».

В более узком смысле слова «воспитание» предполагается целенаправленность, определенность каждого акта педагогического воздействия. Думающий педагог, работающий на уровне научно-методического осмысления воспитательного процесса, постоянно, каждодневно и ежечасно сознательно (а с опытом творческой деятельности — интуитивно) ставит и решает определенные задачи, лежащие в русле поставленной цели воспитания.

Выглядит это просто:

✍ «Веду детей в поход – зачем? Первое, второе, третье!..»

«Организирую «Огонек» – зачем?»

«В школу обязательно приносить сменную обувь – зачем?»

«Классные часы должны быть в расписании – зачем?»

«Вместе с детьми планируем воспитательную работу – зачем планируем?

И почему – вместе с детьми?..»

Постепенно выстраивается отлаженная система воспитательной деятельности, которая легко «работает» и без «бдительного ока» воспитателя, классного руководителя. Отпадает его роль «поводыря», «человека с указкой», «приказчика и надсмотрщика».

2. Триединная сущность воспитания.

Воспитание – понятие многоликое. Его нельзя понимать в одном-единственном смысле. Воспитание есть триединство, образно говоря, «три кита» в одном. Воспитание, выступая в качестве стимулирующего фактора развития личности ребенка, является средством. Значит, чтобы личность полноценно, нормально развивалась, педагог должен иметь целый арсенал средств. Протекая во времени, ежесекундно, ежеминутно, ежедневно, ежегодно, воспитание связывается с постоянными изменениями личности воспитанника и воспитателя в самом процессе воспитания. И тогда мы его рассматриваем как процесс. Но оно и результат, ибо постоянно в процессе воздействия на воспитанника определенных средств воспитания происходит количественное и качественное накопление позитивных для развития человека качеств – в этом диалектичность воспитательного процесса.

3. Воспитание в своей сущности – это процесс взаимодействия педагога и воспитанников при активности обеих сторон. Причем по мере взросления и развития воспитанника его позиция как объекта педагогического воздействия со стороны взрослых (прежде всего родителей и педагогов) уменьшается, а позиция субъекта воспитания увеличивается, превращая процесс воспитания с точки зрения воспитанника в процесс самопознания и на этой основе самовоспитания, саморазвития.

Меняется при этом и позиция воспитателя, ему в большей степени становятся присущи функции наставника, советчика, куратора, старшего друга – человека, обладающего большим объемом и качеством знаний о мире и большим жизненным опытом, что позволяет ученику, воспитаннику более экономично и эффективно решать задачи самопознания и саморазвития.

Следовательно, процесс воспитания в современной школе может и должен быть инструментован как процесс стимулирования саморазвития личности школьника, главным условием которого является постоянное, неуклонно расширяющееся саморазвитие педагога.

📖 «У всякого человека бывает два воспитания: одно, которое ему дают другие, и другое, более важное, которое он дает себе сам» (Э. Гибсон).

Нам близка и понятна сегодня точка зрения П.Ф. Каптерева¹, который утверждал, что человек начинается с саморазвития, а не с воспитания.

Воспитание присоединяется к саморазвитию и может действовать только по его образу и подобию. В этом случае школа есть не что иное, как применение к детям начал саморазвития.

Вся сущность школьного образования и воспитания заключается в саморазвитии, самообразовании, самовоспитании. Внешняя природа, как и вся жизнь, дает организму человека лишь побуждения и материал для деятельности, но сама деятельность – только его собственная. И все, что есть в душе, есть результат ее самостоятельности.

С этой точки зрения продуктивна получившая сегодня признание и широкое вхождение в практику воспитания идея педагогической поддержки.

Под педагогической поддержкой понимают деятельность педагогов, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных:

- с физическим и психическим здоровьем;
- успешным продвижением в обучении;
- эффективной деловой и межличностной коммуникацией;

¹ Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. Дидактические очерки. Избр. соч. М., 1982.

– жизненным самоопределением (нравственным, гражданским, профессиональным и т. д.)².

Суть педагогической поддержки состоит в том, чтобы помочь ребенку преодолеть то или иное препятствие, трудность, ориентируясь на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности, развивая потребность в успешности самостоятельных действий.

Предметом педагогической поддержки становится процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить своё человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни.

Целью педагогической поддержки выступает помощь растущему человеку в обретении себя, в работе с самим собой, т. е. в самоопределении и самореализации, «выращивание» субъектной позиции ребенка.

При этом задачами педагогической поддержки являются:

- 1) выявление и собственное понимание педагогом проблемы ребенка, осознание всей ситуации его саморазвития;
- 2) помощь ребенку в осознании им данной ситуации и коррекции собственного понимания;
- 3) совместная с ребенком рефлексия его проблемы, побуждение его к осознанию себя как суверенного субъекта самостоятельного жизненного опыта и действия;
- 4) создание условий для осознания ребенком перспективы собственного саморазвития.

Педагогическая поддержка рассматривается и как особая технология воспитания, отличающаяся от традиционных педагогических методов тем, что осуществляется в процессе диалога и взаимодействия ребёнка и взрослого, предполагает самоопределение ребёнка в ситуации выбора и последующее самостоятельное решение им своей проблемы.

² Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002.

4. *Воспитание, как известно, понимается в широком и узком смысле.*


В широком – это совокупность формирующих воздействий всех общественных институтов, обеспечивающих передачу из поколения в поколение накопленного социально-культурного опыта, духовно-нравственных норм и ценностей.

В узком – специальная воспитательная деятельность субъектов воспитания, направленная на достижение конкретных воспитательных целей и решение конкретных задач воспитания (в деятельности классного руководителя, воспитателя, наставника, руководителя детского объединения, родителей). Поэтому одним из основополагающих направлений (забот) педагога в детском учебно-воспитательном и образовательном учреждении является создание оптимальных условий воспитания или воспитывающей среды.

5. *Важнейшим признаком воспитательного процесса является его содержательность*, т. е. определение на основании поставленной цели и стратегических задач его содержания.

В нашем определении оно двуедино.

Во-первых, это организация освоения как учащимися, так и педагогами социально-культурных ценностей общества: экономики, политики, науки, всех видов искусства, жизненной практики во всех видах деятельности. Центральным здесь является понятие культуры.

 В Большом энциклопедическом словаре «культура» (от лат. cultura – возделывание, обрабатывание, позднее – воспитание, образование, развитие, почитание) – это исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях.

В обыденной практике воспитания нередко имеется в виду и соответственно этому строится воспитательная работа, содержательность воспитания – вооружение школьников лишь знаниями из различных областей культуры. Так, например, нередко строятся программы и учебные планы специализированных классов и школ, гимназий, лицеев, колледжей, внешкольных учреждений. Однако это неверно. Самой существенной характеристикой воспитания яв-

ляется формирование отношения к предметам, явлениям, фактам, событиям окружающего мира, т. е. воспитание «человека культуры» (Е.В. Бондаревская³).

Вторая сторона двуединого содержания воспитания – развитие индивидуальности школьника на основе его взаимодействия с педагогом в воспитательном процессе по освоению культурных ценностей, в формировании его отношения к окружающему миру, в том числе по отношению к самому себе. Это одно из главных стратегических направлений воспитания в современной школе.

6. *Воспитание – процесс творческий. Это объясняется многими причинами.*

Во-первых, овладение культурой носит творческий характер.

Во-вторых, индивидуальность воспитанников, специфика каждого педагогического явления весьма далеки от стандарта и требуют творческого подхода.

В-третьих, сама личность «педагога состоявшегося» обладает большим творческим потенциалом⁴, ибо только тогда возможно ощущение педагогом «состояния счастья», что делает воспитательный процесс продуктивным, облегчает достижение высоких целей и отвечает удовлетворенности жизнью самого педагога.

7. Важным признаком воспитания является то, что оно осуществляется *специально подготовленными людьми*: учителями и воспитателями, журналистами и писателями, руководителями кружков и секций и т. д.

Главные требования, которые выдвигаются к современному педагогу, заключены в следующих идеях: педагог – это носитель высококультурной жизненной и педагогической позиции; профессионал – мастер высокого класса – человек творческий и, наконец, «сам себе воспитатель», т. е. сам занимающийся самопознанием и саморазвитием и увлекающий, «заражающий» своим личным примером своих учеников.

Воспитатель – субъект процесса воспитания – лицо, осуществляющее воспитание. К воспитателям относятся все педагоги об-

³ Бондаревская Е.В. Школьное образование в контексте культуры [электрон.] // Образование и наука. 1999. № 23.


⁴ Медяник Г.А. Творческое саморазвитие будущего учителя. Полиаспектная подготовка современного педагога: коллективная монография. М., 2011. С. 67–83.

разовательных учреждений, преподаватели профессиональных учебных заведений, сотрудники учреждений дополнительного образования (руководители кружков, спортивных секций, клубов, любительских объединений и пр.).

Цель деятельности воспитателя амбивалентна: во-первых – побуждение к самовоспитанию; во-вторых – обучение технологиям самовоспитания.

Функции воспитателя: ответственность за жизнь воспитанника; организация оптимальных условий жизни воспитанника; организация условий, обеспечивающих развитие личности воспитанника; регуляция и коррекция социальной среды.

К воспитателю предъявляются определенные профессиональные требования: владение технологиями целеполагания, мониторинга состояния воспитанников, прогнозирования результатов их деятельности и в связи с этим необходимой и достаточной коррекции процесса воспитания.

 Покажем это на примере выдающегося отечественного педагога А.С. Макаренко. В статье «О моем опыте»⁵ он утверждал:

«Мастерство воспитателя не является каким-то особым искусством, требующим таланта, но это специальность, которой надо учить, как надо учить врача его мастерству, как надо учить музыканта.

Педагогическое мастерство заключается и в постановке голоса воспитателя, и в управлении своим лицом. Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15–20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не пойдет или не почувствует того, что нужно.

Я должен сказать, что я тут научился поневоле, и я знал, что значит сказать: «Здравствуй» – сухим, сдержанным тоном и «Здравствуй» – спокойным, добрым тоном; или: «Все. Можешь идти» – суровым, холодным тоном; или: «Все. Можешь идти» – сдержанным, но мягким тоном».

Педагогический профессионализм является личностно-профессиональным феноменом, развивающимся посредством собственных усилий субъекта деятельности на основе профессиональной мотивации и под влиянием внешних факторов (социально-экономические условия, образование, среда, профессиональные группы и т. д.).

⁵ Макаренко А.С. О воспитании. М., 1988. С. 234–246.

📌 Вопросы для самопроверки

1. Охарактеризуйте воспитание как педагогическое явление.
2. Как, по-вашему, что самое главное в воспитании?
3. В чем состоит сущность современного воспитания?
4. Какими признаками наделено воспитание?
5. Каково содержание современного воспитания?
6. В чем состоит творческий характер воспитания?

📖 Рекомендуемая литература

1. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман ; ред.-сост. А.Н. Тубельский, А.О. Зверев. – М. : Мирос, 2002. – 296 с.
2. Иванова, В.А. Педагогика : электронный учебно-методический комплекс / В.А. Иванова, Т.В. Левина. – Красноярск : Красноярский государственный аграрный университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/index.html
3. Лизинский, В.М. Детский, педагогический и родительский коллектив как основа и условие успешного воспитания / В.М. Лизинский. – М. : Педагогический поиск, 2016. – 144 с.
4. Методика воспитательной работы / под ред. В.П. Сергеева. – М. : ACADEMIA, 2015. – 384 с.
5. Полиаспектная подготовка современного педагога : монография / под общ. ред. Г.В. Ахметжановой. – М. : Академия Естествознания, 2011. – 174 с.

1.2. Теории воспитания личности

Современный воспитательный процесс основывается на теориях, которые формировались и эволюционировали в течение многих веков. Практически любая современная теория воспитания и развития личности «вырастает» из психолого-педагогических идей и концепций прошлого.

Теории воспитания – это концептуальные положения, объясняющие происхождение, формирование и изменение личности, ее поведения под влиянием воспитания.

В качестве научной базы таких теорий выступают психологические теории развития личности, социальная и возрастная психология.

Среди основных психологических подходов к воспитанию и развитию личности еще с XVIII века выделяются два противоположных:

- 1) биологизаторский;
- 2) социологизаторский.

Согласно биологизаторскому подходу личностные качества человека в основном передаются по механизмам наследственности и мало изменяются под влиянием условий жизни.

Наследственность определяет весь ход развития человека: и его темп — быстрый или медленный, и его предел — будет ли человек одаренным, многого ли достигнет или окажется человеком, обладающим более скромным уровнем развития способностей и одаренности.

Среда, в которой воспитывается ребенок, становится лишь условием такого изначально predeterminedного развития, всего лишь проявляющим то, что и так дано ребенку от рождения.

Сторонники данного подхода перенесли в психологию из эмбриологии основной биогенетический закон, сформулированный в XIX веке немецким биологом Э. Геккелем: онтогенез (индивидуальное развитие) представляет собой краткое повторение филогенеза (исторического развития вида).

Изначально этот закон касался только периода внутриутробного развития, но теория рекапитуляции распространила его на последующую жизнь ребенка, этапы которой сопоставлялись с эпохами культурно-исторического развития человечества.

Согласно этой теории ребенок в первом полугодии своей жизни находится на стадии млекопитающего, во втором полугодии достигает стадии высшего млекопитающего — обезьяны, в раннем детстве пребывает на уровне развития древнейших и древних людей, в дошкольном — в первобытно-общинном состоянии.

Начиная с поступления в школу он усваивает человеческую культуру: в начальных классах — в духе античного и ветхозаветного мира, в подростковом возрасте — в духе средневекового фанатизма и лишь в юности поднимается до уровня культуры Нового времени.

Таким образом, по рассматриваемой теории уровень развития ребенка фактически зависит только от скорости развертывания врожденных программ созревания и никак не сочетается с воспитательным воздействием на его личность. Данная теория представляет пессимистический взгляд на возможности воспитания личности.

На основе этого подхода впоследствии сформировались убеждения об изначальном превосходстве одних наций, классов, рас над другими и, соответственно, о необходимости применения к детям из «высших» слоев более прогрессивных и сложных методов обучения и воспитания, чем к детям из «низших», о невозможности представителей «низших» рас и классов на равных конкурировать с представителями «высших» и т. п.

В наши дни эта теория имеет мало сторонников.

Противоположный подход к воспитанию и развитию психики проявляется в социологизаторском направлении.

Его истоки лежат в воззрениях английского философа XVII века Джона Локка, считавшего, что ребенок появляется на свет с душой, чистой, как белая восковая доска — *tabula rasa*. На этой доске воспитатель может написать все что угодно, и ребенок, неотягощенный наследственностью, вырастет таким, каким хотят его видеть близкие взрослые.

Согласно этим взглядам путем обучения и воспитания можно сформировать любые психические функции и развить их до любого уровня независимо от биологических особенностей.

Социологизаторские идеи были созвучны идеологии, господствовавшей в нашей стране до середины 1980-х гг., поэтому их можно найти во многих педагогических и психологических работах тех лет.

Очевидно, что оба подхода — и биологизаторский, и социологизаторский — страдают односторонностью, преуменьшая или отрицая значение одного из двух факторов развития.

В целом сторонники социологизаторского подхода все же ближе к истине, но против него также можно выдвинуть ряд контраргументов.

Во-первых, некоторые свойства личности, например темперамент, не могут быть воспитаны, поскольку напрямую зависят от генотипа и определяются им: в частности, темперамент обусловлен врожденными свойствами нервной системы человека.

Во-вторых, из психиатрии и патопсихологии известны факты, свидетельствующие о связи болезненных состояний организма с изменениями в психологии человека, а также о передаче по механизмам наследственности если не самих психических заболеваний, то, по крайней мере, предрасположенности к ним. Следовательно, далеко не все в личности зависит только от воспитания, многое определяется и состоянием организма.

Фенотипическое значение всякого признака у конкретного человека, объем, характер и черты этого признака являются результатом взаимодействия генотипа со средой.

По наследству передается не конкретное выражение фенотипа, а индивидуальная форма, вид реакции данного генотипа на данную среду, поэтому реализация генотипа существенным образом зависит от негенетических факторов. Содержание человеческой психики производно от всей истории личности.

Итак, существуют три основных фактора развития психики, которым придается разное значение в различных теориях воспитания:

- 1) генотип (наследственность);
- 2) внешняя среда;
- 3) собственная активность личности по саморазвитию и самовоспитанию.

Современные концепции воспитания разрабатываются на основе философских учений или психологических теорий развития психики и личности, таких как:


- психоаналитическая теория личности (З. Фрейд, К.Г. Юнг и их последователи);
- психосоциальная теория развития личности (Э. Эриксон);
- поведенческая (бихевиористская) теория (Д. Уотсон, Б. Скиннер, А. Бандура и др.);
- когнитивная теория (Ж. Пиаже, Л. Кольберг и др.);
- гуманистическая психология (А. Маслоу, К. Роджерс и др.);
- культурно-историческая теория психического развития (Л.С. Выготский и его последователи).

Психоаналитическая теория развития личности

Зигмунд Фрейд (1856–1939) объяснял развитие личности действием биологических факторов и опытом раннего семейного общения. Он считал, что поведение человека регулируется импульсами и побуждениями, всецело находящимися вне сферы сознания.

3. Фрейд рассматривал развитие личности как адаптацию (приспособление) индивида к внешнему социальному миру, чуждому ему, но совершенно необходимому.

Личность человека, по З. Фрейду, включает три структурных компонента – *Оно*, *Я* и *Сверх-Я*, которые возникают одновременно.

 *Оно* (*Ид*) – примитивное ядро личности; оно имеет врожденный характер, находится в бессознательном и подчиняется принципу удовольствия. Ид содержит врожденные импульсивные влечения (инстинкт жизни Эрос и инстинкт смерти Танатос) и составляет энергетическую основу психического развития.

Я (*Эго*) – рациональная и в принципе осознаваемая часть личности. Она возникает по мере биологического созревания между 12 и 36 месяцами жизни и руководствуется принципом реальности. Задача Эго – объяснить происходящее и построить поведение человека так, чтобы его инстинктивные требования были удовлетворены, а ограничения общества и сознания не были бы нарушены. При содействии Эго конфликт между индивидом и социумом в течение жизни должен ослабевать. Сверх-Я (*Супер-Эго*) как структурная составляющая личности формируется последней, между 3 и 6 годами жизни.

Супер-Эго представляет собой совесть, эго-идеал и строго контролирует соблюдение норм, принятых в данном обществе. Тенденции со стороны Ид и Супер-Эго, как правило, имеют конфликтный характер, что порождает тревогу, нервозность, напряженность индивида. В ответ Эго создает и использует ряд защитных механизмов, таких как вытеснение, рационализация, сублимация, проекция, регрессия и др. Однако пока Эго ребенка еще слабо, не все конфликты могут быть разрешены. Переживания становятся длительными, «фиксируются», образуя определенный тип характера, т. е. фундамент личности закладывается переживаниями раннего детства.

Важнейшей стороной психоаналитического подхода можно считать идею чуткого внимания к ребенку, стремление разглядеть за внешне обычными словами и поступками вопросы, по-настоящему беспокоящие или смущающие его. Так, К.Г. Юнг, анализируя «конфликты детской души», критически замечает:

📖 «Ведь обычно к детям совсем не прислушиваются, обычно их (в любом возрасте) опекают, точно невменяемых, чуть только дело коснется чего-нибудь существенного, все же остальное сводится к дрессировке, ведущей к автоматоподобному совершенству»⁶.

Такой подход, по мнению К.Г. Юнга, неприемлем:

📖 «Надо брать детей такими, каковы они в действительности, надо перестать видеть в них только то, что мы хотели бы в них видеть, а воспитывая их, надо сообразоваться не с мертвыми правилами, а с естественным направлением развития».

Самые значимые факторы становления личности в классическом психоанализе — это биологическое созревание и способы общения с родителями. Неудачи приспособления к требованиям среды в раннем детстве, травматические переживания в детские годы и фиксация либидо предопределяют глубокие конфликты и болезни в будущем.

Психоаналитики настаивали на том, что негативный детский опыт приводит к инфантилизму, эгоцентричности, повышенной агрессивности личности и такой взрослый будет испытывать значительные трудности с собственным ребенком в реализации родительской роли.

Психосоциальная теория развития личности

Эрик Хомбургер Эриксон (1902–1994) так же, как и З. Фрейд, считал, что стадии развития личности предопределены генетически, порядок их развертывания по мере созревания неизменен.

Психосоциальные задачи развития в разных культурах имеют сходный характер, они универсальны для всего человечества (например, выработка трудолюбия), хотя способы их решения могут значительно различаться. Однако в отличие от психоаналитического подхода, основное внимание в эго-психологии отводится нормальному, здоровому личностному развитию, которое связано с осознанным решением жизненных проблем.

Центральное понятие в теории развития личности для Э. Эриксона — идентичность. Личностная идентичность — это набор черт

⁶ Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души. М., 1997. 336 с.


или индивидуальных характеристик (постоянных или хотя бы премежных во времени и пространстве), который делает человека подобным самому себе и отличным от других людей, это «самая сердцевина, ядро» личности.

Эго-идентичность – это субъективное чувство целостности собственной личности, непрерывности и устойчивости собственного «Я».

Групповая идентичность – чувство принадлежности к данной социальной группе. Эго-идентичность и групповая идентичность формируются прижизненно и согласованно.

Одним из важных механизмов формирования идентичности личности Э. Эриксон считает ритуализацию – повторяющиеся формы поведения, осуществляющие взаимосвязь людей, обмен сообщениями. Ритуализация имеет врожденную основу, постепенно усложняется и обогащается на протяжении жизни.

Центральное положение теории Э. Эриксона состоит в том, что каждый человек на протяжении жизни проходит восемь стадий, на каждой из которых ему выдвигается социальное требование.

 На каждой стадии человек испытывает специфический кризис, суть которого составляет конфликт между противоположными состояниями сознания, психики:

- доверие – недоверие к окружающему миру (0–1 год);
- чувство независимости – ощущение стыда и сомнения (1–3 года);
- инициативность – чувство вины (4–5 лет);
- трудолюбие – чувство неполноценности (6–11 лет);
- понимание принадлежности к определенному полу – непонимание форм поведения, соответствующего данному полу (12–18 лет);
- стремление к интимным отношениям – изолированность от окружающих (ранняя зрелость);
- жизненная активность – сосредоточенность на себе, возрастные проблемы (нормальная зрелость);
- ощущение полноты жизни – отчаяние (поздняя зрелость).

Проблема, встающая перед индивидом в его социальном развитии, создает кризисную ситуацию.

Кризис – это поворотный момент развития, из которого человек может выйти как более адаптированным, сильным, так и ослабленным, не справившимся с решением конфликта.

Успешное разрешение кризиса связано с установлением определенного компромисса между крайностями, между противоположными состояниями сознания, баланса в пользу позитивного компонента.

Благоприятный результат — включение в Эго нового позитивного качества (например, инициативности или трудолюбия). Но исход конфликта может оказаться и неудачным, и тогда в структуру Эго встраивается негативный компонент (базовое недоверие или вина). Неразрешенная задача переносится на следующую стадию, где справиться с ней тоже возможно, но это гораздо труднее и требует большего напряжения сил.

По Э. Эриксону, необходимо изучать условия успешного разрешения каждого кризиса, ибо только в результате интеграции достижений формируется здоровая адаптированная личность. Взаимодействие между биологическими потребностями индивида и требованиями общества задает направление и содержание развития.

Эриксон показывает единство процесса человеческой жизни, в котором три важнейших аспекта (соматический, личностный и социальный) взаимосвязаны и вычленяются лишь для удобства анализа и изучения. Человек во все времена есть организм, член общества и Эго (Я, личность).

Огромное значение Э. Эриксон придает периоду детства, подчеркивая, что именно человеку свойственно длительное детство:

📖 «Продолжительное детство делает из человека виртуоза в техническом и интеллектуальном смыслах, но оно также оставляет в нем на всю жизнь след эмоциональной незрелости... иррациональные страхи, происходящие из самого состояния детства»⁷.

Однако взгляды Э. Эриксона на возможности личностного роста и способности человека преодолевать трудности более оптимистичны, чем в традиционном психоанализе. Он считает, что человек способен к саморазвитию, к тому, чтобы на новом уровне справиться с неадекватно разрешенным ранее конфликтом.

⁷ Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 2000. С. 137.

Поведенческая (бихевиористская) теория развития личности

Существуют два направления в поведенческой теории личности – рефлекторное и социальное. Рефлекторное направление представлено работами известных американских бихевиористов Дж. Уотсона (1878–1953) и Б. Скиннера (1904–1990). Основоположником социального направления является американский исследователь А. Бандура (род. в 1925 г.).

Главным источником развития личности, согласно обоим направлениям, является среда в самом широком смысле этого слова. В личности нет ничего от генетического или психологического наследования. Личность является продуктом научения, а ее свойства – это обобщенные поведенческие рефлексy и социальные навыки.

С позиции бихевиоризма, личность – организованная и относительно устойчивая система навыков. Последние составляют основу относительно устойчивого поведения, они приспособлены к жизненным ситуациям, чье изменение ведет к формированию новых навыков.

В классическом бихевиоризме (Дж. Уотсон) схема «стимул – реакция» (S–R) рассматривается как механизм образования новых форм поведения и считается достаточной для описания процесса образования поведенческого акта любой сложности.

Дж. Уотсон мечтал о глубокой разработке научного подхода к воспитанию и писал об этом в свойственной ему радикальной манере:

📖 «Человечество, несомненно, значительно улучшилось бы, если бы могло приостановить лет на двадцать рождение детей (кроме детей, воспитываемых с экспериментальными целями) и посвятить эти годы интенсивному изучению законов развития детей, а затем на основе приобретенных знаний начать новое воспитание, более научное и более совершенными методами».

Бихевиористы подчеркивали важность особой организации среды (стимуляции), чтобы контролировать поведение ребенка, предсказывать возможные реакции, вызывать желательные формы поведения и избегать появления и закрепления неподходящих (страхов, капризов, избалованности).

Дж. Скиннер утверждал, что личность — это совокупность социальных навыков, сформировавшихся в результате оперантного научения.

Оперантом Дж. Скиннер называл любое изменение среды в результате какого-либо моторного акта. Человек стремится совершать те операнты, после которых следует подкрепление, и избегает тех, за которыми следует наказание. Таким образом, в результате определенной системы подкреплений и наказаний человек приобретает новые социальные навыки и, соответственно, новые свойства личности — доброту или честность, агрессивность или альтруизм.

Для человека существует своя экологически валидная иерархия подкреплений. Для ребенка наиболее мощным, после пищевого, подкреплением является активностное подкрепление (посмотреть телевизор, видео), затем — манипулятивное (поиграть, порисовать), далее — possessиальное (от англ. *possess* — владеть) подкрепление (посидеть на папином стуле, надеть мамину юбку) и наконец — социальное подкрепление (похвалить, обнять, ободрить и т. д.).

По мнению представителей второго, социального направления, важную роль в развитии личности играют не столько внешние, сколько внутренние факторы, например ожидание, цель, значимость и т. д.

Альберт Бандура отмечает, что многое в поведении, которое мы демонстрируем, приобретается посредством примера: мы просто наблюдаем, что делают другие, а затем повторяем их действия. Новые формы поведения можно приобрести в отсутствие внешнего подкрепления. Этот акцент на научении через наблюдение или через пример, а не на прямом подкреплении, является наиболее характерной чертой теории А. Бандуры.

А. Бандура назвал поведение человека, детерминированное внутренними факторами, саморегуляцией, которая является своего рода когнитивным конструктом «могу — не могу». Он определял эту структуру как веру, убеждение или ожидание получения будущего подкрепления. Если человек принимает решение: «Могу», — то он приступает к выполнению определенного действия, если же человек выносит вердикт: «Не могу», — то он отказывается от выполнения данного действия или от его усвоения.

✎ Например, если вы решили, что не сможете выучить китайский язык, то никакая сила не заставит вас это сделать. А если вы решили, что сможете это сделать, то рано или поздно вы его выучите.

В рамках данного подхода личность – это система социальных навыков и условных рефлексов, с одной стороны, и система внутренних факторов: самооффективности, субъективной значимости и доступности – с другой.

Бихевиоризм внес важный вклад в рациональную организацию воспитательного процесса, в разработку современных методик и технологий воспитания.

Человек в концепции бихевиоризма понимается прежде всего как реагирующее, действующее, обучающееся существо, запрограммированное на те или иные реакции, действия, поведение. Изменяя стимулы и подкрепления, можно программировать человека на требуемое поведение.

Личность человека, с точки зрения бихевиоризма, есть не что иное, как совокупность поведенческих реакций, присущих данному человеку.

С позиции бихевиоризма личность – организованная и относительно устойчивая система навыков. Навыки составляют основу относительно устойчивого поведения, навыки приспособлены к жизненным ситуациям, изменение ситуации ведет к формированию новых навыков.

Подкрепление – ключевая идея теории Б.Ф. Скиннера. Основа теоретической концепции А. Бандуры – моделирование или научение через наблюдение. Саморегулирование или то, как люди регулируют свое поведение, также является важной чертой социально-когнитивной теории А. Бандуры.

В качестве важных задач воспитания современного человека бихевиористы выделяют формирование научного мировоззрения, рационального мышления, организованности, дисциплинированности, предприимчивости. Важное место в организации воспитательного процесса отводится психолого-педагогической диагностике, использованию электронно-вычислительной техники для обработки диагностических данных.


Когнитивная теория развития (Ж. Пиаже, Л. Кольберг)

Когнитивные теории во главу угла ставят развитие познавательной сферы человека или пытаются объяснить развитие других сфер личности особенностями развития интеллектуальной сферы.

Жан Пиаже (1896–1980) – яркий представитель теории интеллектуального развития, его когнитивная теория объясняет развитие иных сфер личности особенностями развития интеллектуальной сферы. Согласно теории, на каждой стадии развития формируются новые познавательные навыки, которые определяют пределы того, чему можно научить человека в этот период.

В исследованиях было установлено, что способность к логическому мышлению закладывается и совершенствуется от года к году, подчиняясь определенным закономерностям. Навыки мыслительной деятельности приобретаются естественным образом – по мере того, как происходит общее развитие детского организма и расширяются горизонты изучаемого ребенком мира.

Значительная часть активности детей приходится на игры, которые Ж. Пиаже рассматривал как неперемный компонент их важной работы по исследованию окружающих объектов – людей, явлений, предметов. Он считал, что такая форма обучения необходима для нормального умственного развития и успешного процесса его взросления.

 Ж. Пиаже выделял следующие стадии когнитивного развития.

1. Сенсомоторная (от рождения до 2 лет). На этой стадии у детей формируется способность сохранять в памяти образы предметов окружающего мира. До завершения этой стадии детям кажется, что предметы перестают существовать, когда они на эти предметы не смотрят.

2. Предоперациональная (от 2 до 7 лет). В это время дети учатся различать символы и их значения.

3. Стадия конкретных операций (от 7 до 11 лет). В этот период дети учатся мысленно совершать действия, которые раньше они выполняли только руками.

4. Стадия формальных операций (от 12 до 15 лет). На этой стадии подростки овладевают навыками решения абстрактных математических и логических задач, осмысливать нравственные проблемы, а также рассуждать о будущем.

Одной из важных социально-психологических проблем является проблема нравственного взросления. В науке ее иногда обозначают как «проблему морального развития ребенка». По мнению Ж. Пиаже, нравственное развитие происходит не так, как умственное, и зависит от опыта общения ребенка с окружающими людьми и предметами. В этом общении моральные размышления и умственное развитие оказываются взаимосвязанными.

Опираясь на труды Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии детей, американский психолог Лоренс Кольберг (1927–1987) разработал теорию нравственного развития ребенка, показывающую взаимосвязь морального обоснования и умственного развития. В серии исследований, посвященных нравственному развитию, ученый ставил детей и подростков перед гипотетическими моральными дилеммами.

На основе характера ответов детей были выделены три уровня, включающие шесть стадий нравственного развития.

1. Преднравственный уровень (с 4 до 10 лет): ориентация на наказания; ориентация на поощрения.

2. Конвенциональный уровень (с 10 до 13 лет): ориентация на образец «хорошего мальчика/девочки»; ориентация на авторитет.

3. Постконвенциональный уровень (с 13 лет): ориентация на общественный договор; ориентация на общечеловеческие этические принципы и нравственные нормы.

Переход от одной стадии к другой происходит в результате совершенствования когнитивных навыков и способности к сопереживанию (эмпатии).

В отличие от Ж. Пиаже Л. Кольберг не связывает периоды нравственного развития личности с определенным возрастом. В то время как большинство людей достигают, по крайней мере, третьей стадии, некоторые на всю жизнь остаются нравственно незрелыми.

Две первые стадии развития личности или стадии социализации личности относятся к детям, которые еще не усвоили понятий о хорошем и плохом. Они стремятся избежать наказания – первая стадия, или заслужить поощрение – вторая стадия. На третьей стадии развития личности начинают формироваться собственные понятия о хорошем и плохом, люди в основном стремятся приспособливаться к окружающим, чтобы заслужить социальное одобрение.

На четвертой стадии развития личности люди осознают интересы общества и правила поведения в нем. Именно на этой стадии формируется нравственное сознание: человек, которому Кассир дал слишком много сдачи, возвращает её, потому что это «правильно». Как считает Л. Кольберг, на последних двух стадиях люди способны совершать высоконравственные поступки независимо от общепринятых ценностей.

На пятой стадии развития личности люди осмысливают возможные противоречия между различными нравственными убеждениями. На этой стадии они способны делать обобщения, представлять себе, что произойдет, если все будут поступать определенным образом. Так формируются собственные суждения личности о том, что такое «хорошо» и что такое «плохо». Например, нельзя обманывать налоговое управление, ведь если бы все так поступали, наша экономическая система развалилась бы. Но в некоторых случаях может быть оправдана «ложь во спасение», шадящая чувства другого человека.

На шестой стадии развития личности у людей формируется собственное этическое чувство, универсальные и последовательные нравственные принципы. Такие люди лишены эгоцентризма; они предъявляют к себе такие же требования, как и к любому человеку.

☞ Наверное, Махатма Ганди, Иисус Христос, Мартин Лютер Кинг и были мыслителями, достигшими этой высшей стадии нравственного развития.

Экспериментальные исследования выявили некоторые недостатки теории Л. Кольберга. Поведение людей часто не вполне соответствует той или иной стадии: даже находясь на одной и той же стадии развития личности, они могут вести себя по-разному в сходных ситуациях. Кроме того, возникли вопросы относительно шестой стадии развития личности: правомерно ли считать, что несколько выдающихся деятелей в истории человечества достигли какого-то особого уровня развития своей личности? Быть может, дело скорее в том, что они явились на определенном историческом этапе, когда их идеи обрели особое значение. Однако, несмотря на критику, труд Л. Кольберга обогатил наше понимание развития нравственности.

Гуманистическая психология (А. Маслоу, К. Роджерс и др.)

Направление, возникшее в начале 60-х гг. XX века в США и позиционируемое его основоположниками в качестве «третьей силы» в психологии, альтернативной психоанализу и бихевиоризму.

Духовный отец гуманистической психологии – Абрахам Маслоу (1908–1970), который выдвинул основные идеи гуманистической психологии и постарался придать новому направлению в психологии черты академической научной школы.

Согласно этой концепции, все потребности человека являются врожденными и могут быть объединены в пять классов, которые, в свою очередь, образуют единую иерархическую систему.

Данная структура может быть представлена в виде пирамиды (пирамида Маслоу), в основании которой лежат физиологические потребности (в пище, сне, сексе и т. п.).

Вторую ступень пирамиды образуют потребности в безопасности. К ним обычно относятся потребности в стабильности, ясности и предсказуемости ситуации, в защите от болезней, преступных посягательств и т. п.

На третьей ступени пирамиды находятся потребности в принадлежности и любви, которые отражают стремление к установлению близких, доверительных и долгосрочных отношений со значимыми другими. Четвертый уровень пирамиды образуют потребности в самоуважении, включающие в себя как собственно самоуважение, так и уважение со стороны других людей.

Наконец, на вершине пирамиды располагается потребность в самоактуализации. Под самоактуализацией А. Маслоу понимал стремление индивида к максимальной реализации своего человеческого потенциала в процессе становления.

Удовлетворение потребностей, лежащих внизу иерархии, делает возможным осознание потребностей, расположенных выше. Поэтому, прежде чем возникнут и будут осознаны потребности в безопасности, необходимо, чтобы были в достаточной степени удовлетворены физиологические потребности.

Согласно концепции А. Маслоу, потребности, расположенные «выше», могут быть осознаны и реально стать мотивирующими только при условии удовлетворенности потребностей, расположен-


ных «ниже» (именно эту идею отражает пирамидальная структура – невозможно начать строительство верхних ступеней пирамиды при отсутствии нижних).

Наиболее полное отражение принципы гуманистической психологии нашли в творчестве американского психолога Карла Роджерса (1902–1987).

Фундаментальным компонентом структуры личности К. Роджерс считал «я-концепцию», формирующуюся в процессе взаимодействия субъекта с окружающей социальной средой и являющуюся интегральным механизмом саморегуляции его (субъекта) поведения. В отличие от А. Маслоу, он считал, что универсальным мотивом, движущим людьми, является тенденция актуализации.

Под ней он понимал стремление максимально развить и реализовать лучшие качества личности, присущие ей с момента рождения, что содержательно близко к потребности в самоактуализации в пирамиде А. Маслоу. Под влиянием тенденции актуализации люди воспринимают переживания, способствующие их личностному развитию (Я-интенсифицирующие), как позитивные и стремятся к ним, одновременно избегая переживаний, субъективно воспринимаемых как препятствие для развития (Я-отрицающие).

В своих работах К. Роджерс жестко постулировал, что единственной подлинной реальностью для индивида, определяющей его поведение, является субъективная интерпретация объектов внешнего мира и предшествующего опыта, а следовательно, исключительно внутренний мир или, иными словами, психическая реальность конкретного человека заслуживает внимания психолога.

 Самоактуализация, по К. Роджерсу, предполагает черты личности:

- открытость по отношению к опыту любого типа;
- намерение жить полной жизнью в любой момент времени;
- способность в большей степени прислушиваться к собственным инстинктам и интуиции, чем к рассудку и мнениям окружающих;
- чувство свободы в мыслях и поступках;
- высокий уровень творчества.

Он также разработал оригинальную концепцию воспитания, основанную на безусловном позитивном внимании, т. е. принятии ин-

дивида таким, как он есть, без критики и оговорок как единственным способом не препятствовать актуализации ребенка.

Если попытаться в целом оценить вклад гуманистического направления в психологию воспитания, то безусловного внимания заслуживает попытка его представителей, образно говоря, развернуть психологию лицом к человеку.

Это особенно важно в педагогической практике. Вместе с тем гуманистический подход представляется ограниченным с практической точки зрения в силу того, что, будучи эффективным как инструмент развития и самоактуализации здоровых людей, он не дает действенных средств коррекции дисфункциональных процессов как внутриличностного, так и социально-психологического порядка. Он может служить скорее позитивной общефилософской базой и хорошим практическим дополнением к другим направлениям практической психологии.

Культурно-историческая теория развития психики Л.С. Выготского

В этом подходе Л.С. Выготский (1896–1934) предлагает рассматривать социальную среду не как один из факторов, а как главный источник развития личности. В развитии ребенка, замечает он, существуют как бы две переплетенные линии. Первая следует путем естественного созревания, вторая состоит в овладении культурой, способами поведения и мышления.

В культуре общества в готовом виде содержатся формы поведения, способности, качества личности, которые должны быть освоены ребёнком в процессе его развития. Лишённый взаимодействия с культурными (идеальными) формами растущий человек не сможет развить в себе специфических человеческих качеств. Реальные формы представляют собой природные свойства человека, являющиеся органической основой развития его психических качеств. Начальные («натуральные») психические функции в ходе развития преобразуются в высшие («культурные») психические функции.

Высшие психические функции, такие как понятийное мышление, разумная речь, логическая память, произвольное внимание, волевое поведение, эмоциональное восприятие и другие, становятся новыми образованиями в детской психике в процессе её раз-

вития, однако они содержатся в культуре в формах мыслительных образов, социальных норм, ценностных отношений, способов деятельности и т. д. Таким образом, с первых шагов детского развития высшая идеальная форма влияет на становление начальных форм психики ребёнка.

Взрослый помогает ребёнку осваивать натуральные психические функции, предъявляя ему в процессе общения существующие в культуре психические орудия (естественный язык, знаковые системы, символ, миф). В отличие от других теорий развития, где основной формой развития выступает приспособление, культурно-историческая теория рассматривает развитие как присвоение.

Движущими силами развития, по мнению Л.С. Выготского, являются особым образом организованное общение ребёнка и взрослого (обучение и воспитание) и активность самого ребёнка (деятельность).

Л.С. Выготский выявил определённые закономерности, которые можно назвать законами гетерохромности, неравномерности и метаморфозы в детском развитии. Детское развитие гетерохромно, оно имеет свой ритм, который меняется в разные годы жизни, не совпадая с ритмом времени. Каждая сторона в психике человека имеет свой оптимальный период развития (закон неравномерности). Развитие есть последовательность качественных изменений, ребёнок обладает качественно иной психикой по сравнению с взрослым человеком, не являясь его уменьшенной копией (закон метаморфозы).

👉 Вопросы для самопроверки

1. Опишите подходы к классификации теорий воспитания. Какие факторы лежат в основе классификации теории развития личности?
2. Каковы идеи психоаналитической теории развития?
3. В чем взгляды бихевиористов на человеческую природу отличаются от взглядов теоретиков психоанализа?
4. Полагаете ли вы, что А. Бандура действительно бихевиорист? Рассматривая этот вопрос, сопоставьте социально-когнитивную точку зрения А. Бандуры со взглядами Б.Ф. Скиннера.
5. Каковы основные положения культурно-исторической теории развития высших психических функций Л.С. Выготского?

6. Что является движущими силами развития согласно Л.С. Выготскому? Каковы основные условия развития личности?

Рекомендуемая литература

1. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. — СПб. : Евразия, 2000. — 320 с.
2. Кон, И.С. Ребенок и общество / И.С. Кон. — М., 1988. — Гл. 1. — С. 6–65.
3. Гуревич, П.С. Психоанализ : учебник для магистров. В 2 т. Т. 1. Фрейдизм и неопрейдизм / П.С. Гуревич. — 2-е изд. — М. : Юрайт, 2013. — 531 с. — (Магистр).
4. Гуревич, П.С. Психоанализ : учебник для магистров. В 2 т. Т. 2. Современная глубинная психология / П.С. Гуревич. — 2-е изд. — М. : Юрайт, 2013. — 564 с. — (Магистр).
5. Психология детей младшего школьного возраста : учебник и практикум / под общ. ред. А.С. Обухова. — М. : Юрайт, 2014. — 583 с. — (Бакалавр. Базовый курс).
6. Психология : учебник для бакалавров / отв. ред. Б.А. Сосновский. — 2-е изд. — М. : Юрайт, 2012. — 799 с. — (Бакалавр. Базовый курс).
7. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. — М. : Гардарики, 2005. — 349 с.
8. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. — СПб., 2000. — 415 с.
9. Ярошевский, М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. — М. : Мысль, 1985. — С. 329–345, 377–397.

1.3. Психологические особенности воспитания детей и школьников


1.3.1. Воспитание детей дошкольного возраста

Каждый возраст имеет свои задачи воспитания. Какова же задача дошкольного возраста в этом отношении?

Воспитание дошкольников считается своеобразным фундаментом, с него берет начало строительство и развитие будущего характера, способностей и навыков ребенка.

Во-первых, велика роль детских впечатлений, которые влияют на судьбу человека по-разному. Такая сила детских впечатлений объясняется особой восприимчивостью и пластичностью психики детей.

Первые пять-шесть лет жизни имеют самое большое значение. Известный философ Иван Ильин⁸ говорит о детстве как о времени, являющемся «заделом» на всю жизнь, который будет питать человека в трудные минуты его жизни, давать ему силы и вдохновение на жизненном пути. По мысли И. Ильина, всё вредное, дурное, злобное или мучительное, что ребёнок воспринимает в этот первый, роковой период своей жизни – всё, что причиняет ему душевную рану, он потом влачит за собой всю жизнь, и, наоборот, всё то светлое, духовное, любовное, что детская душа воспринимает в эту эпоху, – приносит потом в течение всей жизни обильный плод. После периода душевной теплицы должен наступить период душевного закала и этот процесс даётся ему тем легче, чем меньше травм он вынес из первого периода.

 О роли детских впечатлений можно прочитать в биографиях известных людей, в художественной литературе:

трилогия Л.Н. Толстого «Детство», «Отрочество», «Юность»;
автобиографическая тетралогия Н.Г. Гарина-Михайловского «Детство Тёмы», «Гимназисты», «Студенты», «Инженеры»;
повести С.Т. Аксакова «Семейная хроника», «Детские годы Багрова-внука»;

А.Н. Толстой «Детство Никиты»;

И.С. Шмелев «Лето Господне»;

И.А. Бунин «Жизнь Арсеньева»;

Б.К. Зайцев «Путешествие Глеба»;

М.А. Осоргин «Времена» и многие другие.

Во-вторых, основанием важности дошкольного детства является то, что в этом возрасте должны быть сформированы так называемые внутренние этические инстанции, т. е. ребёнок должен усвоить нравственные категории: что такое хорошо и что такое плохо, и выработать соответствующее к ним отношение.

⁸ Ильин И.А. Путь духовного обновления. О семье / Собр. соч. в 10 т., т. 1. М., 1996. С. 157.

Дети нуждаются в усвоении этих категорий для того, чтобы с их помощью научиться ориентироваться в мире, что является условием их нормального развития.

Для усвоения понятий добра и зла ребёнок должен видеть их проявления в том социальном окружении, где он находится, и не просто видеть, а с помощью взрослого давать адекватную оценку происходящему.

Дошкольный возраст сенситивный для развития внутренних этических инстанций, создание которых развивает нравственную мотивацию и нравственные чувства.

К сожалению, мир современных детей – это мир, постепенно теряющий ориентиры, мир, где стираются грани между добром и злом, где иногда происходит открытая инверсия: принятие зла за добро.

При таких социальных «предложениях» ребёнку трудно различать чёрное и белое, потребное и непотребное, а значит, трудно ориентироваться в мире.

Часто это проявляется в форме отождествления себя с отрицательным персонажем, который кажется ребёнку привлекательным.

Зло становится привлекательным не без помощи взрослых, желающих разрушить традиционные культурные представления, заменив их «современными», хотя этому «модернизму» уже не одна сотня лет.

В экспериментах по изучению иерархии мотивов В.С. Мухина установила, что уже в дошкольном возрасте у ребёнка можно зафиксировать проявление иерархии мотивов. На рубеже раннего и дошкольного детства ребёнок понимает слово «должен», «хорошо», «дурно», младший дошкольник осознает, что нормы и правила нарушать нельзя, даже если очень хочется их нарушить.

Однако в дошкольном возрасте волевые процессы еще слабо развиты, и ребёнок иногда поступает по своему импульсивному желанию, но определенная настроенность на соблюдение норм поведения у дошкольника уже проявляется достаточно ярко. Готовность соблюдать общественные нормы и правила у детей дошкольного возраста обусловлена проявлением в этом возрасте потребности в признании со стороны взрослого.

Потребность дошкольника в признании настолько сильна, что ребёнок, имея слабые нравственно-волевые силы, готов соответство-

вать ожиданиям взрослых со всей старательностью, лишь бы получить одобрение своих поступков, суждений и оценок. Стремление быть признанным взрослым, получить его одобрение и поддержку, соответствовать его требованиям и ожиданиям является основой создания положительного образа Я в период дошкольного детства.

«Я хороший» в мыслях и эмоциональных проявлениях ребенка старшего дошкольного возраста значит «я любимый, во мне есть что-то очень ценное» и т. п. Следовательно, создание положительного образа «Я» – необходимая точка опоры в стремлении ребёнка стать лучше. Предметом одобрения воспитателя и родителей может и должно стать то усилие, которое ребёнок приложил с целью победить в себе что-то несогласующееся с известными ему нормами и правилами поведения, или если дошкольник помог сверстнику, постарался сделать что-то полезное для близких ему взрослых.

Игра – ведущая деятельность дошкольника, определяющая его развитие в этом возрасте. Именно в ролевой игре вырабатываются и закрепляются навыки взаимоотношения с другими, проявляется отношение к сверстникам, осваиваются нормы и правила ролевых отношений, развиваются чувство сострадания и заботы, навыки взаимодействия, уступчивость, доброжелательность.

В творческой игре ребенок моделирует способы поведения, действия, взаимоотношения взрослых. В ней на первый план выдвигаются отношения между людьми и смысл их труда. Выполняя роли, ребенок учится действовать в соответствии с нравственными нормами, принятыми в человеческом обществе.

Основной мотив сюжетно-ролевой игры ребенка дошкольного возраста – действовать как взрослый. Для того чтобы в игре появились социально одобряемые мотивы взаимоотношений, важно чтобы взрослые, которые находятся в окружении дошкольников, стали для них образцом, эталоном и «мерой всех вещей».

 Недаром В.А. Сухомлинский подчеркивал: «Ребенок – это зеркало нравственной жизни родителей».


Положительный пример родителей способствует тому, что малыш легко и ненавязчиво учится жить в соответствии с нормами, принятыми в обществе. Норма, которая только декларируется, но

не соблюдается взрослым, никогда не станет влиять на реальное поведение ребенка. Более того, малыш поймет, что нравственные нормы можно нарушать безнаказанно, соблюдать необязательно. Так рождается приспособленчество, лавирование. Ребенок неукоснительно выполняет норму в одних условиях и нарушает в других, не испытывая чувства вины.

В дошкольном детстве образцы поведения близких взрослых, а также поступки и в целом поведение героев сказок или литературных произведений становятся для ребят примером для подражания и выступают источником опыта усвоения нравственных и этических норм.

При слушании литературного произведения дошкольник занимает позицию «внутри него». Он стремится подражать любимым героям. Так возникают механизмы нравственной идентификации, внутреннее действие в воображаемом плане, обогащается личный опыт ребенка, ведь он активно переживает события, в которых не участвовал. Литературные персонажи фиксируются в сознании ребенка в соответствии с определенной характеристикой.

А.В. Запорожец прослеживает в своих работах процесс развития социальных эмоций в дошкольном возрасте. Этот процесс начинается с возникающего в первые месяцы жизни младенца «комплекса оживления» на фоне растущего положительного эмоционального отношения к матери или другому близкому человеку. В комплексе оживления ученый видит «зародыш всех в дальнейшем формирующихся высших человеческих чувств». Проследивая процесс развития социальных эмоций и чувств, А.В. Запорожец отмечает, что на третьем году жизни у малыша возникают простейшие моральные переживания и к младшему дошкольному возрасту ребенок имеет уже относительно богатый эмоциональный опыт.

 «Дошкольник довольно живо реагирует на радостные и печальные события, легко проникается настроением окружающих людей. Выражение эмоций носит у него очень непосредственный характер, они бурно проявляются в мимике, словах, движениях»⁹.

⁹ Запорожец А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника // Эмоциональное развитие дошкольника. М., 1985. С. 17.

А.В. Запорожец придает деятельности большое значение в развитии эмоций: за период дошкольного детства моральные переживания достигают достаточно высокой степени сформированности в процессе деятельности, выполнения предъявляемых детям нравственных требований. Развиваются чувства удовлетворения, радости, огорчения. Все новые социальные эмоции и нравственные чувства возникают и развиваются в процессе практических взаимодействий ребенка с окружающей действительностью и в общении со сверстниками.

В формировании просоциальных мотивов и эмоциональных переживаний детей значение имеет стиль педагогического руководства, при котором ребенок становится полноценным участником совместной деятельности, получает возможность проявить известную инициативу и самостоятельность в достижении общей цели деятельности. Излишняя регламентация поведения, когда воспитанникам отводится роль исполнителя отдельных поручений взрослого, снижает эмоциональный тонус, оставляет равнодушным к тому, насколько успешно осуществляется общее дело и насколько оно значимо для окружающих.

Ребенок становится субъектом деятельности, овладевает не только конкретными продуктивными действиями, но и такими компонентами деятельности, как целеполагание, самооценка и другими, что отражается на его социально-эмоциональной сфере.

По мере того как в процессе совместной деятельности складывается детский коллектив и формируются зачатки коллективного мнения, повышается влияние этой группы и сложившихся в ней ценностных установок на эмоциональное развитие ребенка дошкольного возраста.

Немаловажную роль в этом процессе играют, как показывают данные, полученные А.Д. Кошелевой¹⁰, те деловые отношения, которые складываются между детьми в ходе совместного решения общей практической задачи. Такого рода формы совместной деятельности, где успехи одного зависят от достижений другого, где обязательно требуется координация усилий и согласование выполняемых действий, способствуют установлению положительных эмо-

¹⁰ Кошелева А.Д. Нравственные эмоции детей в условиях практической деятельности // Эмоциональное развитие дошкольников. М., 1985. С. 44–62.

циональных взаимоотношений. Однако наблюдаются случаи, когда при относительно хорошо налаженных деловых взаимоотношениях межличностные отношения детей остаются на довольно низком уровне и такие социальные чувства, как эмпатия, сочувствие друг к другу, оказываются недостаточно развитыми.

С.Г. Якобсон¹¹ развивала такое нравственное чувство детей, как совесть посредством самостоятельного сопоставления себя с персонажем детских произведений на примере сказки А.Н. Толстого «Золотой ключик». В качестве моральных эталонов выступали персонажи сказки – Буратино и Карабас. Дошкольнику очень трудно отнести себя к отрицательному персонажу. Так, ребенок, даже понимая, что нарушил нравственную норму, не может отождествлять себя с Карабасом, а утверждает, что поступил как Буратино.

Психологический смысл ситуации состоял в том, что ребенок, искренне сочувствующий положительному персонажу и осуждающий отрицательного персонажа, при оценке своих негативных поступков вынужден признать, что в этом случае он поступает как осуждаемый им самим отрицательный персонаж. Одновременно подчеркивалась убежденность окружающих в его сходстве с положительным героем сказки. Соотнося свои действия с героями произведений, ребенок начинал осознавать нравственный смысл своих поступков, стремился быть похожим на положительного персонажа (Буратино) и не хотел быть похожим на злого Карабаса.

Т.П. Авдулова¹² пришла к выводу, что моральное поведение детей дошкольного возраста, как вербальное, так и реальное, осуществляется в отношении взрослого и сверстника по-разному.

На первом этапе усвоения моральная норма выступает в форме «просоциального» поведения как подражание взрослому, ориентированное на выполнение требований общества, под влиянием авторитета и контроля взрослого.

На втором этапе морального развития ребенка формируется собственно нравственное поведение как поведение, ориентиро-

¹¹ Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984. 144 с.

¹² Авдулова Т.П. Предпосылки формирования морального сознания в старшем дошкольном возрасте. М., 2001. 164 с.

ванное на другого человека, его ценность и значимость, на основе актуальной ориентировки и практики сотрудничества, совместной деятельности и кооперации со сверстниками. Моральное поведение связано с ценностными ориентациями личности. Реальное соблюдение моральных норм предполагает более высокий уровень развития ценностных ориентаций дошкольников.

Таким образом, нравственное развитие дошкольника включает три взаимосвязанные сферы. В сфере моральных знаний, суждений, представлений, то есть когнитивной сфере, дети овладевают различными сторонами общественного морального сознания и прежде всего пониманием моральных требований, критериев моральной оценки.

Ребенок учится добровольно следовать нормам морали, даже если ее нарушение связано с личной выгодой и малыш уверен в безнаказанности. Овладев моральным поведением, ребенок способен сделать верный моральный выбор не на словах, а в действии.

В сфере морально ценных переживаний у ребенка складываются морально ценные и морально одобряемые отношения к другим людям. Так, у ребенка формируются гуманистические, альтруистские чувства и отношения, например внимание к нуждам и интересам других, способность считаться с ними, сочувствие чужим бедам и радостям, а также переживание вины при нарушении норм.

В 5–7 лет ребенок понимает общественный смысл нравственной нормы, осознает ее объективную необходимость для регуляции взаимоотношений между людьми. В старшем дошкольном возрасте развитие моральных оценок неразрывно связано с тем, как взрослый оценивает поступки детей. Легче понимаются и оцениваются те качества, которые взрослый чаще выделяет и оценивает. Старший дошкольник становится инициатором бесед с родителями и воспитателями, тему которых можно обозначить так: «Что такое хорошо, что такое плохо».

Взаимосвязь нравственного сознания и поведения устанавливается тогда, когда ребенка упражняют в нравственных поступках, ставят в ситуацию морального выбора, когда он сам решает, как поступить: пойти на интересную прогулку или помочь взрослому; съесть конфету самому или отнести маме; поиграть с новой игрушкой или уступить ее младшему. Делая выбор в пользу соблюдения

нормы, преодолевая сиюминутные желания и поступаясь собственными интересами в пользу другого, чтобы порадовать его, ребенок получает удовольствие от того, что поступил правильно. Постепенно такое поведение становится привычкой и появляется потребность соблюдать норму.

Особенности нравственного развития детей в дошкольном возрасте:

- у детей складываются первые моральные суждения и оценки; первоначальное понимание общественного смысла нравственной нормы;
- возрастает действенность нравственных представлений;
- возникает сознательная нравственность, то есть поведение ребенка начинает опосредоваться нравственной нормой.

Социально-нравственное развитие личности дошкольника обусловлено формированием личностных механизмов поведения, первичных этических инстанций, которые на основе моральной оценки приводят к появлению нравственных мотивов поступков и действий.

Общий психологический механизм социально-нравственного развития детей дошкольного возраста связан с интериоризацией-экстериоризацией базисных этических понятий. Частными психологическими механизмами развития нравственной сферы личности дошкольника являются: идентификация с носителями моральных норм и ценностей, подражание нравственным образцам, внешняя (моральные оценки взрослых) и внутренняя (моральная самооценка) оценка нравственного поведения и отношений ребенка.

1.3.2. Воспитание детей младшего школьного возраста

В младшем школьном возрасте углубляются усвоенные навыки, привычки и формы поведения. Младший школьник, обретающий в этом возрасте рефлексивность и способность планировать свою деятельность, воспитывается уже не только через разговоры и примеры со стороны взрослых, но и в рамках разных видов собственной активности, которая становится систематической, предметной и целенаправленной. Основные виды деятельности, оказывающие воспитательное влияние на младших школьников, – учение, игра, общение и труд.

Поскольку в младшем школьном возрасте ведущей деятельностью является учёба и всё, что с ней связано, в этот период развития личности ребенка акцент переносится на освоение учебной деятельности и учитель становится для младших школьников значимым лицом, носителем социальных норм. Дети чаще общаются с учителем, проявляя к нему больший интерес, чем к своим сверстникам. Учитель для ребенка незаменим не только в плане овладения учебными предметами, но и в плане дальнейшего освоения человеческих отношений, смысла дружбы и взаимопомощи, умения примиряться и уступать, сдерживать свои обиды, злость и т. п.

Младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к внешним влияниям, верой в истинность всего, чему учат, что говорят, в безусловность и необходимость нравственных норм, отличается бескомпромиссностью в нравственных требованиях к другим, непосредственностью в поведении. Именно в этом возрасте возникают возможности для систематического и последовательного нравственного воспитания. В младшем школьном возрасте авторитет учителя или другого взрослого обеспечивает полное принятие его, а также тех норм, ценностей и установок, которые взрослые проповедают.

У младших школьников ярко выражена готовность соответствовать ожиданиям взрослых, что и делает их восприимчивыми в плане воспитания, кроме того, это последний возрастной период, в котором ещё велик авторитет взрослых (исключением является большой родительский авторитет или наличие другого идеального взрослого).

Для младшего школьника учитель является лицом значимым, принимаемым, и его роль как носителя общественных ценностей нельзя переоценить. Появление у ребенка оценок, не зависящих от мнения учителя, означает, что у него складывается своя внутренняя позиция — осознанное отношение к себе, окружающим людям, событиям и делам. Факт становления такой позиции внутренне проявляется в том, что в сознании ребенка выделяется достаточно устойчивая система нравственных норм, которым он старается следовать всегда и везде независимо от складывающихся обстоятельств и точки зрения на это окружающих взрослых.

Очень интересен и полезен опыт воспитания В.А. Сухомлинского.

Много лет назад (это было после Второй мировой войны) он организовал настоящую «Школу радости», где дети были включены в помощь старикам и больным, в заботу о Саде Героев, где каждое дерево высаживалось в честь героев, погибших во время войны, о цветниках и винограднике и др.

В книгах В.А. Сухомлинского можно найти много примеров того, как труд, который всегда был соединен с помощью другим, радостью для других, с творчеством, красотой и свободой, преобразал детей.

📖 В одной из своих книг В.А. Сухомлинский описывает случай. Он с детьми пошёл в долгожданный поход, к которому они очень долго готовились и с большой радостью предвкушали, как они рано утром встретят рассвет, посидят у костра, как радостно будет им на природе всем вместе.

Но вот по дороге им встретился тракторист с поломанным трактором, который одиноко стоял на открытом поле, никого не было и помощи ждать было неоткуда.

Тогда учитель обратился к детям: «Что будем делать? Пойдём дальше или поможем трактористу?» Он дал им свободу в принятии решения, так как надеялся, что дети сделают правильный выбор. И они его сделали. Все дружно стали помогать трактористу. Совесть была спокойна и радость была велика. Возможно, эта радость преодоления себя была большей, чем та, которую они получили бы от долгожданного похода. Только опыт свободного нравственного выбора делает его по-настоящему ценным.

В.А. Сухомлинский уделял внимание не только труду физическому, но и чуткости к слову: способности воспринимать художественное слово, думать; тонко наблюдать за явлениями природы. Всё было подчинено нравственному воспитанию.

Рассказы В.А. Сухомлинского из его «Хрестоматии по этике»¹³, трогательные, эмоциональные, откровенные и проблемные по содержанию, простые для восприятия, доступные и краткие по форме побуждают детей задуматься над мотивами, мыслями, переживаниями и поступками героев, соотнести воспринимаемую ситуацию со своим жизненным опытом.

Раскрывая в ребёнке способность к проявлению доброты, мы примиряем его не только с другими, но прежде всего с самим

¹³ Сухомлинский В.А. Хрестоматия по этике. М., 1990. 304 с.

собой. От способности жить в мире с собой зависит душевное и физическое благополучие. Большую помощь в этом могут оказать герои литературных произведений, которые служат образцами, ориентирами, носителями нравственных ценностей.

Символичность и образность художественных произведений позволяет целостно воздействовать как на эмоциональную сферу, так и на сознание ребёнка, поскольку через слово идёт восприятие смыслов и ценностей. Слово как носитель ценностей и смыслов становится предметом размышлений и анализа.

Такое внимательное отношение к слову способствует более углубленному пониманию другого человека. Прикосновение к слову, труд для красоты, помощи, радости, подаренной другому, труд как дань памяти отдавшим свою жизнь во время войны, совместные походы и наблюдения за природой – вот уникальный опыт В.А. Сухомлинского, оставленный нам в наследие.

1.3.3. Воспитание подростка

В психологической и педагогической литературе подростковый возраст представлен как наиболее проблематичный и противоречивый. Основное противоречие коренится в желании подростка быть «как взрослый», иметь полную свободу и самостоятельность, а родители по-прежнему пытаются удержать его в рамках своего контроля, как в детстве. Проблемы подростка усугубляются изменением гормонального фона организма, изменениями в теле и ощущениях ребенка, что вносит дополнительный вклад в неустойчивое поведение.

Подростковый возраст – это период полового созревания. Этими процессами объясняются многие феномены различных проявлений подростка. В частности, наблюдается повышенная возбудимость нервной системы, неустойчивость и противоречивость эмоций, повышенная тревожность, связанная с общением со сверстниками.

Главным ориентиром в поведении и суждениях подростка выступает сверстник. Мораль подростков, отмечает Л.И. Божович¹⁴, еще недостаточно стойкая, поэтому может легко изменяться под влиянием мнения товарищей, что хорошо заметно при переходе из

¹⁴ Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М., 1995. С. 213–227.

одного класса в другой, где существуют другие представления и другое общественное мнение.

В чем причина того, что подростки часто следуют моральным установкам, принятым в их сфере, а не морали взрослых?

📖 В.В. Зеньковский. «Психология детства», глава 4: «Моральное развитие обыкновенно принимает характер критического отношения ко всему тому, что донныне освещало путь жизни, ко всей моральной традиции, к нравам, обычаям. В отношении к окружающим начинает часто сказываться какое-то нарочитое неуважение, запальчивая небрежность, заносчивость... Подросток преисполнен особой веры в то, что ему удастся то, что не удавалось другим».

Подростки в этом возрасте более наблюдательны и улавливают противоречия в позициях старших, болезненно относясь к расхождениям между их словами и делами. Они все более настойчиво начинают требовать от старших уважения к себе, к своим мнениям и взглядам. Главное для них – утвердить себя как личность в глазах окружающих: родителей, друзей, учителей.

Подросток стремится быть и считаться взрослым. Он всячески протестует, когда его мелочно контролируют, наказывают, требуют послушания, подчинения, не считаясь с его желаниями, интересами. Ошибочное представление, будто подросток еще маленький ребенок, не способный к проявлению собственной инициативы, ставит его в зависимое положение, исключает возможность сотрудничества с ним.


Например, в некоторых семьях самостоятельность подростков – понятие относительное. Матери и отцы, сознавая необходимость изменения отношений с растущими детьми, стараются шире вовлекать их в семейные дела, в разнообразный труд, дают им те или иные поручения. Но при этом подростки сами не выбирают дела, не участвуют в его планировании, все строго регламентируется взрослыми. Отсутствует принцип добровольности, дети не привлекаются к обсуждению совершаемых дел, что глушит инициативу, творчество ребят.

Ошибка в данном случае заключается в том, что взрослые не учитывают психологических особенностей детей разных возрастов, плохо используют их возможности, в том числе активность, энергию подростков, их стремление к самостоятельности. Предо-

ставить детям самостоятельность, свободу в выборе действия мешает мысль «как бы чего не вышло». Родители создают всевозможные ограничения, надзор.

Между тем позиция гуманного воспитателя по отношению к воспитанникам – это прежде всего позиция старшего товарища, авторитетного друга. Только это ведет к обеспечению подлинного единства взрослых и детей, к ликвидации той обособленности родителей и подростков, при которой они живут разными интересами, одни – командуют, другие – выполняют команды.

Но вместе с этим у юношей есть потребность в мудром взрослом, так как в мире, полном противоречий, разных мнений, «правд» и соблазнов, самому юноше трудно разобраться. Однако между подростком (юношей) и взрослым стоят барьеры, препятствующие взаимопониманию.

 Несколько таких барьеров были отмечены архиепископом Игнатием на Рождественских чтениях 2010 года. Приведём некоторые из них.

Первый – барьер стереотипов. Когда учитель или родитель воспринимается как противостоящий взрослый. Этот барьер – призыв взрослых к совершенствованию.

Второй – барьер духовности-бездуховности. Когда учитель или родитель несёт ученику ценности, которые тот не хочет или не готов воспринимать. Тогда мы должны сделать шаг назад. Говорить на те темы, которые вызывают интерес. Он обозначил три такие темы. Это:

1. Любовь.
2. Кто я? (присущ юности).
3. Есть ли жизнь после смерти?
4. Отношение к ближнему.

Третий – барьер доверия. Поэтому нужно настроиться на терпеливую, долгую работу.

Четвёртый – барьер усвоения. Почему не идёт усвоение информации, идущей от взрослого? Дети слушают и не слышат. Ответ на этот вопрос лежит в духовной плоскости. Нужно попытаться ответить на вопрос: «Что было на душе у учителя (родителя) в тот момент, когда шло усвоение?» Это очень сильная мысль. И этот вопрос мы, взрослые, должны поставить перед собой. Тогда наши возможности помощи юношам могут расшириться.

Несмотря на опасности и трудности подросткового возраста, этот период может быть очень плодотворным в нравственном развитии.

Тяга к сверстникам, группирование есть условие не только создания асоциальных групп, но и условие создания коллективов, объединённых общей благородной целью. Педагогический опыт воспитания детей, представленный в трудах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Д.И. Фельдштейна, показал это. Это показывает опыт некоторых современных учителей и наставников, которые организуют для подростков отряды милосердия, где они помогают старикам и больным, организуют совместный досуг, создают туристические клубы. Если взрослый найдёт полезные и интересные формы работы с подростками, направит потребность в совместной деятельности в нужное русло, то многие проблемы будут разрешены. В том числе и проблема противостояния подростка и взрослого.

Переходный критический период завершается возникновением особого личностного новообразования, которое можно обозначить термином «самоопределение». С точки зрения самосознания субъекта оно конкретизируется в новой, общественно значимой позиции.


Самоопределение формируется во второй фазе подросткового возраста, в условиях влияния периода скорого окончания школы, связанного с необходимостью так или иначе решить проблему своего будущего. От мечтаний подростка, связанных с будущим, самоопределение отличается тем, что оно основывается на уже устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта; тем, что оно предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств; опирается на формирующееся мировоззрение подростка и связано с выбором профессии.

Ведущая деятельность в подростковом возрасте — учебно-профессиональная и интимно-личностное общение со сверстниками. Основную роль в психическом развитии играет устанавливающаяся система социальных взаимоотношений с окружающими.

Основные новообразования: стремление к взрослости, самостоятельность, активное развитие самосознания.

Доминирующие потребности: в общении со сверстниками, в самоутверждении и познавательные потребности в форме жажды нового опыта.

Подростковый и ранний юношеский возраст — благоприятный период для формирования и развития «практического интеллекта», атрибутами которого принято считать здравый смысл, смекалку, интуицию и золотые руки.

 Структура практического интеллекта включает (по Р.С. Немову):

- предприимчивость как способность человека в сложных жизненных ситуациях находить несколько вариантов решения проблемы;
- экономность: когда человек в состоянии найти такой способ действия, который в сложившейся ситуации с наименьшими затратами приведет к нужному результату;
- расчетливость как умение заглядывать вперед, предвидя последствия тех или иных действий, как умение точно определить результат и оценить, чего он может стоить;
- умение быстро и оперативно решать задачи: это динамическая характеристика практического интеллекта, проявляется в количестве времени, которое проходит с момента возникновения задачи до ее практического решения.

Умение решать практические задачи во многом определяется темпераментом ребенка, особенностями его нервной системы и уже приобретенным жизненным опытом. Важно научить ребенка одному правилу: как только проблема возникла, необходимо сразу приступить к ее решению.

Формируют у подростков практический интеллект в школе учебное самоуправление, участие в общественных организациях и коммерческом труде, а также предоставление самостоятельности в домашних делах.

При организации учебного процесса в средних классах следует помнить, что главное для ребенка в этот период — общение со сверстниками. Поэтому, например, домашние задания возможно давать группе сверстников из 2–3 человек, что позволяет учитывать ведущую потребность в развитии личности подростка. В этот период предпочтительны подгрупповые формы работы и на уроках.

1.3.4. Воспитание в юношеском возрасте

Важное место в процессе формирования личности занимает юношеский возраст. Как известно, существенная его часть приходится на старшие классы средней школы. Этот возраст важен тем, что именно на этом этапе заканчивается физическое созревание человека, закладываются главные черты его миропонимания, происходит нелегкий выбор, самостоятельное самоопределение профессии. В этом возрасте в роли главных выступают вопросы о смысле жизни, о принятии себя и окружающего мира. Именно поэтому проблема формирования личности в юношеском возрасте особенно актуальна в наше время.

Одной из важных психологических характеристик юности, по мнению ученых, является самоуважение, принятие, одобрение себя или непринятие, неудовлетворенность собой. Следовательно, юность — это решающий этап становления мировоззрения личности. Мировоззрение в юности связано с решением смысложизненных проблем и возникновением таких вопросов, как «для чего я живу?» и «как жить?».

Юношеский возраст характеризуется не просто увеличением объема знаний, но и громадным расширением умственного кругозора старшеклассника, появлением у него эстетических интересов и потребности свести многообразие теоретических фактов к немногим принципам. Хотя конкретный уровень знаний, теоретических способностей, широта интересов у ребят весьма не одинаковы, какие-то сдвиги в этом направлении наблюдаются у всех, давая мощный толчок юношескому «философствованию».

Справляются ли современные юноши с этой задачей и чем может помочь юноше и подростку взрослый, если в моральной сфере подростков и юношей начинают складываться относительно устойчивые «автономные» моральные взгляды, суждения и оценки.

Опыт показывает, что если в системе школьного обучения в старших классах по-прежнему доминирует задача усвоения знаний, а воспитание, понимаемое как развитие личности, отстает, то это в целом замедляет процесс психологического взросления детей. В результате они к окончанию школы по уровню своего социально-психологического развития на 4–5 лет отстают от своих зарубежных сверстников в наиболее развитых странах мира.

Напротив, если в средних и старших классах школы отдается приоритет воспитанию, т. е. ускоренному личностному развитию детей, то в дальнейшем более быстрыми темпами идет и обучение, интеллектуальное развитие детей. Это происходит потому, что сформировавшиеся личностные качества становятся мощным стимулом для дальнейшего совершенствования человека в других видах деятельности.

Юноша открыт среде, там он ищет идеалы, ценности, смыслы. Этот поиск определён задачей возраста – выработка мировоззрения, поиск себя, своего образа.

Что может современный юноша найти в социальной среде? Разное. Часто негативное. Юноша может поддаться негативному влиянию среды, а может преодолеть это влияние.

Что является условием положительного выбора юноши?


Если в детстве были воспитаны соответствующие альтернативы, то ранее усвоенные истины помогают противостоять негативному влиянию среды.

Мнение о том, что юность – время проб и ошибок, верно, но во все не верно, что юноши непременно должны «опробовать» встречающиеся соблазны. Это показывает опыт.

Современное время настоятельно требует от юноши умения противостоять многочисленным соблазнам, разве это не подвиг для юноши?

Изменившиеся идеалы и ценности, усложнение социальной структуры, идейный и нравственный плюрализм, безработица – все это сильно повлияло на социализацию личности, воспитание у молодежи нравственных ценностей.

Задача взрослых – помочь человеку в юношеском возрасте разобраться в этом. Помочь выяснить, что является проявлением настоящей внутренней силы: цинизм, прагматизм, успех, меркантилизм, накаченные мышцы? Или что-то другое? Что лучше: противостоять негативному влиянию среды или поддаться ей и уйти в сторону порока? Эти вопросы нужно ставить перед юношами и обсуждать их вместе с ними.

 Об особенностях духовной жизни подростка В.В. Зеньковский говорит: «Духовный мир подростка снова эгоцентричен, снова твёрдой точкой кристаллизации является личность сама

в себе, всё вращается вокруг неё и для неё... именно переживание свободы опьяняет, одуряет подростка».

Юность — время жатвы плодов, семена которых были посеяны в детстве. Теперь со стороны взрослых может и должна быть помощь в решении задач возраста, решить которые он должен самостоятельно. Важная предпосылка воспитательной помощи в этом возрасте — родительский авторитет. Пока юноша не нашел себя в практической деятельности, она может казаться ему мелкой и незначительной. Единственное средство снять это противоречие — творчески-преобразующая деятельность, в ходе которой субъект изменяет как самого себя, так и окружающий мир. Жизнь нельзя ни отвергать, ни принимать целиком, она противоречива, в ней всегда идет борьба противоречий, и каждый, хочет он того или нет, участвует в этой борьбе. Идеалы, освобожденные от элементов иллюзорности, свойственных созерцательной юности, становятся для взрослого человека ориентиром в практической деятельности.

📖 В.В. Зеньковский даёт характерный портрет личности юноши: «Живя в мире идеалистических стремлений и эстетических замыслов, юность не боится реальности, не игнорирует её — наоборот, именно её-то стремится переделать, преобразить. Юность нерасчётлива... юность нередко становится жертвой своей доверчивости и благородства, своего идеализма»¹⁵.

Так писал В.В. Зеньковский о норме личностного развития в юношеском возрасте. Юношеский возраст не просто некоторая фаза «подготовки к жизни», но и весьма важный, обладающий самостоятельностью этап жизненного пути.

Взрослость, если рассмотреть смысл этого понятия более глубоко, означает не только приспособление человека к различным жизненным условиям и способности их воспроизводить. Оно включает также способность предпринимать что-то новое, самостоятельность, умение реализовывать свои идеи в практической деятельности.

В психологии была установлена синонимичность понятий личности, творчества и свободы. Свободы не в обычном смысле слова,

¹⁵ Зеньковский В.В. Психология детства: о социальном воспитании. М., 1996. С. 84.

а в смысле развитой способности личности преодолевать препятствия, которые, казалось бы, сложно преодолеть, и делать это легко, артистично, а значит, каждый раз действовать не по уже известным эталонам и стереотипам, а индивидуально подбирать способы действия к индивидуально-неповторимым ситуациям, особенностям материала. Личность есть только там, где есть свобода и творчество. Это важнейшее требование к условиям ее формирования.

👉 **Вопросы для самопроверки**

1. Охарактеризуйте основные линии воспитания в дошкольный период.
2. Сравните стратегии и тактики воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста. Как изменяется содержание воспитания младшего школьника?
3. Опишите трудности подросткового периода детства, обозначьте основные ценности воспитания в пубертатный период.
4. Какие новообразования в юношеском возрасте влияют на изменение характера воспитания, какова методика воспитания юношей и девушек, в чем состоит специфика этого процесса?

✍ **Практические задания**

1. Как можно было бы применить опыт нравственного воспитания В.А. Сухомлинского в вашей педагогической деятельности? Опишите эти возможности.

Вспомните из своего опыта эффективные методы работы с подростками и юношами.

Предложите возможные варианты работы в современных условиях.

2. Как называется явление, описанное в следующем определении: «...такой аспект поведения, деятельности лица, который является для него неорганичным, переживается как нечто внешнее, ненастоящее, отличное от его «подлинного Я»... притворяться, играть, осознавать искусственность своего поведения» (И.С. Кон). Как оно функционирует в социальном опыте ребенка?

3. Попросите детей младшего школьного возраста или младших подростков письменно закончить предложение «Когда я вырасту, буду...». Проанализируйте суждения детей об их жизненных планах.

4. Можно ли согласиться с утверждением, что дети и подростки попадают в негативное поле социума, если воспитатели не сформировали у них отношение к самим себе как к ценности, то есть они попросту не знают, не любят себя и не ценят свою жизнь? Обоснуйте свою позицию по этому вопросу в тезисной форме.

5. Система социализации детей в США активно поощряет зарабатывание детьми денег на карманные расходы и на нужды школы. Каково ваше отношение к такой практике? Стоит ли российской школе заимствовать этот опыт? Обоснуйте аргументы «за» и «против».

6. Согласны ли вы с мнением, что идея «Детство — это подготовка к будущей взрослой жизни» является вредным педагогическим стереотипом? Аргументируйте свою точку зрения.

7. Перечислите некоторые полезные привычки, которые могут быть сформированы у ребёнка от 1 до 3 лет?

8. Какой опыт нравственного воспитания младших школьников вам известен?

9. Опишите портрет(ы) идеального юноши. Приведите примеры.

1.4. Методы и средства воспитания школьников

Чтобы уверенно прогнозировать результаты воспитания, принимать безошибочные научно обоснованные решения, педагог должен профессионально владеть методами воспитания.

Под методами воспитания следует понимать способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач.

Метод воспитания распадается на составляющие его элементы (части, детали), которые называются методическими приемами. По отношению к методу приемы носят частный, подчиненный характер. Они не имеют самостоятельной педагогической задачи, а подчиняются той задаче, которую преследует данный метод. Одни

и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных учителей может включать различные приемы.

Выбор методов воспитания осуществляется в соответствии с педагогическими целями, которые ставятся с учетом воспитательной среды, возрастом, индивидуально-типологических особенностей учащихся, уровнем воспитанности конкретного ребенка и коллектива в целом.

Метод воспитания всегда зависит от конкретных особенностей ребенка и «его социальной ситуации развития» (Л.С. Выготский). Наконец, метод воспитания всегда определяется личными и профессиональными качествами самого воспитателя.

Таким образом, под методами воспитания понимаются способы организованного и неорганизованного воздействия воспитателя на воспитуемого с целью выработать у него определенные качества и формы поведения. Прием воспитания – это составная часть метода, один из его «кирпичиков».

Мировая практика насчитывает более 500 методов и приемов воспитания. Поэтому в теории педагогической науки ярко выражена тенденция упорядочить или классифицировать множество методов воспитания детей.

В настоящее время проблема классификации методов воспитания является одной из самых исследуемых, но не потерявших актуальности для многих современных ученых.

В основе любой классификации лежит определенный признак или основание, по которому методы группируются, объединяются или обособляются.

Охарактеризуем наиболее известные и значимые для науки и практики воспитания классификации.

В 30-е годы прошлого века была достаточно значимой и весомой классификация, в основу которой была положена цель воспитания. Следовательно, выделялись группы – методы физического, нравственного, трудового, умственного, эстетического воспитания.

В 1960-е гг. общепринятой была классификация методов воспитания, состоящая всего из двух категорий:

- 1) методы, обращенные к сознанию ребенка;
- 2) методы, направленные на формирование его поведения.

В 1970-е гг. значительная часть теоретиков педагогики и педагогической психологии принимали классификацию методов воспитания на основе трех главных направлений деятельности воспитателя:

- 1) методы целенаправленного формирования качеств личности;
- 2) методы стимулирования естественного саморазвития личности;
- 3) методы коррекции развития личности.

В начале 1980-х гг. оформилась концепция деятельностного подхода к воспитанию и ленинградские педагоги Т.Е. Конникова и Г.И. Щукина предложили классификацию методов воспитания по критерию их отношения к деятельности ребенка. В их системе рассматривались три группы методов воспитания:

- 1) методы формирования положительного опыта поведения в процессе деятельности;
- 2) методы формирования общественного сознания;
- 3) методы стимуляции деятельности.

Известный ученый В.А. Караковский предложил классификацию, критерием которой являются используемые средства воспитания, и выделил шесть групп методов:

- 1) воспитание словом;
- 2) воспитание делом;
- 3) воспитание ситуацией;
- 4) воспитание игрой;
- 5) воспитание общением;
- 6) воспитание отношениями.

Р.С. Немов предлагает несколько классификаций методов воспитания: они делятся на прямые и косвенные, осознанные и неосознанные, когнитивные, эмоциональные и поведенческие.

Прямые методы воспитания включают непосредственно личностное воздействие одного человека на другого, осуществляемое в прямом общении друг с другом.

Косвенные методы содержат воздействия, реализуемые с помощью каких-либо средств, без личных контактов воспитателя и воспитываемого (через чтение книг, ссылки на мнение авторитетного человека и т. п.).

По включенности сознания воспитателя и воспитываемого в процесс воспитания методы делятся на осознанные и неосознанные.

Осознанные методы характеризуются тем, что воспитатель сознательно ставит перед собой определенную цель, а воспитуемый знает о ней и принимает ее. При использовании неосознанных методов воздействия воспитуемый принимает воспитательные влияния без сознательного контроля со своей стороны, а также без преднамеренного воздействия со стороны воспитывающего лица.

Когнитивные воспитательные воздействия нацелены на систему знаний человека, ее преобразование. Сами знания человека о мире не только формируют его как личность (воспитывающая функция обучения), но и оказывают решающее влияние на его поведение. В современных условиях значение этой области воспитательных воздействий существенно возрастает. Эмоциональные воспитательные воздействия призваны вызывать и поддерживать у воспитуемого определенные эмоциональные состояния, облегчающие или затрудняющие принятие им других психологических влияний. Положительные эмоции делают воспитуемого открытым по отношению к субъекту, осуществляющему воспитательное воздействие. Отрицательные эмоции, напротив, отгораживают воспитуемого от воспитателя, блокируют оказание воспитательного воздействия. Поведенческие воспитательные влияния непосредственно направлены на поступки человека, вынуждают его действовать определенным образом и обеспечивают соответствующие положительные или отрицательные подкрепления совершаемым поступкам. В данном случае воспитуемый сначала совершает определенный поступок и только затем осознает его полезность или вредность, тогда как при использовании других методов изменения сначала происходят во внутреннем мире личности, а уже потом проецируются на поведение. Поскольку знания, эмоции и поступки человека взаимосвязаны, через любое из них можно оказать влияние на личность в целом. Это позволяет воспитателю при дефиците возможностей делать акцент на каких-либо избранных воспитательных воздействиях, добиваясь нужного результата.

Каждое из рассмотренных средств воспитания имеет свои сильные и слабые стороны. Например, достоинством прямого воспитательного воздействия одного человека на другого является то, что при этом используются психологические механизмы заражения,

подражания и внушения. Воспитатель может обойтись и без слов, ему достаточно продемонстрировать образец поведения и обеспечить его полное и правильное принятие воспитуемым. Это средство является к тому же единственно возможным на ранних этапах детского развития, когда ребенок еще не понимает обращенную к нему речь, но большое значение имеет и на последующих возрастных этапах. В педагогике его называют воспитанием на личном примере. Недостатком данного средства воспитания является персональная и временная ограниченность его применения: воспитатель может передать воспитуемому только то, чем располагает сам, и только в те моменты, когда находится в непосредственном личном контакте с ним.

Косвенное воспитательное воздействие через книги, СМИ и другие системы передачи информации может быть разносторонним и сколь угодно длительным, его можно сохранять и неоднократно воспроизводить, побуждая человека вновь и вновь обращаться к материальным источникам воспитательных влияний (перечитать книгу, еще раз посмотреть фильм). Но такое воспитание по сравнению с прямым воздействием имеет меньше ресурсов живой эмоциональной силы. Кроме того, ограничением его применения является то, что оно применимо лишь к детям, уже владеющим речью, умеющим читать и понимать нравственный смысл сказанного и прочитанного.

Достоинство осознанного воспитательного воздействия состоит в том, что оно является управляемым, с заранее предвидимыми и, следовательно, контролируруемыми результатами. Однако оно также ограничено в применении к детям раннего дошкольного возраста, у которых еще не сформировалась рефлексия. Неосознанное воспитательное воздействие имеет место раньше, чем осознанное, но его достоинства и недостатки трудно оценить на практике по причине недостаточной контролируемости сознанием.

Ни одна из рассмотренных классификаций не дает однозначного ответа на вопрос, что же является общим для всех методов воспитания. Все методы направлены на жизненный опыт и отношения детей, проявляющиеся не только в предпринимаемых ими поступках, но и в их осмыслении, определении своей позиции, осознании своих успехов и ошибок.

На основе такого определения направленности методов Н.Ф. Голованова¹⁶ выделяет четыре группы методов воспитания.

1. Методы формирования социального опыта детей. Социальный опыт приобретает ребенком и в рамках воспитательного процесса, и вне его. Воспитание призвано упорядочить, насколько это возможно, влияние внешних факторов социализации и создать благоприятные условия для саморазвития личности ребенка. В эту группу методов входит, например, педагогическое *требование*. Оно может быть индивидуальным (исходить от отдельного воспитателя) и коллективным (исходить от коллектива, сообщества). По своей силе требования делятся на слабые (напоминание, просьба, совет, намек, порицание), средние (распоряжение, установка, предостережение, запрещение) и сильные (угроза, приказ-альтернатива).

Требование сразу включает ребенка в деятельность, но наибольшую внутреннюю силу для самих детей имеют не те требования, которые взрослый навязывает им с позиций своей власти и авторитета, а те, которые дети сами устанавливают для себя вместе со взрослыми. Предъявление действенных требований — настоящее педагогическое искусство.

К методам формирования социального опыта также относится *упражнение*. Результатом постоянных упражнений становится выработка устойчивых навыков и привычек. Таким путем формируются навыки самообслуживания, привычки соблюдения правил гигиены, этикета. Упражнение должно быть доступным для ребенка, соразмерно его силам, он должен понимать, зачем ему нужны выработываемые упражнением привычка или навык. Упражняя детей, воспитатель должен организовать контроль за всеми их действиями и при необходимости оказать им помощь. Ребенок при выполнении упражнения должен справиться со страхом, вызванным тем, что оно у него не получится.

Поручение — один из самых эффективных способов организации деятельности детей. Получая поручение, ребенок попадает в очень важную в воспитательном смысле систему «ответственных зависимостей». Любое поручение имеет две стороны: меру полномо-

¹⁶ Голованова Н.Ф. Общая педагогика. М., 2005. 220 с.

чия (тебе доверили, тебя попросили, от тебя этого ждут, никто, кроме тебя, этого не сделает, от тебя зависит успех) и меру ответственности (от тебя требуется усилие воли, надо отложить свои занятия и довести порученное дело до конца). Если какая-либо из этих сторон недостаточно хорошо организована, поручение не будет «работать», его воспитательный эффект окажется ничтожным или даже вызовет у ребенка нежелание выполнять порученное. Принимая поручение, ребенок каждый раз берет на себя роль, соответствующую заданному содержанию действия, а через эти роли у детей формируется разнообразный опыт деятельности и общественных отношений. Поэтому любое поручение должно иметь понятный детям социальный смысл, т. е. им должно быть ясно, для кого, на пользу кому они его выполняют. Продолжительное выполнение детьми поручения требует от воспитателя организации ситуации «первичного успеха», чтобы у них закрепился положительный эмоциональный опыт выполнения ответственных дел.

Эффективный воспитательный метод — *пример*. Его действие основывается на естественном психологическом механизме подражания. Чем младше ребенок, тем менее осознанно и избирательно он подражает, для малыша это самый простой путь приспособления к жизни. По мере взросления ребенка взрослые начинают сознательно предъявлять ему положительные примеры с той целью, чтобы ребенок сам обратился к предлагаемому образу, захотел быть таким, иметь такие черты характера и так поступать.

Пример-идеал направляет активность ребенка: те качества, которые ему нравятся в герое, он хочет иметь сам. Примером для осознанного подражания может оказаться сам воспитывающий взрослый, присутствующий рядом сверстник, художественный персонаж или реальная выдающаяся личность. Приходится пользоваться и отрицательными примерами, показывая на них детям последствия дурных поступков, но доля отрицательных примеров в воспитании должна быть многократно меньше, чем положительных.

Истинную, реальную жизнь для ребенка моделирует воспитательный *метод ситуации свободного выбора*. Для становления социального опыта ребенка чрезвычайно важно, чтобы он умел действовать не только по требованию и прямому указанию взрослого,

в рамках его конкретного поручения, где все определено, не только ориентируясь на пример-образец, но и мог самостоятельно, мобилизовав свои знания, чувства, волю, привычки, ценностные ориентации, принять решение.

В ситуации свободного выбора в личностном плане у ребенка происходят серьезные изменения. Выбирая решение, он должен мысленно просмотреть свой прошлый опыт, вспомнить, как раньше поступал в подобной ситуации и каковы были последствия. Одновременно он устремлен в будущее, прогнозируя: что будет, если я так поступлю? Принятие окончательного решения вызывает самое сильное эмоциональное переживание, так как ребенок, еще не осознавая этого, берет на себя ответственность за свой выбор. Воспитательное действие ситуации свободного выбора бывает порой настолько сильно и результативно, что надолго и устойчиво определяет направленность нравственной жизни ребенка.

2. Методы осмысления детьми своего социального опыта, мотивации деятельности и поведения. Это в основном вербальные методы: рассказ, лекция, беседа, дискуссия. С их помощью описываются события и явления, порой еще не встречавшиеся детям в жизни, формируются понятия, представления, собственное мнение и оценка происходящего. Рассказ – наиболее распространенный метод в работе с дошкольниками и младшими школьниками. Выглядит он как монолог воспитателя, строящийся по принципу повествования, описания или разъяснения. При этом важно не выводить нравование из рассказа прямо, а предоставить возможность детям самим дать оценку услышанному и сделать выводы.

Лекция также представляет собой монолог воспитателя, но существенно большего объема и на более высоком уровне теоретического обобщения. Она применяется в работе с подростками и старшеклассниками, а также с родителями. В содержании лекции, как правило, выделяются несколько вопросов, последовательное рассмотрение которых составляет у слушателей представление о проблеме. При подготовке лекции информацию, взятую из книг и другой литературы, следует адаптировать для устной речи, так как письменные словесные конструкции плохо воспринимаются на слух. Для большей убедительности лектору необходимо огласить и собственную точку зрения на обсуждаемый вопрос.

Беседа в отличие от описанных выше методов состоит в диалоге воспитателя с воспитанниками (или с одним из них). В беседе могут разъясняться нормы и правила поведения, формироваться представления о главных жизненных ценностях, вырабатываться собственные взгляды и суждения детей. Для беседы необходимо заранее выбрать тему настолько актуальную, чтобы у детей была собственная внутренняя потребность обсуждать ее. Зная тему за некоторое время до запланированной беседы, дети тоже актуализируют свой жизненный опыт, связанный с ней. Воспитатель должен постараться найти очень точные слова, выстроить логику беседы так, чтобы за короткое время детям удалось осмыслить некую область их социального опыта.

Дискуссия (диспут) предполагает спор, столкновение точек зрения, взглядов, мнений и оценок, отстаивание своих убеждений. Она требует глубокой специальной подготовки участников: выбирается очень острая тема, определяется авторитетный и эрудированный ведущий, разрабатываются вопросы, которые побуждали бы участников спорить. Сам спор и подготовка к нему забирают огромную интеллектуальную и эмоциональную энергию участников. Дискуссии необходимы, поскольку в них отстаивается собственное мнение.

3. Методы самоопределения личности ребенка. Личностно ориентированная педагогика выдвигает перед воспитателем задачу помочь ребенку стать субъектом собственной жизни.

В возрасте 6–7 лет у ребенка начинает возникать потребность и формируется способность к рефлексии – знанию о себе, о своих психологических особенностях. Сами дети еще не способны разобратся в себе и ждут в этом помощи воспитателя, который содействует им в осуществлении первых шагов на пути самопознания. На основе правильно организованного самопознания и понимания ребенком ближайшей цели в работе над собой можно уже использовать элементарные методы самовоспитания, доступные младшим школьникам, например «Шаг вперед»: на каждый день ребенок намечает себе какое-либо хорошее дело, полезное и нужное окружающим, а не только самому себе, и в конце дня подводит итог. При этом необходимо, чтобы окружающие взрослые подсказывали ему необходимые полезные дела, которые требовали бы проявления

силы воли, характера. Этот метод позволяет выработать у ребенка важную привычку – заранее планировать свой день, искать время и место для каждого дела, формируя таким образом полезные навыки организации и культуры труда.

Родственным «Шагу вперед», но более масштабным по времени воплощения методом является «Задание самому себе», когда с помощью взрослых школьник определяет свои дела на конкретный срок (неделю, месяц), которые помогут ему стать лучше, приобрести какое-то недостающее качество. Нужно помочь ребенку выбрать для этого регулярно повторяющееся дело и ежедневно фиксировать ход выполнения задания, а затем подвести итог в присутствии всех участников. Еще один вариант «Задания самому себе» – «Мой секрет», когда ребенок ставит перед собой цель выполнить какое-то дело, совершить поступок как бы «по секрету», не обсуждая его ни со взрослыми, ни с товарищами. Такое «секретное» задание себе можно записать и спрятать записку в укромном месте, а через определенный срок достать и выяснить, удалось ли добиться задуманного. Все эти методы постепенно переводят жизнь ребенка на рельсы самоуправления.

4. Методы стимулирования и коррекции действий и отношений детей в воспитательном процессе помогают детям совместно со взрослыми найти новые резервы своей деятельности, изменить линию поведения, поверить в свои силы и возможности, осознать ценность своей личности.

Одним из наиболее действенных методов данной группы является *соревнование*. Оно часто помогает повысить активность детей в деятельности, которая уже стала для них привычной и начала надоедать. Ребенку всегда свойственно сравнивать свои результаты с результатами сверстников.

Соревнование создает сильные эмоциональные стимулы, способно проявить совершенно неожиданные способности детей, которые в привычной обстановке раскрыть не удавалось, спланирует детей, развивает дух коллективизма, укрепляет дружбу, но только при методически правильной организации.

К методам коррекции относятся также два извечных антипода в воспитании – *поощрение* и *наказание*.

Поощрение призвано одобрять правильные действия и поступки детей, поддерживать у них стремление действовать именно так, самоутвердиться в правильной линии поведения. Психологический механизм воспитательного воздействия поощрения состоит в переживании ребенком радости, счастья, удовлетворения собой, сделанной работой. Поэтому конкретная форма поощрения не настолько важна, насколько важно произвести его вовремя, дать понять ребенку, что его усилия замечены и не напрасны. Тогда ребенок навсегда запомнит, за что его похвалили, и будет в дальнейшем придерживаться этой линии поведения.

Наказание же призвано в первую очередь указать ребенку на его ошибку, помочь осознать ее, признать свою вину, исправить ошибку. Наказание должно заставить ребенка совершать внутреннюю работу по преодолению себя. Как и в случае с поощрением, важна не форма наказания сама по себе, а то, какие переживания оно вызвало у ребенка.

Рассмотренные методы воспитания не исчерпывают всего их многообразия, есть и много других методов воздействия на личность, но приведенные и проанализированные здесь классификации методов помогают разобраться в общих характеристиках их системы.

📌 **Вопросы для самопроверки**

1. Каковы основные педагогические условия эффективности выбора методов, форм и средств воспитания?
2. Считаете ли вы, что личный пример воспитателя наиболее важен в воспитательном процессе?
3. Может ли воспитание осуществляться «само собой», без усилий воспитателя, только через его личный пример?
4. Как вы охарактеризуете соответствие между словом и поступком в воспитательном процессе современной школы? Приведите примеры.
5. Как взаимосвязаны методы и средства воспитания?

Рекомендуемая литература

1. Каменская, Е.Н. Психология развития и возрастная психология : конспект лекций / Е.Н. Каменская. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 251 с.
2. Коротаяева, Е.В. Психологические основы педагогического взаимодействия / Е.В. Коротаяева. – М. : Профит Стайл, 2007. – 362 с.
3. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 321 с.
4. Педагогика : учебник для вузов / Л.П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л.П. Крившенко. – М. : Проспект, 2010. – 428 с.
5. Педагогика: теории, системы, технологии : учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений / И.Б. Котова [и др.] ; под ред. С.А. Смирнова. – 8-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 510 с.

Раздел 2. СЕМИНАРСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНИЯТИЯ

Семинарское занятие 1 Психолого-педагогические теории и концепции воспитания и развития личности

Вопросы

1. Психоаналитическая теория развития личности (А. Гезелл, З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Эриксон).
2. Когнитивная теория (Ж. Пиаже, Л. Кольберг, Д. Дьюи).
3. Поведенческая (бихевиористская) теория (Д. Локк, Д. Уотсон, Б. Скиннер).
4. Гуманистическая психология (А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

Форма проведения – семинар-дискуссия.

Дискуссионные вопросы

1. Какие теоретические идеи актуальны в современной теории и практике воспитания школьников?
2. Выделите положительные черты в теориях развития личности, свяжите с собственным научным исследованием.
3. Объясните свою позицию в вопросах воспитания современного школьника, опираясь на теоретические положения ученых.

✍ **Практическое задание:** составить таблицу и разработать глоссарий по теме «Теории воспитания».

Теории воспитания

Теория, ее автор	Основные идеи по вопросу развития личности	Основные подходы к воспитанию личности, принципы, методы и др.	Основные понятия (глоссарий)

Литература

1. Зюбин, Л.М. Психология воспитания : учебное пособие / Л.М. Зюбин. – М., 1991.
2. Иващенко, Ф.И. Психология воспитания школьника : учебное пособие / Ф.И. Иващенко. – М. : Высшая школа, 2006.
3. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб, 2000.
4. Крутецкий, В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий. – М., 1976.

Семинарское занятие 2

Психологические закономерности и особенности воспитания на каждом возрастном этапе

Вопросы

1. Воспитание в дошкольном возрасте.
2. Воспитание младшего школьника.
3. Воспитание в подростковом возрасте.
4. Воспитание юношества.
5. Глубинные изменения современного детства и актуализация психолого-педагогических проблем воспитания.

Форма проведения – семинар.

При подготовке к семинару студентам следует:

- 1) познакомиться с рекомендованной литературой;
- 2) рассмотреть различные точки зрения по вопросу;
- 3) выделить проблемные области;
- 4) сформулировать собственную точку зрения;
- 5) предусмотреть спорные моменты и сформулировать дискуссионный вопрос.

Литература

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учебник / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2001.
2. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология / И.В. Шаповаленко. – М. : Гардарика, 2005.
3. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических

проблем развития образования / Д.И. Фельдштейн // Материалы VI Конференции «Психология образования». – М., 2001. – № 1(26). – С. 45–54.

✍ **Практическое задание:** изучить, составить конспект, написать рецензию на статью Д.И. Фельдштейна «Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования» (прил. 1).

В рецензии на статью выделить: цель статьи, основные проблемы воспитания, основные категории и понятия, проекты решения проблем обучения и воспитания детей.

Проблемные вопросы и задания

1. Как, по-вашему, что самое главное в воспитании в каждый возрастной период?
2. Каковы механизмы и движущие силы воспитания в каждый возрастной период?
3. Объясните и докажите свою позицию, опираясь на основные психологические характеристики возрастных этапов развития личности детей, подростков, юношества.
4. Разработайте иерархию основных доминирующих задач воспитания в каждый возрастной период.

Семинарское занятие 3

Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем воспитания и образования детей и юношества

Вопросы

1. Социокультурная среда развития современного детства.
2. Факторы, влияющие на глубинные изменения детства.
3. Формы воздействия взрослого мира на мир детства.
4. Проблемы формирования новой концепции воспитания детей и юношества.

Форма проведения – проблемный семинар.

Литература

1. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И. Фельдштейн. – М. : МОДЭК, 2011 (прил. 1).
2. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И. Фельдштейн // Материалы VI Конференции «Психология образования». – М., 2001. – № 1(26). – С. 45–54.
3. Рудкевич, Л.А. Эпохальные изменения человека на современном этапе и педагогические инновации / Л.А. Рудкевич // Вестник практической психологии образования : научно-методический журнал / ред. Е. Метелькова, О. Решетникова. – 2005. – № 4(5) октябрь-декабрь 2005. – С. 28–39 (прил. 2).

✍ **Практические задания:** составить аннотацию статей из списка литературы, разработать глоссарий новых понятий для теории воспитания школьников.

Проблемные вопросы

1. Что представляет собой современное детство?
2. Какие факторы обуславливают его реальное состояние?
3. Каковы возможности, стратегия конструктивных действий?

Семинарское занятие 4 Ребенок в информационном пространстве

Вопросы

1. Школьники как пользователи Интернета.
2. Книги цифрового поколения.
3. Образовательный проект «Интернет: возможности, компетенции, безопасность».
4. Цифровая компетентность российских подростков и родителей.
5. Интернет-угрозы и борьба с ними.

Форма проведения – круглый стол.

✎ **Практическое задание:** подготовить реферат-презентацию по тематике семинара или выбрать проблему, отвечающую теме семинара.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы / А.Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 2012. – 447 с.
2. Асмолов, А.Г. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / А.Г. Асмолов, Г.В. Солдатова. – М. : Просвещение, 2007. – 321 с.
3. Войскунский, А.Е. Психология и Интернет / А.Е. Войскунский. – М. : Акрополь, 2010. – 439 с.
4. Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов. – М. : Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2012. – 200 с.
5. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М. : Юрайт, 2013. – 464 с.
6. Палфри, Дж. Дети цифровой эры / Дж. Палфри, У. Гассер. – М. : Эксмо, 2011. – 368 с.

Электронные ресурсы

1. Солдатова, Г. Интернет: возможности, компетенции, безопасность : методическое пособие для работников системы общего образования. Ч. 1. Лекции / Г. Солдатова [и др.]. – М. : Google, 2013. – 165 с.
2. Солдатова, Г. Интернет: возможности, компетенции, безопасность : методическое пособие для работников системы общего образования. Ч. 2. Практикум / Г. Солдатова [и др.]. – М. : Google, 2013. – 137 с.
3. Детская безопасность в Интернете: технологии и рекомендации в помощь учителям и родителям [Электронный ресурс]. – URL : <http://google.ru/familysafety/>.
4. Дети России онлайн. Сайт проектов Фонда Развития Интернет по детской безопасности в Сети [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.detionline.com/>
5. Дети в информационном обществе. Журнал [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.detionline.com/journal>

Семинарское занятие 5

Методы диагностики условий и результатов воспитания

Вопросы

1. Характеристика педагогической диагностики и ее функции.
2. Технологии осуществления диагностики результатов воспитания.
3. Педагогический мониторинг воспитанности школьников.
4. Особенности воспитанности современных школьников (по данным проведенных педагогических срезов).

Форма проведения – проблемный семинар.

✍ **Практические задания:**

- 1) подобрать диагностическую методику в соответствии с проблемой исследования по магистерской диссертации;
- 2) осуществить исследование одной из характеристик изучаемого качества личности школьников;
- 3) подготовить презентацию по результатам исследования;
- 4) обобщить данные диагностического исследования и подготовить план статьи (тезисы) по результатам исследования.

Литература

1. Шашенкова, Е.А. Исследовательская деятельность / Е.А. Шашенкова. – М. : Перспектива, 2010. – 88 с.
2. Управление современной школой. Завуч // Журнал для администрации школ. – 2009. – № 1. – С. 37–64.
3. Психолого-педагогическая диагностика / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М., 2005.
4. Практикум по возрастной психологии : учебное пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2002.

Методическое сопровождение семинарского занятия

Воспитательная работа начинается с педагогической диагностики. Чтобы воспитать человека во всех отношениях, нужно знать его во всех отношениях, так писал К.Д. Ушинский.

Каждому педагогу-воспитателю приходится подбирать диагностические методы, чтобы изучить личностные особенности коллектива (прил. 4).

Диагностика в педагогике — это анализ, самоанализ, изучение личностных и профессиональных качеств учителя, групп учителей педагогического коллектива. Педагогическая диагностика — это оценочная практика, направленная на изучение индивидуально-психологических особенностей ученика и социально-психологических характеристик детского коллектива с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса (прил. 3).

Диагностика выполняет в педагогическом процессе следующие функции:

- *констатирующую (информационную)* — получение информации об участниках педагогического процесса, выявление уровня развития ребенка, его индивидуальности, выявление уровня развития личностных качеств педагога, профессионализма его педагогической деятельности, состояния педагогического взаимодействия, составление характеристики воспитанника, педагогического процесса;

- *прогностическую* — способствование выявлению потенциальных возможностей развития участников педагогического процесса, прогнозирование организации педагогического взаимодействия;

- *ценностно-ориентированную (оценочную)* — представление о результативности педагогического взаимодействия, определение эффективности использования в педагогическом процессе различных средств;

- *самоизучения и саморазвития* — познание себя, своих возможностей, создание условий саморазвития через различные методы диагностики;

- *развивающую (воспитательную)* — создание условий для развития личности, индивидуальности, воспитание различных свойств и качеств личности;

- *конструктивную* — повышение эффективности педагогического процесса, педагогического взаимодействия, педагогической деятельности.

Технология педагогической диагностики:

- постановка целей диагностики;
- определение критериев, показателей развития личности;
- отбор методов, системы методов диагностики (составление диагностической программы);

- осуществление методов диагностики в непосредственном педагогическом взаимодействии (реализация диагностической программы);
- анализ результатов диагностики;
- выделение уровней развития детей;
- учёт, фиксирование результатов диагностики.

Понятие **мониторинга** пришло в педагогику из экологии и социологии. В экологии мониторинг – это непрерывное слежение за состоянием окружающей среды с целью предупреждения нежелательных отклонений по важнейшим параметрам.

Педагогический мониторинг – это форма организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за её состоянием и прогнозирование её развития.

Основная задача мониторинга – непрерывное отслеживание состояния учебно-воспитательного процесса. Мониторинг основывается на диагностике.

При организации мониторинга необходимо учитывать ряд требований:

- информация должна быть полной, достоверной, точной, своевременной, доступной, непрерывной;
- информация должна быть структурированной и специфичной для каждого уровня мониторинга.

Мониторинг полезно проводить на отдельных этапах работы для получения оперативной информации и своевременной коррекции действий.

Мониторинг может быть:

- нулевым;
- промежуточным;
- итоговым.

В целом для проведения мониторинга важны следующие компоненты:

- показатели/или индикаторы (плановые/или целевые и фактические);
- организация регулярного сбора фактических показателей;
- сопоставление плановых и фактических показателей и определение сдвигов или отклонений.

Как рациональнее организовать мониторинг в школе?

На первом этапе:

- первый шаг – определяются объект мониторинга и направления, по которым будет вестись сбор информации;
- второй шаг – отбор критериев, по которым вы станете определять состояние объекта на начальном этапе, промежуточном, итоговом;
- последний шаг – выбор инструментария (или каналов наблюдения, т. е. средств и способов получения информации о свойствах объекта).

На втором этапе – практическом – идёт сбор информации. Это можно делать при помощи наблюдения, анализа документов, посещения уроков, рейтинга, контроля ЗУН, анкетирования, тестирования, интервью, самооценки. Этот этап требует наибольшего времени, разнообразия видов деятельности.

Третий этап – аналитический – обработка и систематизация информации. Информацию лучше всего накапливать в форме таблиц, диаграмм, различных измерительных шкал.

В процессе мониторинга выясняются следующие основные вопросы:

- 1) достигаются ли цели образовательного процесса;
- 2) существует ли положительная динамика в развитии учащегося по сравнению с результатами предыдущих диагностических исследований;
- 3) существуют ли предпосылки для совершенствования работы педагога.

В диагностический инструментарий включаются как социологические, так и психологические методики. Также необходимы всевозможные отчеты, справки, таблицы, документы, медицинские карты учащихся и прочая документация, что всегда имеется в наличии в любом образовательном учреждении.

Главное – научиться правильно истолковывать их значение. Систематическая, тщательная фиксация поступков, поведенческих реакций, высказываний может выявить реальные особенности личности и возможные закономерности ее формирования. Важно проводить наблюдение в естественных условиях: в общении, в игре, на уроке и т. д. Если есть необходимость, слова и по-

ступки воспитанника можно записывать. Предпочтительно до начала наблюдения составить план и отметить в нем то, на что нужно обратить особое внимание.

Метод беседы направлен на получение информации в процессе словесного общения, является способом проникновения во внутренний мир личности и дает возможность для понимания ее проблем.

Анкетирование — это метод сбора информации путем письменного опроса респондентов. По содержанию анкета должна охватывать только определенную проблему.

При составлении анкет используются вопросы:

- о фактах сознания (выявление мнений, пожеланий, ожиданий, планов на будущее и т. п.);
- о фактах поведения (поступки, действия, результаты какой-либо деятельности);
- о социально-демографических аспектах (пол, возраст, образование, профессия, семейное положение);
- об уровне информированности и знаний в какой-либо области (вопросы экзаменационного типа с определенными заданиями, предположительные или игровые ситуации, знание конкретных фактов, событий, имен).

По форме вопросы могут быть:

- закрытыми (приводятся все варианты ответов, из которых респондент выбирает нужный);
- открытыми (не содержащими подсказок и не диктующими вариантов ответа);
- прямыми;
- косвенными.

Метод интервью. При использовании этого метода заранее готовятся вопросы каждому конкретному ребенку, подростку, применяется разговорный стиль общения; создается привычная для воспитанника среда; учитываются возможности отвечающего, временной фактор (достаточное количество времени); устраняется влияние третьих лиц.

Тестирование — это метод исследования с использованием стандартизированных заданий. Могут быть применены тесты развития, графические, ассоциативные и др. Как правило, тесты сопровожда-

ются инструкцией по выполнению заданий, ключом расшифровки полученных результатов и правилами их толкования.

Существует *метод анализа документов* – один из наиболее используемых методов в педагогической деятельности. Этот метод позволяет при необходимости быстро получить данные о ребенке, однако следует учитывать, что отдельные виды информации быстро устаревают и требуют периодического уточнения.

Семинарское занятие 6 Воспитательный процесс

Вопросы

1. Раскройте суть воспитательного процесса.
2. Что представляют собой цели воспитания в педагогической системе А.С. Макаренко?
3. Какие два источника в воспитании выделял В.А. Сухомлинский?
4. Какое значение имеют методы воспитания в воспитательном процессе?
5. Какова роль активности личности в процессе воспитания?

Литература

1. Беликова, Е.В. Теория и методика воспитания [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Е.В. Беликова, О.И. Битаева, Л.В. Елисеева. – Саратов : Научная книга, 2012. – 158 с.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк [и др.]. – М. : Просвещение, 2009. – 23 с. – (Стандарт второго поколения).
3. Методика воспитательной работы / под ред. В.П. Сергеева. – М. : ACADEMIA, 2015. – 384 с.

✍ Практические задания

1. Из приведенных выражений выберите те, которые относятся к специфическим особенностям воспитательного процесса. Обсудите свой выбор.

А. Преобладают ценностно-ориентационные, отношенческие, мотивационные, эмоциональные и поведенческие акценты.

Б. Результатом выступают умения, знания, навыки, способы познавательной и предметно-технологической области.

В. Ведущими являются логический, когнитивный компоненты.

Г. Педагогическое взаимодействие ориентировано на область сознания.

Д. Опора на реальные межличностные социальные отношения, процессы, явления.

Е. Педагогическое взаимодействие ориентировано на область чувств, эмоций, подсознания.

Ж. Преобладают искусственные объекты и системы.

И. Результатом являются нормы, ставшие внутренними регуляторами действий и поступков.

К. Огромную роль играет личность воспитателя.

2. Приведите примеры, иллюстрирующие функции воспитательного процесса, из своей личной жизни, из школьной практики, из литературных и кино(видео)источников.

Методическое сопровождение семинарского занятия

А.С. Макаренко

Кем, как и когда могут быть установлены цели воспитания и что такое цели воспитания?

Я под целью воспитания понимаю программу человеческой личности, программу человеческого характера, причем в понятие характера я вкладываю все содержание личности, то есть и характер внешних проявлений и внутренней убежденности, и политическое воспитание, и знания — решительно всю картину человеческой личности; я считаю, что мы, педагоги, должны иметь такую программу человеческой личности, к которой мы должны стремиться.

Подходя к программе личности, я встретился с таким вопросом: что — эта программа личности должна быть одинакова для всех? Что же, я должен вгонять каждую индивидуальность в единую программу, в стандарт и этого стандарта добиваться? Тогда я должен пожертвовать индивидуальной прелестью, своеобразием, особой красотой личности, а если не пожертвовать, то какая же у меня может быть программа! И я не мог этого вопроса так просто, отвлеченно разрешить, но он у меня был разрешен практически в течение десяти лет.

Я увидел в своей воспитательной работе, что да, должна быть и общая программа, «стандартная», и индивидуальный корректив к ней. Для меня не возникал вопрос: должен ли мой воспитанник

выйти смелым человеком, или я должен воспитать труса? Тут я допускаю «стандарт», что каждый должен быть смелым, мужественным, честным, трудолюбивым, патриотом. Но как поступать, когда подходишь к таким нежным отделам личности, как талант? Вот иногда по отношению к таланту, когда стоишь перед ним, приходится переживать чрезвычайные сомнения. Перед каждым педагогом такой вопрос будет вставать – имеет ли право педагог вмешиваться в движение характера и направлять туда, куда надо, или он должен пассивно следовать за этим характером? Я считаю, что вопрос должен быть решен так: имеет право. Но как это сделать? В каждом отдельном случае это надо решать индивидуально, потому что одно дело – иметь право, а другое дело – уметь это сделать.

В.А. Сухомлинский

Два источника воспитания в детстве и отрочестве

Это событие заставило задуматься над двумя источниками морального воспитания. Прежде всего, заранее предусмотренная воспитательная работа: многогранные моральные, трудовые, творческие, гражданско-политические взаимоотношения в коллективе, специально созданные для того, чтобы воспитывать; слово воспитателя; передача молодому поколению ценностей, созданных, добытых, завоеванных старшими поколениями. Это все то, что планируется, предусматривается воспитателем.

Но есть и другой, не менее важный источник воспитания. В детстве он играет исключительно важную роль. Это сложные отношения, которые окружают ребенка. Они являются для него средой, которая дает наглядные уроки, раскрывающие содержание моральных понятий. Эти отношения никем не мыслятся как специальный способ воспитания; но чем меньше думают о них взрослые как о силе, воздействующей на духовный мир ребенка, тем больше она, эта сила, воспитывает. Тут еще раз нужно подчеркнуть слово «отношения», потому что во всем, что окружает ребенка (не только люди, но и вещи, явления), он видит материализованные человеческие взгляды, суждения, привычки, намерения.

Гармония первого и второго источников воспитания требует, чтобы активная деятельность воспитанников направлялась на создание обстоятельств, создание среды, которые усиливали бы действие рассчитанных, предусмотренных способов воспитания.

Раздел 3. ПРАКТИКУМ

3.1. Алгоритм решения психолого-педагогических задач и ситуаций

Решение задач связано с умением будущих педагогов разрешать проблемные ситуации, возникающие в системе воспитания детей.

Первый шаг решения задачи — ознакомление с ее условием и «присвоение» этого условия, «вживание» в него. В рассматриваемом примере необходимо представить конкретного (для каждого студента) ребенка, оказавшегося в данной проблемной ситуации. Можно предложить студентам представить в этой ситуации собственных детей или детей родственников. Возможно и возвращение к собственному негативному опыту детства, если таковой имеется. Практика решения задач показывает, что весьма эффективна групповая работа по присвоению задачи, т. е. согласованное в процессе обсуждения, но в то же время остающееся индивидуальным представление «картинки», соответствующей задаче. Рост ребенка в данном примере, цвет волос, глаз, комплекция, темперамент, одежда, голос и манера разговаривать (как, впрочем, и других участников проблемной ситуации) — все это создает атмосферу достоверности условия задачи и формирует у студентов внутреннюю мотивацию в отношении решения задачи. Время, затрачиваемое на осуществление этого шага, — несколько минут.

Второй шаг — необходима фиксация условия задачи в краткой форме и обязательно в письменном виде. Ссылка на его сохранение «в уме» является отговоркой, прикрывающей нежелание решать задачу. В процессе обучения выполнение этого шага призвано сформировать у студентов привычку к фиксации условий задачи, чтобы впоследствии им было легче концентрировать на них внимание.

Форма записи совершенно свободна и должна отражать важнейшие сущностные положения задачи в представлении решающего.

Третий шаг должен обеспечить фиксированное модельное представление условия задачи, поскольку причинно-следственные связи, на которых основывается осознанное решение этой задачи, могут быть выявлены и справедливы только для соответствующих

элементарных моделей. Возможное описание модели ситуации, рассматриваемой в данном примере:

- имеет место угроза здоровью ребенка;
- имеет место угроза нормальному развитию ребенка;
- имеет место попустительство со стороны матери;
- малолетний ребенок совершил противоправный поступок.

Таким образом, модель проблемной ситуации представляется в виде совокупности элементарных ситуационных моделей. Здесь уже нет места частностям и деталям, которые ведут к поиску прецедентных решений, недопустимых в педагогической деятельности. Особое внимание следует уделить именно простоте и «чистоте» каждой из составляющих совокупность моделей. Из приведенного в примере набора видно, что попытка их смешивания, одновременного рассмотрения блокирует решение задачи.

Четвертый шаг – нахождение хода или результата интересующего нас процесса. При решении психолого-педагогических задач необходимо формировать у студентов умения и навыки использования специальной литературы – словарей, энциклопедий, пособий.

Пятый шаг – теперь следует сформировать и обязательно записать представление о том, что необходимо сделать для получения результата. Именно в соответствии с принципами воспитания: любовью другой характер действий представляет собой поиск случайных решений, а потому просто не имеет смысла. То есть реализуется шаг алгоритма решения задачи: «Выяснить, чего не хватает для получения результата, и найти необходимую информацию». Вначале студенты под руководством преподавателя, а затем и самостоятельно осуществляют целеполагание и планирование решения педагогической задачи и ситуации.

Цель педагога в рассматриваемой проблемной ситуации – обеспечение нормальных условий физического и психического развития школьников. Все его действия должны быть направлены на достижение этой цели. Поэтому должен быть составлен четкий план действий в письменной форме. Это формирует у будущего педагога ответственность за качество выполнения соответствующих пунктов плана.

Шестой шаг соответствует реализации намеченного плана – во всех его деталях. В варианте решения учебной психолого-педагогической

ческой задачи достаточно понимания студентом необходимости его выполнения. Критериями такого понимания являются качество и детальность составления плана, а также реальная оценка возможных сроков его воплощения.

Седьмой шаг – записать полученный результат так, чтобы можно было его проанализировать.

Целесообразно использовать такую форму записи плана действий, которая обеспечивала бы совместное представление необходимого (план во всех его деталях и сроках – шаг пятый), наличного (реальные детали результатов и реальные сроки – шаг шестой), а также рассогласования (выраженного хотя бы в качественной форме). Возможные варианты такой записи следует обсуждать при решении конкретных задач.

Восьмой шаг – проанализировать полученный результат. Форма записи, предложенная в шаге седьмом, делает этот анализ простым и ясным. Итак, решение учебной психолого-педагогической задачи завершается фактически составлением мотивированного реального плана действий педагога в предложенных условиях. Необходимо отметить, что демонстрационное решение задачи рассматриваемого модельного уровня в интерактивном режиме со всеми охарактеризованными выше деталями в рамках аудиторного занятия занимает около 30 минут.

3.2. Содержание педагогических ситуаций

Ситуация 1

Вы проводите со школьниками курс уроков по обучению их основам здорового образа жизни. Однажды вы уверенно открыли дверь класса, вошли, поздоровались. Ученики дружно поднялись и встали как по команде «смирно». Только у некоторых были опущены глаза... Вы подошли к столу и увидели: на большом листе бумаги был нарисован ваш портрет – карикатурно. Весь класс замер в ожидании. Что же будет?

Ситуация 2

Вы работаете с группой школьников. Перед началом урока вы попросили одного из них развесить учебные пособия, а он для потехи повесил их вверх ногами.

Ситуация 3

Вы работаете с классом школьников, занимаясь профилактической работой. Вы подходите к классу, а на двери кабинета надпись «Прежде чем войти в класс, подумай, нужен ли ты там».

Ситуация 4

Петя решил отомстить ябеде. Узнав, что на уроке будет присутствовать директор, Петя понял, что пришло время действовать. Ябеда был лучшим учеником, и его, конечно, при директоре вызвали отвечать. Когда учитель назвал фамилию ябеды, Петя быстро достал из коробки огромного жука и приложил его к спине ябеды. Петя знал, что тот боится насекомых. Жук дополз до шеи ябеды, он торопливым движением дотронулся до шеи, и жук оказался у него в руке. Когда ябеда поднес руку к глазам и увидел в ней огромного жука, он пронзительно закричал и непроизвольно отбросил насекомое. Жук попал в лицо директору, который вскочил, будто на него плеснули кипятком. Урок сорван.

Ситуация 5

Урок шел как обычно. Наталья Кирилловна начертила на доске схемы и приступила к объяснению. Вдруг она услышала слева от себя отчетливый скрип. Скрипел Сергеев, и она, не задумываясь, строго сказала: «Сергеев, прекрати скрипеть или я тебя удалю с урока!»

«Что Сергеев-то?» – громко зашумел семиклассник. – Вы сначала разберитесь, кто скрипел, а потом говорите!»

Учительница продолжила объяснение, но и скрип возобновился тоже. Тогда Наталья Кирилловна подошла к Сергееву, взяла у него дневник и записала туда замечание. Так как замечание было записано, Сергеев принялся скрипеть еще громче, откровенно издеваясь над учителем. Наталья Кирилловна громко произнесла: «Немедленно выйди за дверь!» Сергеев не вышел, а пустился в пререкания.

«Пока ты, Сергеев, не выйдешь из класса, я урок вести не буду!»

Но это не оказало никакого действия ни на Сергеева, ни на класс.

Ситуация 6

Перед семинаром по истории ребята заранее распределили вопросы. Ваня выбрал самый сложный вопрос, так как по истории у него всегда была твердая пятерка. Но в день семинара Ваня узнает, что может пойти на концерт любимого певца. Он уходит с урока, все остальные в растерянности, кто же будет отвечать?

Ситуация 7

Олег привык, что в классе ребята всегда восхищались им. У него была модная одежда, современные гаджеты.

Но в 10 классе, в который он перешел, это никого не восхищало. Более того, Олег вскоре заметил, что на него смотрят с каким-то снисхождением. Началось это после туристического похода, когда выяснилось, что он не может разжечь костер, поставить палатку, не знает слов ни одной из песен, которые ребята пели под гитару.

Ситуация 8

Первоклассника Павлика побил третьеклассник. Это случилось уже не в первый раз, но Павлик никому ничего не рассказывает, боится. Но слез досады сдержать не может. Его плачущего увидела в раздевалке Мария Ивановна. «Прекрати сейчас же плакать! Ты же мужчина, чего ты ревешь?»

Павлик заплакал еще сильнее: побили ни за что и стыдят ни за что.

Ситуация 9

Алексей долгое время пролежал в больнице, поэтому сильно отстал как в учебной программе, так и в интеллектуальном развитии. Из-за этого у него стали возникать проблемы в общении с окружающими. В классе, в который он попал после болезни, многие одноклассники стали над ним насмехаться. Узнав о происходящем, классный руководитель поговорил с классом. После беседы к Алексею стали относиться более или менее нормально, стали помогать. Но в опалу попал Даниил, который раньше усиленно обзывал Алешу.

Ситуация 10

С раннего детства Марине внушали, что она музыкально одарена, что её ожидают известность, слава. Успех на уроках музыки в начальной школе подтверждал такие предсказания. Старательная ученица получала только отличные оценки, пела в хоре.

В 4 классе появилась возможность выступить на концерте, однако учительница не включила Марину в список выступающих.

Теперь Марину не узнать: раздраженная, вспыльчивая, никого не слушает.

Ситуация 11

На школьной перемене дежурный учитель неоднократно делал замечания двум расшалившимся пятиклассникам. Когда начался

урок, он вошел с учителем в этот класс и потребовал от мальчиков, чтобы они дали ему свои дневники. Мальчики отказались это сделать.

Ситуация 12

Татьяна Ивановна, психолог школы, возвращалась с работы и стала невольным свидетелем того, как прямо на улице на глазах у прохожих женщина избивает своего восьмилетнего сына. Татьяна Ивановна подошла, стала стыдить женщину и пыталась забрать у нее кричащего мальчика. Однако женщина ещё больше разозлилась.

Ситуация 13

Представьте себе, что ваш 14-летний ребенок становится непослушным, неуправляемым, явно бунтует, в конфликтных ситуациях не реагирует ни на какие уговоры, не откликается ни на просьбы, ни на строгие приказания и продолжает упорствовать в своем неповиновении.

Ситуация 14

В школе организовалась группа из мальчиков 14–16 лет. Время вне школы они проводят вместе. Самому младшему из них 14 лет. Еще недавно он хорошо учился и был благополучным ребенком. Теперь он поздно возвращается домой, часто от него пахнет алкоголем.

Ситуация 15

Между Ольгой и Ирой, ученицами 8 класса, отношения были крайне напряженными. Длилось это с начальной школы, и сейчас уже никто, в том числе и они сами, не может сказать, с чего все началось.

Ольга – девушка яркая, общительная, нравится многим мальчикам в школе. У Иры поклонников нет. Мальчики обращаются к ней как к сильной ученице, способной выручить в трудную минуту.

Однажды Ольга вошла в класс и увидела оскорбительную надпись на доске.

– Это о ком? – спросила она.

– О тебе, – ответила Ира.

Ситуация 16

Летом семья Димы переехала в новый микрорайон на другой конец города. Старые друзья были далеко, один-два раза съездил, но как-то не получилось общение, как раньше. Новых друзей в школе он пока ещё не приобрёл – до первого сентября оставалось ещё две недели.

Как-то вечером, гуляя по двору, он познакомился с ребятами намного старше себя, а потом охотно проводил с ними оставшиеся дни каникул.

– Ничего, начнется учеба – у него времени не будет свободного с ними гулять. Да и товарищи появятся, – успокаивал отец встревоженную мать.

Однако учебный год начался, а Дима ещё больше привязался к своим сомнительным друзьям, стал прогуливать уроки и целые учебные дни и, что самое страшное, приобщаться к курению и спиртным напиткам. На все требования родителей он отвечал:

– Да, я такой! А что я могу с собой сделать? Мне с ними хорошо! Оставьте меня в покое.

Ситуация 17

Мама и девочка-подросток: они не похожи ни внешне, ни, что хуже, внутренне. Мама – интеллектуалка. Почти без косметики, в скромной одежде, она, по её выражению, дня не может прожить без книг; работает в научно-исследовательском институте. Её 14-летняя, а потом и 15-летняя и 16-летняя дочь – модница, красавица, ярко накрашенная, несмотря на свой юный возраст. Обожает придумывать и шить себе наряды, любит современную музыку, знаменитых актеров и, как горько жалуется мать, «книжку по своей воле в руки не возьмёт».

Прокомментируйте противоречия, возникающие в семье, дайте оценку сложившейся ситуации и возможную стратегию действий мамы, психологов и педагогов.

Ситуация 18

В летний лагерь были вывезены две группы подростков, между ними было организовано соревнование. Каждая группа стремилась лучше другой убрать территорию, успешней выступить в художественной самодеятельности, победить в спортивных соревнованиях. Победителей награждали. Получали они и ряд привилегий, в частности: первыми идти в столовую, задержаться на дискотеке и др. Однако между группами стали быстро возникать конфликты, доходящие до взаимных издевательств, драк, изготовления угрожающих плакатов, карикатур на своих «противников», оскорбительных прозвищ.

Дайте оценку действиям педагогов-организаторов. Раскройте пути нормализации отношений в коллективе, предложите методы коррекции межгруппового взаимодействия.

Задания для самостоятельной работы

Практическое задание 1

Учитель и ученик... Сложнейший клубок связей и отношений, бесконечная череда ситуаций. Не только в школе, но и в связи с ней: уроки и кружки, походы и экскурсии... Взрослые, которые учат и воспитывают, и дети, кого учат и воспитывают. А так ли это односторонне?

Как вы полагаете, разве нет обратного влияния – учеников на учителя?! Разве внимание (невнимание) ребят не помогает (мешает) педагогу, не поднимает (снижает) его настроение – со всеми вытекающими (и для него, и для питомцев) последствиями?.. Разве адекватная реакция на «сигналы» из класса – не объективный признак человечности учителя? И потом: учителя и ученики – только в школе? А в семье? На работе? Как говорится, в общественных местах? Разве там вы не оказываетесь то в одной, то в другой ипостаси?

Вы уверены, что вам неизменно удаются обе роли? Помните, когда ошиблись? Помните – почему? Кого вы сегодня видите своими учителями? А учениками?

Практическое задание 2

Жизнь человека – сплошная цепочка импровизаций: подчиняясь общим, как правило, привычным традициям, нормам, правилам, совершаясь в традиционных действиях, отношениях, общении, каждое мгновение она происходит в конкретных ситуациях. Скажем, каждое утро мы отправляемся на работу по одному маршруту, но одна и та же улица всегда иная, другие прохожие, вода и лед на дороге; один маршрут автобуса, но разные машины, ждем их больше или меньше, они полны или свободны, разные пассажиры... И постоянно приходится импровизировать, вести себя так или иначе в зависимости от конкретной ситуации. То же – на работе, в семье, в общественных местах. Импровизация – воплощение способности реализовать постоянное в переменном. Особенно ценна она

на работе с людьми, едва ли не в первую очередь педагогической, где ситуации возникают часто и неожиданно.

Способность к импровизации – важнейший показатель высшего профессионализма. А в обыденной жизни, в быту? Можно ли специально готовиться к импровизации? А быть готовым? Приходилось ли вам быть свидетелем чьей-то импровизации в неожиданно возникших обстоятельствах? Как вы оцениваете её? Припомните ситуацию вашей импровизации – удачной или неудачной. Почему она оказалась такой или иной?

Практическое задание 3

Один из самых трудных элементов жизнедеятельности профессионального, да и непрофессионального педагога – общение с партнером, будь то сосед по дому, ученик, коллега по работе или студенческой группе. Какие бы отношения ни связывали вас с тем, на кого вы вольно или невольно влияете, успех начинается с взаимопонимания, восприятия вашей доброжелательности, расположенности партнера вас слушать, к вам прислушиваться. Все это в решающей степени определяется вашим педагогическим тактом – манерой говорить, интонацией, вниманием к собеседнику.

Как вы полагаете, что лежит в основе педагогического такта? Исключает ли он жесткую откровенность, разговор начистоту, острую критическую ноту? Такт врожден или может быть в себе воспитан? Он доступен всем? Как изменилась бы жизнь, если бы все мы проявляли такт по отношению друг к другу?

Присущ ли вам педагогический такт? Если нет, культивируете ли вы в себе его задатки или предпочитаете, чтобы вас воспринимали такой (таким), как вы есть?

Практическое задание 4

В педагогическом общении иногда приходится идти на риск, т. е. на допущение своего поражения или срыва. Что, по-вашему, отличает риск и авантюру? Что лежит в его основе – расчет, отвага, надежда? Кто наиболее вероятная потенциальная жертва риска – сам рискующий или его объект? Каковы границы, ситуационные пределы того пространства, за которым риск не может быть оправдан? Вы можете вспомнить примеры, когда вам пришлось рисковать и

это привело к достижению цели или, наоборот, к провалу? Почему произошло то и другое? В принципе может быть педагогическая работа без риска?

Практическое задание 5

Н.К. Рерих: «Учащие и учащиеся – прежде всего сотрудники», то есть люди, соучаствующие в общем труде. Над чем же они вместе трудятся? У них общие задачи? Разные возможности? Одинаковые приемы? Были ли у вас в школе, в вузе учителя-сотрудники? Чем они отличались от других? Удастся ли вам сотрудничество с собственными детьми? Если да, то в чем и как это проявляется? Если нет – это ваша беда или вина?

Практическое задание 6

Главное в нашем педагогическом деле, утверждала одна очень опытная учительница, сохранить способность удивляться. Но почему же только в школьном? Разве лишь учитель – по профессиональной зоркости, а ученик – по природному дару развития – создают пространство дивиться чему-то новому, ранее неведомому, т. е. удивляться и удивлять? Разве это не одно из всеобщих оснований человеческого существования, повседневного общения каждого с каждым, устойчивости идеалов и привязанностей? А что, по-вашему, значит удивляться? Почему и для чего язык закрепил возвратность «ся»? Что важнее – дар удивлять или талант удивляться? Когда и чем вас удивил кто-то из очень близких (дети, давний друг, родители, супруг)? А вы – кого-то из них? Как вы думаете, хороший вы педагог?

Практическое задание 7

Вы – начальник департамента (руководитель отдела) образования. Вам известно, что через пару недель ожидается забастовка учителей, в том числе и вашего региона. Ваши коллеги по управлению, как и предупредившие о забастовке учителя, в течение трех-пяти месяцев не получали зарплаты. Ваши действия: вы поддержите забастовку или будете ей препятствовать? На чем основано то или иное решение? Гуманно ли бастовать учителям? Гуманно ли держать их на нищенской зарплате, да к тому же её задерживать? Лично вы в этой ситуации бастовали бы?

Практическое задание 8

Авторитет и авторитетность — понятия и однокоренные, то есть восходящие к некоему изначально общему смыслу, и в то же время — взаимоисключающие, поскольку и без того пользующемуся уважением окружающих вовсе нет нужды быть жестким с ними, подавлять их своим «Я», а людям, склонным подавлять других, трудно рассчитывать на авторитет. Согласны ли вы с таким утверждением?

Где и почему вы ощутили себя авторитетом — на работе, в семье, в быту? Приходилось ли вам проявлять авторитаризм? К чему это привело?

Что, вы полагаете, характерно для вашего отношения к мужу (жене), детям? Оно вас удовлетворяет? А семью?

Практическое задание 9

Каждый человек — педагог, независимо от своей профессиональной принадлежности: вольно или невольно, но он воспитывает себя и других. Что существенней для формирования человека — внешние на него влияния, идущие от окружающих (родителей, соседей, учителей, приятелей), или внутренняя работа над собой, самовоспитание? А что важнее для лично вашего становления как человека? Задумывались ли вы над этим?

Практическое задание 10

Со школьных лет памятна неприязнь к тем одноклассникам, которых называли «любимчик». В чем мы — дети, подростки, даже юноши были правы? В том, что осуждали учителя, прощающего одному или двоим из нас то, что не прощалось другим, причем чаще всего из-за того, что эти один-два получали от учителя привилегии ценой бесчестности: подлизывались, ябедничали, старались (через родителей) задобрить. Трудно спорить: и так бывало! Но всегда ли? Порой мы чего-то не видели, точнее — видели не так. То, что нам казалось подлизыванием, на самом деле были всегда приготовленные по данному предмету уроки, выполненные задания, т. е. доступное детям конкретное и самое дорогое для учителя выражение любви (и у ребят есть учителя-«любимчики») к нему через... отношение к предмету, им преподаваемому. Вы заметили, что эти отношения всегда тесно связаны? Чем вы это объясняете? И потом: разве учи-

тель не имеет права на то или иное отношение к тому или иному ребёнку? Впрочем, отнимай – не отнимай это право, отношение все равно существует: дети разные, а учителя – тоже люди... В чем же тогда проблема? И, если вы её видите, имеет ли она решения? Какие?

Практическое задание 11

Нет, не зря говорят: «Юмор – дело серьезное». Добавим: особенно для практической педагогики. Ни в коей мере не пытаюсь шутить, можно ли утверждать: юмор – ничем не компенсируемое, к тому же универсальное педагогическое средство? Какими аргументами вы подтвердили бы, а какими постарались опровергнуть столь жесткое суждение? И ещё одно столь же жесткое: юмор – безусловно, спутник умного человека, как отсутствие юмора – один из признаков человека неумного. Как же важна способность увидеть серьезное в шутке, понять иносказание, намек, ассоциацию, выйти из положения, переведя конфликт в шутку. Может ли быть хорошим педагогом человек, лишенный чувства юмора? Да или нет – почему? Свойственно ли вам пошутить, посмеяться над шуткой? Это вам помогает или создает неудобство в общении с разными людьми? Ваши дети, другие члены семьи обладают юмором?

Практическое задание 12

Настроение... Тщетно искать это слово даже в фундаментальных пособиях по педагогике. Может, так и должно быть? Ведь настроение, и правда, – предмет внимания психоневрологов, психиатров. Это безусловно. Но разве оно в то же время не является одним из непрременных и постоянных факторов любой деятельности, любых отношений и общения человека? Они никак не обходятся без эмоционально окрашенного состояния личности, причем нередко имеющего для неё установочный характер. Масса человеческих проявлений. Человек имеет право на настроение, но, во-первых, не всякая профессия или ситуация позволяет этим правом воспользоваться, во-вторых, другие люди, тоже имея право на настроение, все не обязаны терпеть нервное состояние коллеги.

Можно ли тем или иным настроением объяснить проступок человека? А оправдать?

Частая смена настроения – признак мягкости характера, легкомыслия? Быть может, безразличия к окружающим?

Вы владеете своим настроением? Считаете это для себя неактуальным? Прощаете другим сделанное ими «под настроением»?

Как, по-вашему, быть учителю, если у него плохое настроение, если он чем-то раздражен, недоволен, взвинчен, каждую секунду готов сорваться в крик, упреки, обрушить гнев на головы ребят, тоже, заметим, не безгрешных? Можно ли «преодолеть» настроение? Нужно ли его прятать? В том числе гнев, радость? Можно ли делиться с учениками постигшей бедой, горем? Всегда ли вы умеете не дать волю дурному настроению?

Практическое задание 13

Дистанция – слово многозначное; один из его смыслов – «расстояние» между людьми по возрасту, социальному положению, образованию и т. д. Очевидно, оно и по содержанию, и по качеству различно в дружбе, товариществе, приятельских отношениях, шапочном знакомстве, между членами семьи, между учащими и учащимися, впрочем, как и между поколениями, живущими в одно время, а тем более – в различные исторические времена. Неизбежна ли дистанция между людьми?

Как вы полагаете: дистанция – пространство, сближающее или разделяющее людей? Есть ли границы, за которыми дистанция сокращается или, напротив, оказывается бесконечной, непреодолимой (например, отношения между старшим и младшим, упрощенные до панибратства, фамильярности или усложненные до формальной связи, недоступности)? Кто или что определяет дистанцию? Подвижна ли она и от чего зависят изменения? Всякое ли сокращение дистанции – приобретение? Когда оно – потеря? Есть ли люди, с которыми вы хотели бы сойтись короче или, наоборот, «разойтись»? Чем вы объясняете возникшую ситуацию? Как предполагаете её разрешить?

Практическое задание 14

Педагогический оптимизм. В наше время это звучит как будто даже авантюрно, кажется напрочь оторванным от реальностей общества, семьи, школы, вовсе не ждущих ничего хорошего в ближайшем будущем. Однако, напомним, речь идет об оптимизме не историческом, не социальном, но педагогическом, т. е. связанном

с верой в возможности педагога преодолеть негативное и развивать позитивное в детях, обучая и воспитывая ребят. Как вы думаете, каковы основания педагогического оптимизма и что это за возможности? Реализуются ли они в сколько-нибудь полной мере? Если да, в чем вы это видите; если нет, почему? Возможно ли быть педагогом, не будучи оптимистом? А может, педагогический оптимизм не более чем романтическая мечта о будущем, ничего не дающая сегодня, сейчас? Вы верите, что сможете воспитать своих детей такими, каковы они в ваших мечтах? А вас воспитывали оптимисты?

Практическое задание 15

Говорят: на ошибках учатся... ошибка – неверно сделанный выбор, из-за которого не удалось достичь ожидаемого результата. Отчего же зависит выбор, приведший к ошибке? Ошибка – всегда плохо? Учимся мы главным образом на ошибках своих. Означает ли это, что и отрицательный опыт необходим и полезен? Почему чужие ошибки (хотя мы и видим, замечаем, обсуждаем их чаще своих!) не столь настораживающи, как свои? Не бывало ли у вас, что вы повторяли одну и ту же свою ошибку? А можно ли (и нужно ли) безошибочно прожить счастливую жизнь?

Практическое задание 16

«Старорежимная педагогика почти целиком строилась на принципе принуждения; в ней всё – и учебные программы, и способы их прохождения, и школьная дисциплина – всё это давалось воспитанникам сверху, как веление, подлежащее безусловному выполнению. Ученик не мог выбирать, рассуждать, желать или не желать, он должен был только выполнять. Начало какого-нибудь добровольчества здесь было совершенно не приложимо, так как нарушало бы весь стиль воспитания, – ведь здесь вся суть состояла в умении всецело пропитать волю воспитанника волей воспитателя, подчинить первую последней».

Считаете ли вы, что современной школе удалось преодолеть «старорежимную педагогику»?

Насколько часто вам приходилось быть свидетелем действий и поступков учителей, подменяющих добровольный выбор ученика насилием? Приведите примеры.

Практическое задание 17

«Весь процесс воспитания можно характеризовать как взаимодействие его участников. Не только воспитатель воздействует на воспитуемых, но и они воздействуют на воспитателя» (Лийметс Х.Й.).

«Организовать учебно-воспитательный процесс — это организовать взаимодействие его участников как развивающую и развивающуюся систему» (Родионова Н.Ф.).

Какая парадигма положена в основу предложенных трактовок учебного и воспитательного процессов?

Почему в 80-х годах «воздейственная» педагогика подверглась критике новаторов?

Чем от неё принципиально отличается педагогика сотрудничества?

Какие признаки могут свидетельствовать об отсутствии в педагогическом общении духа сотрудничества?

Практическое задание 18

«Если бы кто-нибудь спросил, как бы я мог в краткой формуле определить сущность моего педагогического опыта, я бы ответил, что как можно больше требований к человеку и как можно больше уважения к нему» (Макаренко А.С.).

«Как можно больше уважения и доброты к детям и как можно больше взыскательной требовательности учителя к самому себе как воспитателю нового человека» (Сухомлинский В.А.).

Какое высказывание вам профессионально ближе — А.С. Макаренко или В.А. Сухомлинского? Почему?

Прокомментируйте свое понимание приведенных цитат из произведений выдающихся представителей советской педагогики.

Практическое задание 19

Однажды дети вместе с педагогом поехали в лес собирать семена белой акации, чтобы засеять ими улицы новостройки в микрорайоне школы. Учительница сказала, что на земле очень мало семян, так как большинство засохших стручков висят на высоких ветвях.

Не успела учительница сказать это, как Коля, очень хулиганистый и конфликтный мальчик, был уже на дереве. Всем было понятно, что сделал он это единственно из стремления послушаться, проявить своеобразие. Но, к удивлению, учительница похвалила Колю:

– Смотрите, дети, какой молодец Коля! Сейчас он будет бросать нам стручки.

Эта похвала застала Колю врасплох. Но думать было некогда, под высокой акацией уже рассаживались ребята, и Коля начал сры-вать сухие стручки и бросать их. Дети наперебой просили его:

– Коля, бросай мне... Коля, бросай прямо в шапку..

Мальчик увлекся работой. Нашелся ещё один отважный маль-чуган, не побоявшийся острых шипов и колючек. И они с Колей начали соревноваться.

Оцените педагогическую значимость реплик учителя и то, как умело он переключил активность Коли в нужное, полезное русло.

Когда слово учителя производит воспитательный эффект?

О чем следует помнить в процессе взаимодействия с конфлик-тно настроенными людьми?

Практическое задание 20

«Чрезмерное значение, придаваемое в школе духу конкуренции, а также давление, оказываемое на школьников учителями и боль-шинством родителей, которые требуют от них высоких показателей в учебе, приводит к тому, что успеваемость становится для основ-ной массы детей важнейшим критерием самооценки. И поскольку оценка, высказываемая другими, имеет тенденцию превращаться в самооценку, неуспевающие школьники, как правило, ощущают свою некомпетентность и неполноценность» (Бернс Р.).

Какие осложнения в развитии детской личности связаны с низ-кой или завышенной самооценкой?

Охарактеризуйте педагогическое общение, способствующее по-вышению самооценки слабоуспевающих школьников.

Практическое задание 21

Пути преодоления изоляции и повышения ученического статуса:

«1) вовлечь ученика в интересную деятельность; 2) помочь до-стигнуть успеха; 3) преодолеть аффективность (вспыльчивость, драчливость, обидчивость); 4) выработать уверенность в себе; 5) хорошие результаты можно получить и различными косвенными мерами: полезно, чтобы одинокого, робкого ребёнка поддержали авторитетные сверстники» (Коломинский Я.Л.).

Каково воспитательное значение статуса школьника в среде сверстников?

В какой мере этот статус зависит от педагогического общения?

Продолжите приведенный перечень педагогических мер, способствующих преодолению психологической изоляции учащегося.

Практическое задание 22

«Понимая движения души и переживания сердца ребёнка, его чувства и устремления и входя в жизнь детей как свой, близкий человек, педагог сможет заняться глубинным воспитанием» (Амонашвили Ш.А.).

«Искусство воспитания начинается с поразительно простого, бесхитростного: принять и полюбить ученика таким, какой он есть» (Ильин Е.Н.).

Усматриваете ли вы разницу между пониманием и принятием ребёнка?

Какие методы изучения позволяют педагогу получить информацию, необходимую, чтобы понять школьника?

Можно ли понимать и не принимать ребёнка или, наоборот, принимать и не понимать его?

Прокомментируйте принцип «принимать ребёнка таким, каков он есть». Подтвердите его конструктивность примерами из своих наблюдений.

Практическое задание 23

«Раньше я была очень слабой и доброй. Я не умела ни выразиться крепко, ни защитить себя. Сейчас я совсем другая, все меня побаиваются... Можно быть талантливым, даже трижды талантливым, но если при этом у тебя нет хоть чуть-чуть жестокости, если ты не сильная личность, то ты ломаного гроша не стоишь... Наше время – это время сильных людей, которые умеют отстаивать свое место в жизни».

«Мне кажется, что я могу ответить на вопрос: почему мои сверстники не хотят особенно чего-то достигать, что-то делать, из-за чего-то стараться. Для нас не существует этого «чего-то»... Если бы мы жили в период войны, мы были бы другими. Тогда всем всё было ясно – или ты честный защитник своей Родины, или ты предатель. А сейчас что защищать, кого?»

О чем свидетельствуют эти суждения?

Сравните суждения и сделайте выводы.

Что можно сказать о ценностных ориентациях молодежи?

Какие педагогические советы можно дать в первом и во втором случае?

Практическое задание 24

«Из 300 “изолированных” учащихся около 10 % оказались в изоляции в связи с различными дефектами и недостатками сугубо соматического характера (толстый, рыжий, заика и т. д.). Ещё 8 % в числе изолированных оказались из-за отставания в интеллектуальном развитии (слабо учились, не способны были усваивать учебный материал, имели ограниченные интересы и т. д.). Однако необходимо отметить, что в числе изолированных выявилось 24 % хорошистов, отличников, активистов» (Беличева С.А.).

Удивили ли вас приведенные исследовательские данные психолога?

Как можно объяснить столь высокий процент изолированных хорошистов, отличников, активистов?

Предложите программу оптимизации статуса каждой из названных категорий изолированных учащихся.

Практическое задание 25

Среди личностных и деловых качеств, которые учитель встречает у своих учеников, отметьте знаком «+» те качества, которые вам нравятся в учениках, а знаком «-» то, что не нравится:

- 1) дисциплинированный;
- 2) неровно успевающий;
- 3) организованный;
- 4) выбивающийся из общего темпа;
- 5) эрудированный;
- 6) странный в поведении, непонятный;
- 7) умеющий поддержать общее дело (коллективист);
- 8) выскакивающий на уроке с нелепыми замечаниями;
- 9) стабильно успевающий (всегда хорошо учится);
- 10) занятый своими делами (индивидуалист);
- 11) быстро, на лету схватывающий;

- 12) не умеющий общаться, конфликтный;
- 13) общающийся легко, приятный в общении;
- 14) иногда тугодум, не может понять очевидного;
- 15) ясно, понятно для всех выражающий свои мысли;
- 16) не всегда подчиняющийся большинству или официальному руководству.

Прокомментируйте свою позицию.

Раздел 4. ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

1. Оценочная структура, направленная на прояснение ситуации выявления истинного уровня воспитанности, – это

- 1) критерий воспитанности
- 2) воспитанность
- 3) оценка
- 4) диагностика

2. Степень соответствия личностного развития школьника поставленным педагогами целям воспитания

- 1) диагностика воспитанности
- 2) воспитанность
- 3) критерий воспитанности
- 4) уровень развития личности

3. Объективные, устойчивые связи в системе реальных отношений воспитанника с семьей, коллективом, обществом – это

- 1) средство воспитания
- 2) закономерность воспитания
- 3) фактор воспитания
- 4) метод воспитания

4. На этапе средней зрелости с точки зрения Э. Эриксона перед человеком стоит основная задача развития

- 1) достижение карьерного роста
- 2) достижение идентичности и близости
- 3) достижение целостности
- 4) достижение генеративности

5. Важным признаком результативности процесса воспитания является

- 1) знание воспитанниками в соответствии с их возрастом норм и правил поведения
- 2) наличие специально подготовленных людей для передачи знаний
- 3) понимание сущности процесса воспитания воспитателями
- 4) формирование умений и навыков общения

6. Реально имеющиеся у ребенка возможности, которые могут быть раскрыты и использованы для его развития при минимальной помощи или подсказке со стороны окружающих людей, называются зоной

- 1) актуального развития
- 2) ближайшего развития
- 3) перспективного развития
- 4) произвольного развития

7. Заранее прогнозируемые результаты в подготовке подрастающих поколений к жизни

- 1) формы воспитания
- 2) цель воспитания
- 3) метод воспитания
- 4) средство воспитания

8. Вид продуктивной деятельности ребенка, предполагающий построение предметов, а также умение обследовать объект, разделить его на части, заменить одну деталь другой и представить будущий предмет в целом — это

- 1) конструирование
- 2) сюжетно-ролевая игра
- 3) труд
- 4) учебная деятельность

9. Сложная умственная деятельность, преследующая цель усвоения знаний, формирования умений и навыков, мыслительных способностей, — это

- 1) конструирование
- 2) сюжетно-ролевая игра
- 3) труд
- 4) учебная деятельность

10. Форма организации жизни и деятельности школьников силами самих детей — это

- 1) самоуправление школьников
- 2) самовоспитание
- 3) самообразование
- 4) саморазвитие

11. Ведущий вид деятельности в подростковом возрасте

- 1) игра
- 2) интимно-личностное общение со сверстниками
- 3) учеба
- 4) эмоциональное общение со взрослыми

12. Важным (основным) стимулом в подростковом возрасте к учению является

- 1) притязание на признание среди подростков
- 2) похвала родителей
- 3) желание получить хорошую оценку
- 4) желание понравиться учителю

13. Основная воспитательная работа в школе возлагается

- 1) на классного руководителя
- 2) директора школы
- 3) учителя-предметника
- 4) старосту класса

14. Онтогенез – это

- 1) относительно замкнутый цикл развития, имеющий свою структуру и динамику
- 2) развитие психики от рождения до конца жизни человека
- 3) постепенное изменение различных форм органического мира в процессе эволюции
- 4) стремление изменить умения и навыки в соответствии с изменившимися условиями

15. Возраст – это

- 1) относительно замкнутый цикл развития, имеющий свою структуру и динамику
- 2) развитие психики от рождения до конца жизни человека
- 3) постепенное изменение различных форм органического мира в процессе эволюции
- 4) стремление изменить умения и навыки в соответствии с изменившимися условиями

16. Социальная ситуация развития — это

- 1) постепенное изменение различных форм органического мира в процессе эволюции
- 2) стремление изменить умения и навыки в соответствии с изменившимися условиями
- 3) возрастная изменчивость психических явлений
- 4) система отношений, в которую ребенок вступает в обществе, и то, как он в ней ориентируется

17. Возрастные кризисы — это

- 1) переломные моменты развития, отделяющие один возрастной этап от другого
- 2) стремление изменить умения и навыки в соответствии с изменившимися условиями
- 3) возрастная изменчивость психических явлений
- 4) система отношений, в которую ребенок вступает в обществе, и то, как он в ней ориентируется

18. Возрастные новообразования — это

- 1) переломные моменты развития, отделяющие один возрастной этап от другого
- 2) стремление изменить умения и навыки в соответствии с изменившимися условиями
- 3) возрастная изменчивость психических явлений
- 4) психические и социальные изменения, которые определяют сознание и деятельность человека определенного возраста

19. «Закон развития высших психических функций» сформулировал

- 1) Л.С. Выготский
- 2) Ж. Пиаже
- 3) Ч. Дарвин
- 4) Э. Эриксон

20. Из перечисленных понятий самым широким является

- 1) личность
- 2) человек
- 3) индивид
- 4) субъект

21. Ведущей деятельностью в ранней юности является

- 1) интимно-личностное общение
- 2) игровая деятельность
- 3) профессиональное самоопределение
- 4) поиск себя

22. ...возраст указывает на то, насколько человек адаптирован к требованиям среды.

- 1) психологический
- 2) социальный
- 3) биологический
- 4) паспортный

23. Доминирующей функцией, определяющей работу других функций сознания в младшем школьном возрасте, является

- 1) память
- 2) воля
- 3) мышление
- 4) эмоции

24. Каждому возрастному периоду (по Д.Б. Эльконину) соответствует определенная ..., в русле которой идет развитие и формирование личности ребенка, его познавательных возможностей, характерных именно для этого периода.

- 1) психологическая структура
- 2) ведущая деятельность
- 3) система новообразований
- 4) критическая ситуация

25. Воспитание как педагогический процесс

- 1) развитие человека
- 2) формирование личности под влиянием разнообразных факторов внешней социальной среды
- 3) специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников по реализации воспитательных задач, отражающих основные требования общества
- 4) воздействие общества на личность человека

26. Выработка у воспитанников правил хорошего тона, формирование культуры поведения и отношений является целью ... воспитания.

- 1) нравственного
- 2) гражданского
- 3) умственного
- 4) эстетического

27. Учение впервые становится ведущей деятельностью для ... возраста.

- 1) дошкольного
- 2) младшего школьного
- 3) подросткового
- 4) юношеского

28. Мировоззрение и профессиональные интересы являются основным новообразованием в ... возрасте.

- 1) дошкольном
- 2) младшем школьном
- 3) подростковом
- 4) юношеском

29. Наиболее эффективно проведение экспериментального исследования с ребенком-дошкольником в форме

- 1) игры
- 2) опроса
- 3) обучения
- 4) тренировки

30. Мышление можно охарактеризовать как процесс соединения и взаимообогащения всех трех видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического в ... возрасте.

- 1) младшем школьном
- 2) дошкольном
- 3) подростковом
- 4) раннем детстве

31. Произвольность форм поведения появляется в ... возрасте.

- 1) дошкольном
- 2) младшем школьном
- 3) подростковом
- 4) раннем детстве

32. Основные критерии, которые положены в основу возрастной периодизации Э.Б. Эльконина, — это

- 1) возраст и интеллектуальное развитие
- 2) отношение с социальной средой и типы общения
- 3) смена ведущих видов деятельности и характер общения
- 4) смена личностных интересов и внутренних мотивов

33. В раннем детстве психический процесс ... доминирует над всеми остальными.

- 1) восприятие
- 2) память
- 3) воображение
- 4) мышление

34. В подростковом возрасте в психосексуальном отношении

- 1) девочки опережают мальчиков на 2—3 года
- 2) мальчики опережают девочек на 2—3 года
- 3) девочки опережают мальчиков на 5—6 лет
- 4) девочки и мальчики развиваются одинаково

35. Психологическая теория, разработанная З. Фрейдом, А. Адлером, К. Юнгом, называется

- 1) гештальт-психологией
- 2) психоанализом
- 3) культурно-исторической теорией
- 4) гуманистической теорией

36. Юноши стремятся

- 1) подчеркнуть свою индивидуальность, непохожесть на других
- 2) ограничить число контактов с окружающими
- 3) к конфликтам с друзьями
- 4) к конфликтам с родителями

37. Самый большой временной отрезок жизни человека занимает возрастной период

- 1) младенчество
- 2) раннее детство
- 3) юношеский возраст
- 4) зрелость

38. Высшие психические функции – это

- 1) расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития, определяемое с помощью задач, решаемых под руководством взрослых
- 2) сложные прижизненно формирующиеся психические процессы, социальные по своему происхождению
- 3) закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях
- 4) процесс и результат активного присвоения человеком норм, идеалов, ценностных ориентаций, установок и правил поведения, значимых для его социального окружения

39. Расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития – это

- 1) зона ближайшего развития
- 2) кризис развития
- 3) новообразование развития
- 4) зона актуального развития

40. Качественные изменения, появление новообразований, новых механизмов, новых процессов, новых структур – это

- 1) рост
- 2) развитие
- 3) совершенствование
- 4) созревание

41. Зависимость развития психики от предметных действий – это ... детерминизм.

- 1) механический
- 2) психологический

- 3) деятельностный
- 4) биологический

42. Сознательная деятельность личности по формированию собственных нравственных качеств – это

- 1) саморазвитие
- 2) самовоспитание
- 3) самообразование
- 4) самосовершенствование

43. Изучение личности в разных видах деятельности – это

- 1) самонаблюдение
- 2) близнецовый метод
- 3) метод обобщения независимых характеристик
- 4) метод тестирования

44. «Инструмент» психики, который обеспечивает человеку ориентацию в социальной действительности, – это

- 1) личностная рефлексия
- 2) адекватное общение
- 3) высокая чувствительность
- 4) социальный интеллект

45. Основным внутренним рычагом саморегуляции является

- 1) самооценка
- 2) мотивация
- 3) рефлексия
- 4) самосознание

46. Способность понимать себя, свои собственные действия и состояния – это

- 1) интимность
- 2) креативность
- 3) рефлексия
- 4) мудрость

47. Потребности в компетентности относят к потребностям

- 1) биологическим
- 2) идеальным

- 3) социальным
- 4) зоосоциальным

48. Способ воздействия на воспитанника с позиции интересов коллектива с целью прекратить его отрицательные действия – это

- 1) метод приучения
- 2) метод наказания
- 3) метод соревнования
- 4) метод убеждения

49. На выбор метода воспитания влияют

- 1) пожелания родителей
- 2) мнения учителей о воспитанниках и коллективе
- 3) цели и задачи воспитания
- 4) критерии сформированности коллектива

50. При выборе методов воспитания педагог руководствуется

- 1) личным примером и стажем работы
- 2) конкретными особенностями ребенка, его «социальной ситуацией развития»
- 3) педагогическими законами
- 4) знанием педагогической теории и собственной интуицией

Ключ к тесту

1.	4	26.	1
2.	4	27.	2
3.	2	28.	4
4.	1	29.	1
5.	3	30.	1
6.	2	31.	2
7.	2	32.	3
8.	1	33.	1
9.	4	34.	1
10.	1	35.	2
11.	2	36.	1
12.	1	37.	4
13.	1	38.	2
14.	2	39.	1
15.	1	40.	2
16.	4	41.	3
17.	1	42.	2
18.	4	43.	3
19.	1	44.	1
20.	2	45.	4
21.	3	46.	3
22.	2	47.	3
23.	3	48.	2
24.	2	49.	3
25.	3	50.	2

Библиографический список

1. Беликова, Е.В. Теория и методика воспитания [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Е.В. Беликова, О.И. Битаева, Л.В. Елисеева. – Саратов : Научная книга, 2012. – 158 с.
2. Богословский, В.В. Психология воспитания школьника : учеб. пособие для пед. ин-тов / В.В. Богословский. – Л. : Изд-во пед. ин-та, 1974. – 164 с.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
4. Вербовская, Е.В. Социально-личностное развитие детей младшего школьного возраста : творческое объединение «Театр» [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Е.В. Вербовская, Л.В. Филиппова. – Н.Новгород : ННГАСУ : ЭБС АСВ, 2014. – 290 с.
5. Зименкова, Ф.Н. Воспитание творческой личности школьника на уроках технологии и внеклассных занятиях [Электронный ресурс] : монография / Ф.Н. Зименкова. – М. : МПГУ : Прометей, 2013. – 93 с.
6. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман ; ред.-сост. А.Н. Тубельский, А.О. Зверев. – М. : Мирос, 2002. – 296 с.
7. Годлиник, О.Б. Основные вопросы и концепции педагогики [Электронный ресурс] : учеб. пособие / О.Б. Годлиник, Е.А. Соловьёва. – СПб. : СГАСУ, 2011. – 84 с.
8. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2002. – 384 с.
9. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) : учеб. пособие для вузов / В.П. Зинченко. – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.
10. Зюбин, Л.М. Психология воспитания / Л.М. Зюбин. – М. : Высш. шк., 1991. – 96 с.
11. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк [и др.]. – М. : Просвещение, 2009. – 23 с. – (Стандарт второго поколения).

12. Лизинский, В.М. Детский, педагогический и родительский коллектив как основа и условие успешного воспитания / В.М. Лизинский. — М. : Педагогический поиск, 2016. — 144 с.
13. Методика воспитательной работы / под ред. В.П. Сергеева. — М. : ACADEMIA, 2015. — 384 с.
14. Мухина, В.С. Возрастная психология : Феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для вузов / В.С. Мухина. — 7-е изд., стер. — М. : Академия, 2003. — 453 с.
15. Педагогическая психология [Электронный ресурс] : учебник для вузов / Н.В. Ключева [и др.] ; под ред. Н.В. Ключевой. — Саратов : Вузовское образование, 2016. — 235 с.
16. Психология воспитания : пособие для методистов, воспит. дет. садов, учителей нач. кл., преподавателей и студентов пед. вузов, детских психологов / под ред. В.А. Петровского. — 2-е изд. — М. : Аспект Пресс, 1995. — 152 с.
17. Галагузов, А.Н. Социально-педагогические задачи : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика» / А.Н. Галагузов, М.А. Галагузова, И.А. Ларионова. — М. : ВЛАДОС, 2008. — 191 с.
18. Тараненко, О. Диагностика воспитательной работы в классе / О. Тараненко // Воспитание школьников. — 2004. — № 7. — С. 20–27.
19. Ясницкая, В.Р. Социальное воспитание в классе : теория и методика / В.Р. Ясницкая. — М., 2004. — 263 с.

ГЛОССАРИЙ

Адаптация (лат. *adaptatio* – приспособляю) – приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды.

Адаптация социальная – постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды.

Акселерация (акцелерация) – отмечаемое за последние сотню-полторы лет ускорение соматического развития и физиологического созревания детей и подростков; проявляется в увеличении веса и размеров тела (в том числе у новорожденных), в ускоренном половом созревании. Считается, что акселерация обусловлена влиянием как биологических, так и социальных факторов, в частности – более интенсивным информационным воздействием.

Возраст – категория, означающая качественно специфическую ступень онтогенетического развития – временные характеристики индивидуального развития (возраст хронологический; возраст психологический).

Нужно различать процессы возрастного (онтогенетического) и функционального развития – в рамках отдельных процессов психических. Для последнего характерны относительно частые, парциальные изменения, накопление коих и создает предпосылки для качественных возрастных сдвигов в детском сознании и личности.

Воспитание – деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта; планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих условия для его развития, подготовки к общественной жизни и труду.

Воспитание (по З. Фрейд) – процесс побуждения к преодолению принципа удовольствия и к замещению его принципом реальности.

Личность – индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности; системное качество индивида, определяемое включенностью в общественные отношения и формирующееся в совместной деятельности и общении.

Мировоззрение – целостная картина мира, представление о его устройстве, о месте в нем человека и принципах взаимодействия с окружающим миром.

Мотив (лат. *moveo* — двигаю, толкаю) — побуждение человека к активности, связанной с удовлетворением какой-либо потребности; побуждающий материальный или идеальный предмет, ради которого она осуществляется; осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности.

Мотивационная основа деятельности — система мотивов, выражающих осознанное побуждение к деятельности; то, ради чего деятельность человека совершается; совокупность психических моментов, определяющих поведение человека. Во всякой деятельности можно выделить внешне обусловленную мотивацию, не связанную с характером выполняемой деятельности, и внутреннюю, содержательную.

Мотивация — побуждение, обуславливающее активность человека и определяющее направленность его поведения и деятельности. Всякая деятельность полимотивирована; в комплексе мотивов выделяются смыслообразующие мотивы, определяющие характер стремлений, желаний и интересов субъекта.

Общение — процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное) и группами (межгрупповое), порождаемый потребностями совместной деятельности. Включает три компонента — коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера). Стороны общения: вербальная (речевая) и невербальная (интонация, мимика, жесты, телодвижения).

Образ жизни — система разновидностей материальной и духовной жизнедеятельности в единстве с объективными условиями, характерная для того или иного общества, класса, социальной группы, коллектива, личности.

Объект (лат. *objectum* — предмет) — внешне противостоящие субъекту предмет или явление, на которые направлена его познавательная или предметно-практическая деятельность.

Обыденное сознание — совокупность представлений, знаний, установок и стереотипов, основывающихся на непосредственном повседневном опыте людей и доминирующих в социальной общности, к которой они принадлежат.

Персонализация (лат. *persona* — личность) — процесс обретения субъектом общечеловеческих, общественно значимых, индивидуально-неповторимых свойств и качеств, позволяющих оригинально

выполнять определенную социальную роль, творчески строить общение с другими людьми, активно влиять на их восприятие и оценки собственной личности и деятельности.

Поведение – присущее живым существам взаимодействие с окружающим миром, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью. Описывается через деятельность, действия, операции, поступки, общение, движения, реакции.

Психологические черты личности – устойчивые, повторяющиеся в различных ситуациях особенности поведения индивида, его свойства, которые проявляются при взаимодействии с внешней средой, людьми, самим собой, потенциально доступные измерению с помощью специально разработанных для этого опросников и тестов.

Психологический портрет – описание особенностей испытуемого, составленное на основе анализа результатов его обследования по одной или нескольким методикам. Более глубокий, точный и достоверный портрет получается при применении нескольких различных методик, давших совпадающие результаты.

Психологический профиль – результат тестирования испытуемого (или группы испытуемых), представленный в графической форме. Выделяют два вида: биполярный (каждая шкала имеет два полюса, представляющих противоположные стороны одного психического свойства, например интроверсия–экстраверсия) и униполярный (представлен только один полюс, и баллы на этой шкале показывают ту или иную степень выраженности обозначенного шкалой психического свойства).

Психология воспитания – раздел педагогической психологии, изучающий психологические закономерности процесса воспитания.

Психология воспитания выделилась в отечественной психологии в самостоятельный раздел в 40-х годах XX века. Основные проблемы психологии воспитания: психология нравственного формирования личности ребенка; проблема развития нравственной устойчивости личности, пути изучения особенностей личности ребенка; проблемы индивидуального подхода; психологические предпосылки организации детского коллектива, его роль в формировании личности и т. д.

Рефлексия – способность сознания человека сосредоточиться на самом себе.

Самообладание – способность человека сохранять внутреннее спокойствие, действовать разумно и взвешенно в сложных жизненных ситуациях.

Самоопределение личности – самостоятельный выбор человеком своего жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, будущей профессии и условий жизни.

Самооценка – оценка человеком собственных качеств, достоинств и недостатков.

Самореализация личности – наиболее полное выявление личностью своих индивидуальных и профессиональных возможностей.

Саморегуляция – процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а также поступками.

Свободное выражение учащимися собственных взглядов и убеждений – право обучающихся высказывать свои взгляды и убеждения, принимать решения без опасения преследований и санкций.

Совместимость – способность людей работать вместе, успешно решать задачи, требующие от них согласованности действий и хорошего взаимопонимания.

Социально-психологические отношения – различные формы взаимосвязи людей, возникающие в процессе их совместной жизнедеятельности.

Социальный стереотип – упрощенное, схематизированное, характерное для сферы обыденного сознания представление о каком-либо социальном объекте.

Статус – понятие, обозначающее положение человека в системе межличностных отношений и меру его психологического влияния на членов группы.

Стиль общения – индивидуальная стабильная форма коммуникативного поведения человека, проявляющаяся в любых условиях взаимодействия – в деловых и личных отношениях, в стиле руководства и т. д.

Теория деятельностного опосредования межличностных отношений – концепция, согласно которой в любой реальной развитой группе межличностные отношения опосредуются содержанием, целями и задачами социально значимой деятельности этой группы.

Тревожность — свойство человека приходиться в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях.

Трудности общения — коммуникативные и психологические барьеры, возникающие в процессе различных видов общения.

Уровень притязаний личности — стремление к достижению целей той степени сложности, на которую человек считает себя способным.

Фрустрация — тяжелое переживание человеком своей неудачи, сопровождающееся чувством безысходности, крушения надежд в достижении определенной желаемой цели.

Ценностные ориентации — субъективное, индивидуальное отражение в психике и сознании человека социальных ценностей общества и природы на данном историческом этапе.

Черта личности — устойчивая характеристика личности, определяющая характерное для нее поведение и мышление.

Эгоцентризм — сосредоточенность сознания и внимания человека исключительно на самом себе, сопровождающаяся игнорированием того, что происходит вокруг.

Эйфория — состояние чрезмерной веселости, обычно не вызванное какими-либо объективными обстоятельствами.

Экстраверсия — обращенность сознания и внимания человека в основном на то, что происходит вокруг него (противоположна интроверсии).

Эмоциональность — характеристика личности, проявляющаяся в частоте возникновения разнообразных эмоций и чувств.

Эмпатия — способность человека к сопереживанию и сочувствию другим людям, к пониманию их внутренних состояний.

«Я-концепция» («Я-образ», «Образ Я», англ. one's self-concept, а также self-construction, self-identity или self-perspective) — система представлений индивида о самом себе, осознаваемая, рефлексивная часть личности.

Я-концепция (или Я-образ) представляет собой относительно устойчивое, в большей или меньшей степени осознанное и зафиксированное в словесной форме представление человека о самом себе.

Д.И. Фельдштейн

Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования

Задачи определения стратегии и программы «возрождения» – говоря словами Президента страны Дмитрия Анатольевича Медведева, – российской образовательной системы» требуют глубинного понимания специфики функционирования и воспроизводства современного Детства, его исторической, социокультурной и психологической составляющих в контексте тех принципиально важных изменений, которые произошли в человеческом сообществе вообще, российском обществе, в частности.

Это предполагает, во-первых, многоуровневую и многохарактерную оценку реальной исторической ситуации, социокультурной среды, в которой сегодня объективно функционирует и развивается Детство.

К сожалению, смысл этой ситуации, сложившейся в современном нам мире, до сих пор в полной мере не раскрыт в своей содержательной характеристике.

Во-вторых, что чрезвычайно важно, в принципиально изменившемся сегодня мире безусловно изменились не только условия жизни, социальное пространство существования и функционирования человека, система его отношений, изменился он сам, а об этих изменениях, в том числе в детских возрастах, мы знаем еще меньше.

Отсюда, в-третьих, актуализируются задачи рассмотрения специфики самого процесса развития современного Детства, изменений, подвижек, фиксируемых в дифференцированной представленности и на разных его этапах, и на всей дистанции онтогенеза.

Что касается первой позиции, то буквально на наших глазах свершился качественный скачок – реальный переход человечества в исторически новое состояние, который некоторые исследователи определяют как цивилизационный слом.

Возникшая неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров вызывают массовый психологический стресс, который тяжело сказывается на общем духовном и физическом здоровье людей, у которых отмечаются сейчас глубинные изменения восприятия, сознания, мышления, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, жизненных ритмов, пространства деятельности, душевных переживаний, этических и ценностных аспектов бытия.

Причем наиболее выражены особенности и характер всех этих процессов проявляются в Детстве, когда формируются социально-психологические особенности человека, его умственные способности, осуществляется процесс социализации и индивидуализации, осваиваются нормы общества.

Следует подчеркнуть, что Детство, и здесь мы переходим ко второй позиции, представляет собой не просто «не взрослое» состояние людей и не только определенную совокупность множества детей, объект воздействия мира взрослых. Детство – это особое целостно представленное социальное явление, имеющее определенное временное протяжение.

При этом Детство не просто усваивает нормы, формы организации Мира взрослых, оно само объективно и весьма активно ставит перед ним все новые и новые задачи, являясь реально действующей составной частью общества.

Разумеется, взрослым трудно согласиться с тем, что развивающееся Детство стимулирует развитие их Мира через своего рода диктат своих развивающихся потребностей. Этот диктат, во-первых, связывается с определенной позицией ребенка по отношению к осваиваемому им Взрослому миру. Причем это освоение осуществляется ребенком не просто в форме эстафетной связи, когда «палочка» принимается на бегу, но здесь включаются и новые действия. Например, имея сегодня дело с компьютером, с новыми компьютерными игрушками, электронными играми, ребенок в своих отношениях к ним ставит такие вопросы, которые требуют четкого осмысления от взрослых людей.

Во-вторых, этот диктат связан с современным уровнем саморазвития ребенка, который стремится к собственному поиску решения встающих перед ним задач, в том числе и учебных.

В-третьих, детское сообщество значительно более динамично, чем традиционно оценивают его взрослые, ведя поиск устойчивых закономерностей. Между тем сегодня важнее определять, устанавливать их направленность, динамику, интенсивность перехода в новые закономерности.

В-четвертых, диктат Детства определяется и взглядом детей на Взрослый Мир. Речь идет не о потребительской зависимости растущих людей (физической, материальной, социальной и пр.), а об отношении к взрослым как к посредникам, открывающим им, детям, будущее, и как к соучастникам их деятельности.

То есть перед нами сложный, многопланово обусловленный процесс взаимоотношений детей и взрослых, в котором активно участвуют обе стороны. И именно в этом процессе произошли сей-

час большие изменения, которые определяют специфику развития современного Детства, многие характерные особенности его реального состояния и функционирования в качественно изменившемся социокультурном пространстве. Весьма тревожно, что в этом пространстве четко наблюдается отстранение взрослого Мира от Мира Детства. По сути, дети сегодня объективно вышли из системы постоянного контакта со взрослыми.

Если еще два-три десятилетия назад ребенок развивался в условиях малого социума – семьи, класса, ближайшего окружения, то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию, когда уже с дошкольного, младшего школьного возрастов он находится в огромном развернутом социальном, в том числе новом знаниевом пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей прежде всего из телевизора, Интернета, перекрывающая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей.

При этом все это происходит в обстановке резко изменившейся системы отношений не только взрослых и детей, но изменившихся отношений самих взрослых, включая отношения между родителями, понимания ими ценностей, а главное, в обстановке потери ими ответственности за детей, приводящей к психическому напряжению последних.

Это связано и с тем, что в нашем взрослом мире реально не выработано отношения к Детству как к субъекту взаимоотношений, поэтому отсутствует дифференцированная позиция к характеру, условиям его социального созревания. В частности, это проявляется в том, что взросление, самостоятельность, общественная ценность растущего человека не подчеркивается, не фиксируется, атрибутивно не обозначается. Положение с этим ухудшилось даже по сравнению с античностью и средневековьем, где были специальные ритуалы поэтапной фиксации взросления и, наконец, принятия во взрослое общество. Сегодня в нашем обществе, с одной стороны, сняты многие «табу»; с другой – отсутствует доверие к растущим людям, «вывод» их за пределы узкодетских дел и забот.

И все это происходит на фоне того, что популяция самого Детства в нашей стране стремительно сокращается – начиная с 90-х годов мы потеряли 14 миллионов (вместо 40 у нас сегодня 26 млн детей, в том числе 1,5 млн детей, находящихся, по официальным данным, в зоне риска). При этом рухнули многие образующие структуры Детства, изменились отношения между детьми, в том числе усилились их «горизонтальные» связи, что особенно выпукло проявляется в подростковый период. Отмечается интенсивная примитивизация сознания детей, рост цинизма, грубости, жестокости,

агрессивности. А за этими внешними проявлениями кроются внутренние глубинные переживания ребенка — неуверенности, одиночества, страха и в то же время — инфантилизм, эгоизм, духовная опустошенность, то есть те современные приобретения Детства, которые являются тяжелой потерей для него.

Конкретные данные, полученные учеными, свидетельствуют о качественных психических, психофизиологических, личностных изменениях современного ребенка, что позволяет нам перейти к рассмотрению третьей из вышеназванных позиций.

В числе многих факторов, определяющих глубинные изменения растущих людей, выступает, во-первых, маркетингизация, этика рынка, усиливающая ориентацию детей на потребление, а также адаптация, отрывающая ребенка от культурных традиций общества и его истории; во-вторых, маргинализация, то есть неравный доступ к образовательным ресурсам в мегаполисе и провинции, рост девиаций, стремление родителей ограничивать активность и самостоятельность ребенка. Под действием этих и других факторов мы получаем такие феномены, как медиализация, выражающаяся в том, что детям ставят диагнозы, которые ранее ставили взрослым, при использовании антидепрессантов для агрессивных детей; повышенный уровень тревожности и страхов ребят, а в ряде случаев — повышенную агрессивность под действием фактора милитаризации и развития компьютерных игр, снижающих контроль детей за собственным поведением и формирующих тревожную зависимость.

В сфере развития отношений детей отмечается и такой феномен, как мобилизация, заключающаяся в том, что подростки, предъявляющие уже свой взгляд на мир, свой голос, позиционируют себя по отношению к миру детей и миру взрослых, создавая разнообразные неформальные объединения, удовлетворяющие их потребность в самовыражении, эпатаже, вызове и демонстрации своих отношений к миру. К сожалению, многие из этих детских сообществ принимают контркультурную, асоциальную и антисоциальную направленность. Речь идет не только о сатанистах, панках, металлистах, основные ценности которых сводятся к хаосу, анархии, вандализму, допингу, что чаще всего и приводит их в преступную среду, но и о наиболее актуальном сегодня в России движении ЭМО (эмо-киды), охватывающем детей с 15-летнего возраста. Им свойственна капризность, «выученная» беспомощность, кардинальная смена настроений, рафинированный инфантилизм.

Однако следует признать, что в целом мы все еще плохо знаем социальную ситуацию функционирования и новые характеристики процесса развития современного ребенка.

Перед нами сейчас ребенок 2011 года — младенец, дошкольник, младший школьник, подросток, старшеклассник, который при сохранении сущностных оснований и действенных механизмов сознания, мышления разительно отличается не только от того «Дитя», которого описывали Коменский и Песталоцци, Ушинский и Пирогов, Зазо и Пиаже, Корчак и другие великие детоводители прошлого, но даже качественно отличается и от ребенка 90-х годов двадцатого века. При этом ребенок стал не хуже или лучше своего сверстника двадцатилетней давности, он просто стал другим!

Во-первых, в минимально короткий пятилетний период, с 2006 года начиная, резко снизилось когнитивное развитие детей дошкольного возраста.

Во-вторых, снизилась энергичность детей, их желание активно действовать. При этом возрос эмоциональный дискомфорт.

В-третьих, отмечается сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников, что приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребенка, а также его воли и произвольности.

В-четвертых, обследование познавательной сферы старших дошкольников выявило крайне низкие показатели в тех действиях детей, которые требуют внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов. Если в 70-х годах XX века это было признано возрастной нормой, то сегодня с данными действиями справляется не более 10 % детей.

Четко фиксируется неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской любознательности и воображения. Детям оказывается недоступным то, с чем легко справлялись их ровесники три десятилетия назад.

В-пятых, обращает на себя внимание неразвитость тонкой моторики руки старших дошкольников, отсутствие графических навыков, что свидетельствует не только об отсутствии графических двигательных умений, но и о несформированности определенных мозговых структур ребенка, ответственных за формирование общей произвольности. Дефицит произвольности — как в умственной, так и в двигательной сфере дошкольника является одним из наиболее тревожных факторов, достоверно установленных учеными Российской академии образования.

В-шестых, отмечается недостаточная социальная компетентность 25 % детей младшего школьного возраста, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. При этом прослеживается опасная тенденция, когда более 30 % самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют явно агрессивный характер.

В-седьмых, тревогу вызывают факты и факторы, связанные с приобщением детей к телеэкрану, начиная с младенческого возраста.

Экранная зависимость приводит к неспособности ребенка концентрироваться на каком-либо занятии, отсутствию интересов, гиперактивности, повышенной рассеянности. Таким детям необходима постоянная внешняя стимуляция, которую они привыкли получать с экрана, им трудно воспринимать слышимое и читать: понимая отдельные слова и короткие предложения, они не могут связывать их, в результате не понимают текста в целом. Дети теряют способность и желание чем-то занять себя. Им не интересно общаться друг с другом. Они предпочитают нажать кнопку и ждать новых готовых развлечений.

В-восьмых, неблагоприятной тенденцией выступает обеднение и ограничение общения детей, в том числе и детей подросткового возраста, со сверстниками, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности. Материалы наших исследований показывают, что если в начале 90-х годов многие подростки отличались чувством одиночества, но при этом их тревожность стояла на 4–5 местах по силе проявления, то в 2010 году тревожность у 12–15-летних детей вышла на 2-е место, усугубляясь чувством брошенности, ненужности взрослому миру, опустошенности, растерянности, неверия в себя.

В-девятых, все больше становится детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и потому беспомощности. Такие дети ранимы, повышено сензитивны к предполагаемой обиде, обостренно реагируют на отношение к ним окружающих. Все это, а также то, что они запоминают преимущественно негативные события, ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта, который постоянно увеличивается по закону «замкнутого психологического круга» и находит свое выражение в относительно устойчивом переживании тревожности. Причем во всех этапах онтогенеза возникновение и закрепление тревожности как устойчивого образования связано с неудовлетворением ведущих потребностей возраста.

В-десятых, в популяции современных растущих людей большую группу составляют дети, для которых характерно неблагоприятное, проблемное течение психического развития в онтогенезе.

Резко возрастает, а в некоторых регионах даже начинает количественно преобладать такая категория детей, которую по нейропсихологическим показателям следует считать «пограничной между нормой и патологией».

В то же время, в-одиннадцатых, все увеличивающуюся, что все-ляет оптимизм, составляет категория одаренных детей, среди них и дети с особо развитым мышлением, и дети, способные влиять на других людей, — лидеры, и дети «золотые руки», и дети, представляющие мир в образах, — художественно одаренные дети, и дети, обладающие двигательным талантом.

В-двенадцатых, знаменательно, что на первый план у современных детей подросткового возраста выходят не развлечения, а свой особый поиск смысла жизни, возрастает их критичность по отношению к взрослым, то есть фиксируются новые характеристики в их социальном развитии. Здесь интересно, что подростки критично относятся не только к рекламе (что понятно), но и к телевизионным новостям, как не совсем точным, манипулирующим, идеологически заданным.

В-тринадцатых, отмечаются серьезные изменения ценностных ориентаций детей, подростков, юношества не только по сравнению с серединой 90-х годов, но и началом нового столетия. Так, с 2007 года начиная на первый план выдвигаются интеллектуальные, волевые и соматические ценностные ориентации. Образованность в их понимании, настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижения, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность становятся особенно значимыми качествами для детей. Но при этом весьма тревожно, что эмоциональные и нравственные ценности — чуткость, терпимость, умение сопереживать занимают последние места в этой иерархии. Наблюдается негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций школьников.

В числе многих и разных по характеру, степени действия и воздействия причин, которые требуют от взрослых, прежде всего педагогов и психологов, не просто понимания, но и объяснения, — повышение интеллекта у всей популяции современных детей. Сравнительные исследования убеждают в том, что каждые пять лет айкью ребенка увеличивается примерно на один балл, свидетельствуя о необычайно быстрых темпах психологической эволюции.

Так, по имеющимся данным, от пятидесяти до пятидесяти пяти процентов детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов в больших городах России имеют сегодня IQ 115 баллов и выше, что, кстати, вызывает опасность «перекоса», переноса акцента на интеллектуальное развитие ребенка в ущерб социальному, в том числе личностному развитию.

В числе важнейших причинных факторов, оказывающих огромное воздействие на физическое, психическое, в том числе интеллектуальное и эмоциональное развитие растущего человека, выступает

интенсивный натиск информационных потоков, прежде всего телевидения и Интернета.

Современный человек сотворил этот инструмент, открывший границы нового социокультурного пространства. Но он должен научиться пользоваться им во благо, разумеется, при активном участии психолого-педагогической науки.

И здесь на первый план перед педагогами и психологами выходит проблема поиска путей, возможностей использования Интернета и телевидения, формирования культуры отношения к ним. Ведь Интернет на самом деле представляет собой новое культурное пространство со своим особым языком, особым содержанием, которое невозможно проконтролировать, со своими способами научения, внушения, предпочтения.

В мире актуальной, быстро меняющейся, общедоступной информации взрослые перестали быть авторитетными проводниками детей по лабиринту знаний. По мере того как электронные медиа размывают границу между ними, любопытство сменяется цинизмом или самонадеянной заносчивостью. Дети начинают ориентироваться не на авторитет взрослых, а на информацию, поступающую вроде бы «ниоткуда».

Одним словом, мы имеем реальные изменения Детства, изменившееся пространство его функционирования, изменившийся уровень его и социального, и психофизиологического созревания, что порождает множество вопросов – педагогических, психологических, философских, культурологических.

Отсюда, во-первых, важно, как уже отмечалось, детально раскрыть особенности социокультурной среды развития Детства во всей ее многоуровневой представленности, выявив и рассмотрев те факторы этой среды, которые активно воздействуют на детей.

Во-вторых, необходимо проследить за теми реальными изменениями, которые произошли с современными детьми, проверить соответствие имеющихся возрастных параметров, установив, в какой степени они сохранились, а в какой мере изменились, определив, как соотносятся устойчивые характеристики возрастов с теми особенностями, которые приобретаются в сегодняшней конкретно-исторической ситуации, рассмотрев подвижки в уровнях психофизиологического и социального созревания, неравномерности их развития, четко проявляющиеся на каждом этапе Детства – преддошкольном, дошкольном, младшем школьном, подростковом, юношеском.

В-третьих, важно тщательно проанализировать изменения в развитии сознания, самосознания детей, раскрыв особенности восприятия, памяти, мышления современного ребенка, выявив харак-

тер и последствия изменяющихся мозговых структур. В контексте этих направлений психолого-педагогических, психофизиологических исследований необходимо установить реальные нормы современного психического, личностного развития ребенка на разных возрастных этапах Детства, уточнив новообразования в различных сферах психики (когнитивных, мотивационных, эмоциональных).

В-четвертых, особую значимость приобретает задача установления ориентиров, направлений личностного развития растущих людей, которая никогда не стояла так остро, как в наши дни, когда взрослый мир, с одной стороны, стал значительно меньше прессинговать на молодого человека; с другой — серьезно нивелировалось значение для ребенка, подростка проблемы будущего. Отсюда возрастает важность раскрытия закономерностей не только когнитивного, социального, но и духовного развития детей, их переживаний, стремлений, сомнений.

В-пятых, исключительную важность приобретает задача выявления характера и особенностей процесса усвоения, присвоения детьми знаний в условиях кардинального изменения самого знаниевого пространства, характера, систематизации знаний, их уровня, широты на разных этапах обучения, что требует не просто учета возрастных особенностей ребенка, а раскрытия возможностей оптимизации его умственной и речевой деятельности, определения особенностей овладения мыслительными операциями, действиями, установления резервов и возможностей развития и целенаправленного формирования познавательных процессов в ситуации все возрастающего буквально в геометрической прогрессии потока информации.

В-шестых, особый смысл приобретает проблема отношений детей, отношений их к себе, к миру и другому человеку, понимания, чувствования ими другого человека. Речь идет не просто о таком свойстве, как толерантность, узко понимаемом многими как терпимость, а об отношении к людям, об ответственности за их дела и поступки, предполагающей повышенную ответственность и за себя, без которой, кстати, нет гражданственности и патриотизма. Встает задача исключительной сложности, но ее необходимо решить, ибо Я ребенка, его самость развивается именно в многоплановых отношениях. Это тем более необходимо в современных условиях, когда реально выросла опасность, о которой предупреждали еще великие русские философы, начиная с Владимира Соловьева, опасность вырождения человечества в «зверочеловечество», связанная с тем, что рост материальных потребностей опережает рост потребностей духовных, а активно насаждаемая рыночная идеология, ориентированная на сиюминутный успех, внедряясь в интеллектуальную

жизнь, способна, по обоснованному мнению известного академика Н.Н. Моисеева, «ввергнуть все общество в мир абсурда».

Поэтому необходим научный поиск путей, условий не приспособления детей, молодежи к наличным формам социального бытия, не подгонки их под определенную колодку, а создание возможностей, стимулирующих рост и совершенствование творческих сил каждого молодого человека, его критического мышления, помогающих его субъектному саморазвитию и самореализации.

В-седьмых, актуализируется выработка не только стратегии реорганизации процесса образования, но и поиск оптимальных условий подготовки для нее соответствующих педагогических кадров.

Современный учитель уже не может быть лишь глашатаем, транслятором некоей «неприкасаемой истины», а должен являться организатором сложной, напряженной работы учащихся по решению творческих задач приобщения к научным знаниям, не просто усвоения ими готового результата, а открытия возникающих проблем, альтернативных ходов, противоречий. Именно при таком подходе учителя формируется не просто «человек знающий», а личность, способная творчески решать возникающие перед ней проблемы.

Постановка и решение вышеназванных и десятков других, не названных за неимением времени, задач настоятельно требуют от нас выдвижения новых концепций, новых идей, направленных на теоретико-методологическое обеспечение реконструкции процесса образования.

Л.А. Рудкевич

Эпохальные изменения человека на современном этапе и педагогические инновации

Среди антропологов, а также среди психологов и педагогов распространено мнение о том, что эволюция человека как вида прекратилась уже миллионы лет назад. Однако это мнение не соответствует данным многих современных палеонтологических исследований, согласно которым вид *Homo sapiens* продолжал эволюционировать и изменяться на протяжении последних тысячелетий и даже столетий, более того, такие эволюционные изменения продолжаются и в наши дни. Попытаемся очертить основные направления эволюционных преобразований человека на современном этапе.

Первое эпохальное изменение человеческого вида или, как говорят ученые, «секулярный тренд» — астенизация; она выражается в увеличении в популяции астенического или астеноидного типа. Процесс астенизации идет необычайно быстрыми темпами: если среди населения старше 50 лет доля астеников составляет только 30–35 %, то среди юношей и подростков — уже около 40 %, а среди дошкольников и детей младшего школьного возраста — около 50 %!

Другим направлением преобразований в популяции *Homo sapiens* является замедление скорости биологического развития, включая как период первого — предростового скачка, так и сроков полового созревания, — явление, названное деселерацией или ретардацией развития. Отметим, что процесс деселерации характеризуется неравномерностью, заключающейся в том, что он периодически прерывается волнами обратного процесса — ускорения сроков созревания, — получившего название акселерации; последняя вспышка акселерации приходилась на 60-е — начало 70-х годов XX столетия, в этот период предростовой скачок, прохождение которого служит показателем готовности ребенка к школе, приходился на 5,5–6 лет; а пубертатный скачок — период полового созревания — у девочек часто приходился на возраст 10,5, а у мальчиков — в 11,5 лет. В наши дни предростовой скачок дети переживают в возрасте 7,5 и даже 8 лет, а пубертатный период в сравнении с 60–70 годами отодвинулся на 2–2,5 года.

Еще один секулярный тренд, ярко проявляющийся на современном этапе эволюции человека, — увеличение в популяции пропорции лиц с доминирующим правым полушарием и амбидекстров — людей, у которых доминирование одного из полушарий переднего мозга выражено нечетко. Напомним, что люди с доминирующим

левым полушарием мозга, которые во всех популяциях составляют большинство, называются правшами, поскольку их ведущая рука — правая, а люди с доминирующим правым полушарием мозга, которые составляют меньшинство, называются левшами, поскольку их ведущая рука — левая; особую группу составляют амбидекстры — для работы они, как правило, пользуются, как и правши, правой рукой, однако в случае необходимости могут выполнять достаточно сложные операции левой. Среди взрослых доля левшей составляет 6 %, а амбидекстров — около 10 %, тогда как в детской популяции доля леворуких возрастает до 11 %, а амбидекстров — до 35–40 %. То есть если среди взрослых подавляющее большинство (около 85 %) составляют выраженные правши, то среди детского и подросткового поколения их пропорция составляет лишь половину.

Следующая эпохальная тенденция на современном этапе эволюции человека — ювенилизация, которая выражается в усилении мозгового черепа или нейрокрана и одновременно в ослаблении или редукции лицевого черепа — спланхнокрана. Многие ученые рассматривают эту тенденцию как основное направление или основной «модус» эволюции человека за последние четыре с половиной миллиона лет, то есть со стадии австралопитека. На протяжении всего этого периода времени происходила редукция лицевого скелета и одновременно усиление мозгового скелета черепа. Интересно отметить, что у детеныша первобытного человека, так же как у детеныша ближайших родственников *Homo sapiens* — гориллы и шимпанзе, объем мозгового черепа значительно превышает объем лицевого, однако в процессе дальнейшего онтогенеза рост лицевого отдела происходит очень интенсивно, поэтому у взрослых шимпанзе, гориллы, австралопитека и других предков человека лицевой череп сильно преобладает над мозговым. У современного человека, напротив, сохраняется как бы детское или «ювенильное» соотношение этих двух отделов, потому и процесс формирования скелета черепа и головы человека называется ювенилизацией. Эта эволюционная направленность в наши дни выражена столь отчетливо, что она обнаруживается даже в пределах одного поколения. Для определения емкости мозгового черепа в работе был использован показатель «наибольший обхват головы», называемый также «сагиттальным обхватом» или «сагиттальной окружностью головы». Сравнивая средние показатели по данному параметру в двух выборках детей, родившихся в 1991–92 гг. и родившихся в 1971–72 гг., мы обнаружили значимые различия: средний показатель в первой выборке составил 40,5 см для мальчиков и 39,0 для девочек, тогда как во второй выборке он оказался значимо более низким — 39,5 для мальчиков и 38,0 для девочек.

Следующая эпохальная тенденция эволюции человека в наши дни — грацилизация. Этим термином обозначают утончение скелета и общее ослабление опорно-двигательного аппарата — костей и поперечно-полосатых мышц, а также уменьшение силы мышц. Грацилизацию не следует смешивать с другой, уже упомянутой тенденцией — астенизацией; более грацильными в наши дни становятся не только астеники, но и представители других конституциональных типов — атлетики и пикники.

Последняя эпохальная тенденция или секулярный тренд, который можно обнаружить в популяции человека, может быть обозначен как андрогиния или гинандроморфия. Она заключается в частичном сглаживании половых различий или полового диморфизма. Интересно отметить, что тенденция к андрогинии сопровождается сменой эстетического идеала, который, в свою очередь, оказывает влияние на моду: например, если женщины в XIX веке носили платья с глубокими декольте, подчеркивающими пышную грудь, и широкие юбки или кринолины, подчеркивающие крутые бедра, то теперь женщины, в особенности молодые, предпочитают приталенные платья с закрытым воротом или узкие, облегающие бедра брюки, поэтому сегодняшнюю женскую моду можно также назвать «гинандроморфной».

Если астенизация представляет собой автономную и независимую тенденцию эволюции, то другие перечисленные выше процессы взаимосвязаны: более ювенильные дети и подростки характеризуются большей частотой встречаемости лиц с доминирующим правым полушарием и амбидекстров, а также более поздним созреванием или большей степенью ретардированности, они более грацильны, у них слабее выражены половые различия, то есть они в большей степени андрогинны. Таким образом, ювенилизацию, тенденцию к леворукости и амбидекстрии, ретардацию развития, грацилизацию и гинандроморфию (андрогинию) можно рассматривать как разные признаки единого процесса прогрессивной эволюции человека.

Одновременно перечисленные морфологические изменения сопровождаются целой когортой психологических признаков: эволюционно более продвинутые индивиды характеризуются относительно слабой нервной системой, более высоким интеллектом, в особенности невербальным (отметим при этом, что, вопреки распространенному мнению, интеллект децелерированных детей и подростков выше, чем у акселерированных), большими креативными способностями, большим нейротизмом, меньшей степенью экстравертированности, большей критичностью, самодостаточностью и независимостью мышления и меньшим авторитаризмом, агрессивностью, а также сдвигом динамики суточной активности в сторону «совы».

Еще раз отметим, что все перечисленные морфопсихологические изменения характеризуют не только прошлую эволюцию человека, но и эволюционные процессы в популяции *Homo sapiens* в наши дни. Можно предполагать, что человек в своем историческом развитии еще не достиг планки финиша и его прогрессивное преобразование будет продолжаться в течение многих лет или даже столетий.

Перечисленные выше эпохальные изменения конституции и психики человека, безусловно, должны быть учтены педагогами при разработке новых подходов к воспитанию и обучению. Тем не менее даже самые современные педагогические инновации не учитывают того бесспорного факта, что человек меняется из поколения в поколение и что педагогические и воспитательные приемы, разработанные, к примеру, в 60-е годы прошлого столетия, когда дети созревали на два – два с половиной года ранее, чем теперь, не могут уже с успехом применяться в наше время.

Некоторые психофизиологи предлагают разделить людей на классы «жаворонков» и «сов». Такое разделение представляется оправданным: жаворонки быстро засыпают, рано просыпаются, сон у них глубокий и пик дневной активности приходится на первую половину дня; совы, напротив, обычно с трудом засыпают, сон у них в течение ночи неглубокий и прерывистый, и только к утру он становится глубоким и полноценным, пик дневной активности у них приходится на послеполуденные и вечерние часы. Поскольку учебный день школьника традиционно ориентирован на тип жаворонка, совы не высыпаются, на первых уроках не могут концентрировать внимание, быстро утомляются в школе. Астеники, доля которых среди учащихся младших классов составляет около 50 %, о чем мы уже упоминали, почти без исключения относятся к совам, о чем писали самые признанные психологи, занимавшиеся конституциологией – Эрнст Кречмер и Уильям Шелдон. У ювенильных детей, которые составляют большинство в популяции детей и подростков, динамика суточной активности также тяготеет к типу «совы». Значит, если еще тридцать-сорок лет назад большая часть школьников относилась к типу «жаворонка» и преимущественная ориентация на этот тип была оправдана, то теперь было бы целесообразным перенесение первого урока в школе с восьми-деяти на десять или даже на одиннадцать часов утра. Тогда дети-совы будут лучше высыпаться, лучше концентрироваться на уроках, меньше утомляться и в конечном счете лучше успевать в школе. Что же касается жаворонков, которые составляют меньшинство, то и для них перенесение начала учебного дня на более позднее время не станет дополнительной нагрузкой: просыпаясь в 6–7 часов утра, они успеют сделать уроки до начала учебного дня.

Другая проблема, которая также остро встает на современном этапе, — это физкультура и спорт в школе. Мы писали о сдвиге динамики суточной активности современных школьников в сторону «совы». Специалисты по лечебной физкультуре пишут о том, что совам крайне нежелательно начинать день со спортивных упражнений — для них спорт вскоре после пробуждения сопряжен с предельными физическими и нервными нагрузками. Отсюда следует, что, во-первых, не стоит пропагандировать утреннюю гимнастику для детей и, во-вторых, уроки физкультуры не следует проводить в начале учебного дня. Другой аспект этой же проблемы связан с процессами астенизации и грацилизации. Астеники и грацильные дети, которые, о чем мы уже упоминали, составляют теперь большинство, физически слабее, поэтому нельзя загружать их такими физическими упражнениями, с которыми довольно легко справлялись дети еще тридцать-сорок лет назад. И тем более учителям физкультуры не следует требовать от современных детей выполнения тех нормативов ГТО (по прыжкам, по бегу и так далее), которые были составлены еще в 30-е годы прошлого столетия — то есть семьдесят лет назад. Однако у астенических и грацильных детей чаще наблюдаются болезни опорно-двигательного аппарата, в особенности такие, как сутулость, сколиоз и плоскостопие, в связи с чем представляется наиболее целесообразным вместо традиционно построенных уроков физкультуры в школах вводить (и только в середине или к концу учебного дня) физкультпаузы, во время которых дети будут выполнять специальные, разработанные врачами — специалистами по лечебной физкультуре, упражнения. Что же касается высших учебных заведений, то физкультуру в них в качестве обязательной дисциплины следовало бы вообще отменить; к сожалению, на этом, очевидно, бесполезно настаивать, — миф о необыкновенной пользе физкультуры и спорта для здоровья и их роли в гармоническом развитии личности слишком живуч, в особенности в нашей стране.

Более позднее созревание детей, связанное с процессом ретардации, также не может быть не учтено практическими психологами и педагогами. Нынешние дети позднее, чем дети еще 20—30 лет назад, проходят через два ростовых скачка или два кризисных периода развития. Напомним, что первый скачок, называемый предростовым спуртом, в наши дни приходится не на старший дошкольный возраст — шесть — шесть с половиной лет, как тридцать лет назад, а на семь-восемь лет, то есть на младший школьный возраст; второй, называемый пубертатным спуртом, связанный с процессом полового созревания, также в наши дни отодвинулся с пятого-шестого на восьмой-девятый класс для девочек и девятый-десятый для мальчиков.

Еще с 20-х годов прошлого века критерием готовности ребенка к обучению в школе считали выполнение Филиппинского теста. Этот тест проводится следующим образом: ребенку предлагают, перекинув правую руку через голову, дотянуться ею до верхнего края раковины левого уха; при этом голову нельзя наклонять. Если ребенок достает рукой до уха — тест выполнен. Выполнение теста, в свою очередь, означает, что ребенок уже прошел ту уже упомянутую нами стадию онтогенеза, которую ученые называют предростовым скачком. Во время этого периода, который продолжается от восьми до десяти месяцев, у ребенка интенсивно растут конечности, в то время как рост туловища отстает от них, а величина головы практически не изменяется; именно по этой причине — в связи с увеличением длины руки относительно окружности головы ребенок начинает выполнять Филиппинский тест. В это же самое время у ребенка появляется первый коренной зуб — признак, который, наравне с Филиппинским тестом, можно рассматривать в качестве маркера предростового скачка. Предростовой скачок (предростовой спурт) также называют периодом перехода от однополого детства к двуполому: типичное анатомическое строение дошкольника — это форма карапуза, с короткими руками и ногами, очень большой головой и длинным телом, — в этот период онтогенеза детские или инфантильные признаки как бы скрадывают под собой половые, ребенок еще не имеет четко очерченных признаков пола; у младшего школьника, уже прошедшего стадию предростового скачка, удлинение рук, и особенно ног, способствует выявлению первых анатомических признаков пола: иногда говорят, что до шести с половиной лет ребенок — это только ребенок (разумеется, имея в виду только его анатомию), а после этого возраста он становится или мальчиком, или девочкой.

Психологически предростовой скачок сопряжен прежде всего со сменой ведущей мотивации — игровой на учебно-познавательную. Ребенок, еще не прошедший эту стадию развития, может быть уже обучаем, то есть он в той или иной степени способен усваивать программу начальной школы — грамматику, арифметику, иностранный язык. Однако такому ребенку еще нельзя подавать знания в традиционной школьно-урочной системе; ребенок, не прошедший предростового скачка, учится играя, поэтому материал ему следует подавать в игровой форме, как это делают учителя и воспитатели детских садов.

В шестидесятых — начале семидесятых годов XX века, в «эпоху акселерации», дошкольники проходили предростовой скачок уже к шести — шести с половиной годам, поэтому к семи годам они были уже подготовлены к школьной дисциплине, они воспринимали материал, подаваемый им в традиционной школьно-урочной форме

обучения. В наши дни — в связи с ретардацией развития предростовой скачок сместился на возраст семи с половиной и даже восьми лет. Отсюда следует, что в первом и, возможно, даже во втором классах школы учебный материал желателно подавать ученикам в игровой форме. В то же самое время у ретардированных детей существенно выше интеллект, они становятся принципиально обучаемыми уже с пяти и даже с четырех с половиной лет, а к шести с половиной годам уже способны пройти школьную программу для первого класса, разумеется, при организации занятий в той форме, в какой они способны усваивать учебный материал. Очень важно отметить, что способность детей дошкольного возраста к обучению должна означать, что дошкольное образование в наши дни из факультативного должно стать обязательным, в детских дошкольных учреждениях в средних, старших и подготовительных группах надо вводить обучение по специальным программам, разработанным в Министерстве образования, для детей, не посещающих детские сады, нужно увеличивать сеть специальных дошкольных учреждений образования — школ раннего развития. Следует помнить, что опасность невостребованного в дошкольном возрасте интеллекта приводит не только к задержке общего интеллектуального развития, которое в принципе можно компенсировать в последующие годы, но прежде всего в том, что оно влечет к интеллектуальной депривации или умственному голоду — состоянию, которое, в свою очередь, ведет к дизонтогенезам — к склонности к делинквентному поведению, к наркомании, к увлечению компьютерными играми и другим патологическим зависимостям уже в школьном возрасте.

Не только предростовой, но и ростовой скачок, называемый иначе пубертатным скачком, у детей в наши дни происходит позднее. В целом это явление, безусловно, можно рассматривать как прогрессивное, а ретардированных детей и подростков, по сравнению с акселерированными, можно считать более эволюционно продвинутыми. Акселерация развития, которая имела место в шестидесятых — начале семидесятых годов прошлого века, о чем мы уже упоминали, была сопряжена с целым рядом негативных, кризисных явлений, о которых тогда так много писали.

Первая и, возможно, наиболее очевидная проблема развития акселерированного подростка заключается в тяжести прохождения им самого периода полового созревания. В это время у акселераторов нередко отмечаются такие неприятные явления, как головные боли, головокружения, нарушения работы кишечника, повышенная утомляемость, сонливость. Эти явления, в свою очередь, приводят к снижению успеваемости, к пропускам занятий в школе из-за пло-

хого самочувствия. Ретарданты же, как мальчики, так и девочки, как правило, безболезненно и гладко минуют болезненные проявления переходного возраста. Они не чувствуют гормональных перестроек пубертатного периода, болезни не снижают их успеваемости.

Вторая трудность, которая наблюдается почти исключительно у акселерированных подростков, также и мальчиков, и девочек, заключается в их повышенной заинтересованности вопросами пола в пубертатный период. Это явление получило даже особое название – «период юношеской гиперсексуальности». По мнению психологов и педагогов, именно «гиперсексуальность» отвлекает подростков в переходном возрасте от учебы, служит фактором, снижающим их школьную успеваемость. Подростки-ретарданты, созревающие позже своих акселерированных собратьев, напротив, не проявляют особого интереса к вопросам пола, во всяком случае этот интерес не оказывает негативного влияния на их поведение и не снижает школьной успеваемости. Период «юношеской гиперсексуальности» они благополучно минуют. Заметим: рано созревающие акселеранты сохраняют гиперэротизм или гиперсексуальность и, повзрослев, они чаще вступают в добрачные связи и менее постоянны в любовных привязанностях; ретарданты, в отличие от них, обладают нормальным, здоровым, не бьющим через край эротизмом, они реже вступают в добрачные и внебрачные связи и проявляют большую склонность к моногамии или единобрачию.

В шестидесятых-семидесятых годах минувшего столетия, в «эпоху акселерации», во многих школах, как на Западе, так и в нашей стране, в школьную программу ввели специальные курсы по половому воспитанию. В те времена такие курсы были, без сомнения, нужной и необходимой мерой, поскольку при отсутствии такой информации в школе сверхзаинтересованные вопросами пола подростки зачастую получали ее из сомнительных источников. В наши дни необходимости введения таких курсов в школьную программу уже нет; вполне достаточно краткого освещения этого вопроса в программе по биологии; более того, излишняя информация о сексе и сексуальных отношениях может невротизировать современного подростка. Отметим, что хотя специальные уроки по половому воспитанию решением Министерства образования были отменены, в школьной программе по ОБЖ (основы безопасности жизнедеятельности) до сих пор остается глава под названием «Охрана репродуктивного здоровья подростков». Помимо прочего, в эту тему, на которую в школе отводится шесть академических часов, включены такие параграфы, как «Знания о взаимоотношении полов и контрацепции...» и «Ранние половые связи». Уроки эти рекомендуются

проводить уже в девятом классе, то есть перед аудиторией детей, большинство которых еще не достигло стадии полового созревания и которым подобные «знания» не только не обеспечат «безопасности жизнедеятельности», но, напротив, могут в значительной степени невротизировать.

Третья проблема, возникающая тогда, когда акселерированные подростки взрослеют, — чисто педагогическая. До периода полового созревания у подростка-акселерата две референтные группы (группы, в которых они стремятся проявить себя) — семья и школа: в младшей школе и в первых классах средней школы ребенок стремится быть послушным, радовать родителей прилежным поведением и хорошими отметками, быть хорошим учеником. В период полового созревания у подростка-акселерата, который и выглядит, и чувствует себя повзрослевшим, появляется новая референтная группа — уличная компания. Она не только отвлекает подростка от семейных обязанностей, от школы и учебы, но и нередко ведет к возникновению патологических зависимостей — привычке к курению, алкоголю, компьютерным играм, пустой поп-музыке, наркотикам. В отличие от акселерированных, ретардированные — позднее созревающие подростки — в средних классах, как правило, не приобщаются к уличным компаниям: их референтными группами по-прежнему остаются семья и школа. Период полового взросления приходится у них на 9–10 классы школы, когда и большая учебная загруженность, с одной стороны, и ощущение близости окончания средней школы, с другой, не позволяют проводить много времени на улице, что, конечно, положительно отражается на их учебе.

Четвертое кризисное явление, сопряженное с ранними сроками полового созревания, заключается в особенностях мотивации или личностной направленности акселерированных подростков. Акселерированные мальчики и девочки уже в двенадцать-тринадцать лет оказываются выше и сильнее своих сверстников, они выглядят старше своих лет и, самое главное, у них проявляются уже не детские, а типично взрослые эмоции. Акселеранты раньше времени начинают чувствовать себя повзрослевшими, они стремятся к самостоятельности и вообще хотят жить как взрослые. Все жизненные блага и удовольствия они хотят получить немедленно и не желают жертвовать сегодняшним днем во имя завтрашнего. Подростка, который созрел физически и гормонально уже в шестом классе школы, даже если он способен и хорошо успевает на уроках, зачастую не привлекает перспектива еще пять лет учиться в школе, потом еще столько же в университете и, может быть, еще три года в аспирантуре. По его мнению, к этому сроку пройдет значительная и, воз-

можно, лучшая часть жизни, а поэтому не лучше ли после девятого класса получить за три-четыре года среднее специальное образование, быстрее встать на ноги; а хорошо жить можно и без диплома о высшем образовании. Совсем по-иному рисует себе перспективу жизни ретардированный подросток. Он дольше ощущает себя растущим и ему кажется, что рост этот будет продолжаться еще долгое время. Взрослость — время, когда пора становиться на ноги, — еще за горами, поэтому ретардант строит планы, уходящие в отдаленное будущее, часто он ориентируется в основном на вторую половину жизни. Теперь становится ясно, отчего даже при равном интеллекте ретарданты чаще акселерантов получают высшее образование, продвигаются дальше по службе, защищают диссертации и т. п.

Следующий, отмеченный выше секулярный тренд, — увеличение в популяции амбидекстров и лиц с доминирующей левой рукой. Заметим, что в авторитарных семьях леворукие дети встречаются значительно реже, чем в семьях либеральных; очевидно, строгие родители переучивают детей сами того не ведая, возможно, уже с младенчества, забирая рожок или погремушку из левой руки и вкладывая их в правую. Но в конечном счете все зависит от степени асимметрии левой и правой руки: у амбидекстров эта асимметрия выражена слабее и поэтому, если у них есть небольшая склонность к левшеству, переучивание происходит легче.

Отличить ребенка, как и взрослого, леворукого от праворукого просто, сложнее обстоит дело с амбидекстрами. Во-первых, нам может помочь динамометрия: у истинных правшей правая рука почти всегда сильнее левой, а вот у амбидекстров наоборот — левая рука по силе не уступает правой, а в большинстве случаев даже сильнее ее, поэтому амбидекстры предпочитают носить тяжести в левой, а не в правой руке. Другой тест на диагностику амбидекстрии носит название «зеркального письма»: дайте ребенку в каждую руку по карандашу и предложите ему на одном листе бумаги написать обеими руками одновременно слово «сыр». У истинного правши слово, написанное левой рукой, будет как бы зеркальным отображением слова, написанного правой: во-первых, вместо «сыр» будет слово «рыс», а во-вторых, все буквы в этом слове будут обращены справа налево. В отличие от этого, амбидекстр, как и левша, оба слова обеими руками напишет верно, и слева направо — «сыр» — «сыр».

Психологи выделяют три основные формы мышления человека: наглядно-действенное, наглядно-образное и абстрактно-логическое. Но, как правило, у каждого человека одна из трех форм мышления преобладает над другими. Какая именно — это зависит и от наследственной предрасположенности, и от тренировки. Сле-

сарь на работе все время развивает первую форму, у него она часто преобладает над другими, дизайнер — вторую, математик — третью. Но не каждый человек может стать хорошим слесарем, или дизайнером, или математиком. Среди талантливых дизайнеров, модельеров, архитекторов, как выяснили, довольно много людей с доминирующим правым полушарием мозга (левшей и амбидекстров), тогда как среди сильных математиков (за исключением геометров), инженеров, программистов и техников их меньше. Причина проста: у людей с доминирующим левым полушарием мозга преобладает словесно-логическое мышление или, как говорят, они мыслят символами. У людей с доминирующим правым полушарием преобладает мышление наглядно-образное: они мыслят образами.

Все это имеет огромное значение как при профессиональной ориентации старших школьников, так и во время обучения в школе. У левшей и амбидекстров врожденный интеллект в среднем выше, чем у истинных правшей, но, несмотря на это, у них ниже школьная успеваемость, точнее, левшей и амбидекстров довольно много среди троечников, но также и среди отличников, а вот средне успевающих — «четверочников» — среди них почти нет. Какова тому причина? Левши и амбидекстры воспринимают информацию последовательно или сукцессивно (символ, знак или слово одно за другим), а истинные правши — одновременно или симультантно. Учитель подает материал чаще всего последовательно, в расчете на восприятие правши; если в классе есть левши и амбидекстры, они слушают учителя две-три минуты, а затем совершенно непроизвольно отвлекаются. Воспринимать информацию последовательно они в принципе способны, но для них это довольно тяжело. Если учитель подает материал одновременно: описывает висящую перед глазами учеников карту, схему, таблицу или стоящий на столе макет или муляж, левши и амбидекстры усваивают урок значительно быстрее, легче и, главное, прочнее правшей. Труднее справляются левши и амбидекстры со словесно-логическими задачами, они с большим трудом оперируют символами. Например, такой ученик может решать задачи по алгебре и физике не хуже истинного правши, но вот запомнить все формулы, необходимые для решения, ему бывает труднее. Зато такие предметы, как география или геометрия «правополушарным» даются легко, часто легче, чем истинным правшам. Отчего среди детей с доминирующим правым полушарием мозга почти нет хорошистов, но есть отличники? Возможно, если такой ученик может преодолеть некий барьер, не позволяющий ему концентрировать внимание во время урока, то в силу своих способностей он успевает даже лучше других, если этого барьера он преодолеть не в силах, ему остается плестись в числе троечников.

В некоторых странах Европы и Америки проблему обучения левшей и амбидекстров решают очень оригинально. Никто не перестраивает для них школьной программы, просто всех левшей и амбидекстров объединяют в один класс, в котором ведут уроки... учителя-левши. Такого учителя нет необходимости специально обучать подаче материала в наглядной форме, он делает это исподволь. Правда, такой метод обучения вызвал критику некоторых педагогов. По их мнению, школьник левша или амбидекстр, обучаясь в обычном классе, хоть и испытывает определенные трудности, но, с другой стороны, в какой-то мере приспосабливается к жизни в обществе, где большинство составляют «леворукое большинство», если же такой ученик даже с успехом оканчивает школу или класс для левшей и амбидекстров, он может испытывать потом большие трудности на работе.

Тем не менее, учитывая эпохальную тенденцию эволюции человека наших дней — увеличение в популяции людей с доминирующим правым полушарием и амбидекстров, в особенности если речь идет о детях и подростках, понятие «леворукого большинства» перестает быть актуальным. В связи с этим все большее и большее количество психологов и педагогов считают целесообразным формирование специальных классов и даже специальных школ для обучения левшей и амбидекстров. Отметим, что, помимо большей наглядности в подаче учебного материала и более частого чередования его представления в словесной и образной формах, при изучении языков, как родного, так и иностранных, в школах для левшей и амбидекстров целесообразней идти не от грамматики к правильному письму и речи, а наоборот — от усвоения фонем и лингвистических конструкций «прямым методом», то есть в непосредственном разговоре, к грамматике с ее правилами. Оправданность такого нововведения связана с более глубокой интуицией левшей и людей с доминирующим правым полушарием; к примеру, урок, посвященный герундиальному обороту в английском языке, в таких школах следует начинать не с объяснения грамматической структуры герундия и даже не с его определения, а с живых примеров использования герундия в бытовой речи, и только после этого учитель может дать ученикам теоретические сведения о герундии, его особенностях, отличиях от глагола и так далее.

Как мы уже упоминали, левшей и амбидекстров отличает глубокая интуиция. Поэтому они — превосходные врачи-диагносты, психологи, педагоги, следователи. Но внутренняя тревожность и склонность к неврозам у них выше, чем у праворуких собратьев, особенно у тех, кто был с детства склонен к левшеству и кого родители

приучили к праворукости, то есть у переученных левшей. Еще один существенный недостаток переученных или переученных не до конца левшей — часто сниженная способность к восприятию иностранных языков. Во всяком случае, если ребенок в школе отстает по этому предмету, стоит провести с ним тест на определение доминирующего полушария. И конечно, родители и педагоги должны знать, что переучивать левшей с точки зрения педагогики и психологии нельзя ни в коем случае. Поэтому даже младенцу в колыбельке не следует вкладывать игрушку или погремушку в правую ручку: лучше положить ее перед ним, в поле его зрения, и пусть ребенок возьмет привлекающий его предмет самостоятельно и той ручкой, которой ему удобнее это сделать.

Из других психологических признаков, характеризующих левшей и амбидекстров, укажем на интровертированность — мотивационную направленность на самого себя, а не на других; на меньшую осторожность и, соответственно, большую склонность к риску; на большую смелость в действиях; на меньшую хладнокровность, большую ранимость, повышенную впечатлительность, нейротизм и склонность к депрессиям. Значительны отличия левшей, включая амбидекстров, и правой по признаку, который психологи называют когнитивным стилем, и который можно было бы определить как стратегию поиска решения: если правше дать задачу, к примеру, на устный счет, он решает ее почти не задумываясь, быстро выдает ответ, но часто ошибается; левша или амбидекстр же, напротив, долго думает, но почти всегда выдает правильное решение. Все перечисленные особенности, безусловно, должны быть учтены при обучении леворуких детей и подростков в специальных классах и школах.

Левши и амбидекстры менее агрессивны, чем правши, причем это отличие очень значимо; возможно, именно по этой причине в школах для несовершеннолетних правонарушителей так мало левшей, меньше левшей и амбидекстров состоят на учете в комиссиях по делам несовершеннолетних правонарушителей. Отсюда можно сделать вывод: с увеличением в детской и юношеской популяции левшей и амбидекстров риск делинквентного поведения должен снижаться.

Как мы можем видеть, по ряду признаков левши и амбидекстры превосходят правшей; из этого можно сделать вывод, что с общественным прогрессом левшество и амбидекстрия могут стать положительным признаком или, как говорят ученые-эволюционисты, признаком с положительной селективной ценностью. Мы уже упоминали о том, что если доля левшей среди взрослых людей в наши дни составляет 6 % (амбидекстров приблизительно в два раза больше, чем истинных левшей), то их доля среди детей составляет уже

11 %, а доля амбидекстров приближается к 50 %. Возможно, уже к двадцатым годам нынешнего столетия пропорция левшей (истинных и скрытых) и правшей сравняется.

Однако, наряду с перечисленными положительными чертами, левши и амбидекстры характеризуются и некоторыми отрицательными признаками, например, среди них велик процент гомо- и бисексуальных (вспомним Александра Македонского, Микеланджело и Леонардо да Винчи). Из этого факта можно сделать вывод о нежелательности раздельного обучения и воспитания таких мальчиков и девочек в школах и в особенности в интернатах.

Отметим, что психолога чаще всего пугают не те дети, выяснение доминирующего полушария которых сопряжено с трудностями, а как раз те, кому слишком легко поставить правильный «диагноз», то есть те, у которых отсутствует «мозаичность» по признаку церебральной асимметрии. Если ребенок – «слишком» выраженный правша, то есть если у него доминирует не только правая рука, но и правая нога, правый глаз, правое ухо, если кожная чувствительность также выше с правой стороны тела (такую форму доминирования одного полушария мы называем «сквозной»), можно предполагать, что второе полушарие такого ребенка практически не задействовано, – оно «спит». Если при этом правая рука оказывается сильнее левой на 80 % или более и если такая разница не связана с болезнью, травмой или другой внешней причиной, у такого ребенка, как правило, снижен интеллект. То же самое имеет место и при сквозном доминировании правого полушария, когда ребенок оказывается «сквозным» левшой. Такие дети требуют специальной психолого-педагогической поддержки, например, «сквозного» правшу полезно дополнительно обучать рисованию, конструированию, музыке и пению, а «сквозного» левшу – математике. Такие занятия будут способствовать не только более гармоничному развитию личности ребенка, но и, вероятно, повысят его общий интеллект.

Еще несколько слов об особенностях обучения левшей и правшей. Мы уже упоминали о том, насколько нежелательно перучивать левшу. Прежде всего, разумеется, нужно приучать ребенка к тому виду деятельности, к которому он расположен: правшу – к логике, левшу или амбидекстра – к художественному творчеству и искусству. Тем не менее наряду с этим, учитывая сложности овладения левшой и амбидекстром логическим мышлением, следует тренировать у ребенка именно эту функцию, то есть загружать левое полушарие. Для этого нужно давать ребенку решать математические и другие логические задачи, очень полезно играть с ним в шахматы. Правше, напротив, полезно рисовать, лепить, танцевать,

учить стихи наизусть, слушать музыку и играть на музыкальных инструментах. В обоих случаях вы добиваетесь предельной загрузки как левого, так и правого полушария мозга, и этим обеспечиваете максимально эффективную деятельность головного мозга в целом.

Как уже было отмечено выше, ювенилизацию следует рассматривать как ведущую тенденцию или ведущий модус эволюции Человека разумного. Впервые это направление эволюции выделил выдающийся отечественный ученый А.Н. Северцов; под ювенилизацией он понимал удлинение или пролонгирование в онтогенезе ранних стадий при выпадении поздних. Именно по этой причине череп человека более похож на череп детеныша его прародителя — обезьяны, чем на взрослую его форму. Этот процесс — сохранения у взрослой формы детских или ювенильных черт — эволюционисты называют ювенилизацией. Ювенилизация, помимо усиления мозгового и редукции лицевого черепа, сопровождается увеличением общего объема черепа и массы мозга, а также, что было отмечено выше, увеличением в популяции доли левшей и амбидекстров, децелерацией (замедлением сроков развития), грацилизацией и сглаживанием межполовых различий — гинандроморфией. Психологически более ювенильные или эволюционно более продвинутые индивиды также сохраняют некоторые типично ювенильные признаки.

Прежде всего эти люди характеризуются не только длительным периодом обучаемости и сохранением учебной или познавательной мотивации в течение длительного периода жизни, но фактически ювенильные или высоко эволюционно продвинутые индивиды никогда, ни в каком возрасте, включая даже вторую половину жизни, не теряют способности обучаться, воспринимать новую информацию. Это качество становится наиболее актуальным в наши дни в связи с высокими темпами научно-технического прогресса и необходимостью дополнительного обучения как инженерно-технических работников, так и рабочих высокой квалификации. Можно с уверенностью сказать, что рост числа ювенильных индивидов существенно сглаживает в наши дни трудную социально-психологическую проблему переучивания работников, в особенности инженерно-технического персонала, необходимого для овладения новыми технологиями.

Известно, что период детства характеризуется доминированием исследовательского или поискового инстинкта, свободное проявление которого требует от личности, в свою очередь, высокой степени самодостаточности и независимости. Ювенильные индивиды независимы в мыслях и в поведении, они не терпят давления с чьей-либо стороны, плохо встраиваются в иерархию. Дети этого типа предпо-

читают домашнюю обстановку и жизнь в семье; если их помещают в интернаты или другие закрытые учебные заведения, они не только испытывают дискомфорт, но и начинают хуже успевать даже по тем предметам, к которым они способны и предрасположены.

Обстановка в семье тоже должна быть демократичной. Родители ни в коем случае не должны давить таких детей авторитетом. Если же родители подходят к воспитанию ювенильного ребенка авторитарно, недемократично, они рискуют получить в награду нелюбовь собственных детей, утрату у них сыновних и дочерних чувств, а сами их дети рискуют в этом случае получить заболевание. Это ставит новые задачи перед школьными психологами и социальными педагогами, а также перед теми психологами, которые разрабатывают специальные опросные листы и анкеты для учащихся и их родителей.

Мы уже писали о том, что ювенилизация как главная эпохальная тенденция эволюции человека на современном этапе сопровождается деселерацией или ретардацией развития, то есть более ювенильные дети позднее созревают. Оба этих процесса — ювенилизация и деселиорация — сопровождаются повышением интеллекта. Еще один процесс, о котором мы уже писали выше, увеличение в популяции доли левшей и амбидекстров. Этот процесс также сопровождается повышением интеллекта. Исходя из этого, можно предположить, что в каждом последующем поколении интеллект детей возрастает. Эти данные подтверждаются сравнительными исследованиями: каждые пять лет IQ ребенка увеличивается примерно на один балл, что свидетельствует о необычайно быстрых темпах психологической эволюции!

Тем не менее эволюция интеллекта, как и эволюция любых других морфологических, биохимических или психологических признаков человека, отличается неравномерностью. Так, наряду с филогенетически продвинутыми индивидами, которые характеризуются большей склонностью к амбидекстрии, более поздним созреванием, ювенильностью и, как следствие этого, более высоким интеллектом, в популяции еще сохраняются эволюционно менее продвинутые или отстающие в темпах эволюции индивиды, которые характеризуются набором противоположных признаков: выраженным доминированием левого полушария переднего мозга, ранними сроками созревания, слабой степенью ювенильности и, как правило, относительно низким интеллектом.

Означает ли вышеизложенное, что интеллектуальные различия детей и подростков требуют дифференциального подхода к их образованию?.. Обратимся к странам Запада. В Германии, Австрии и во многих других западноевропейских странах такая дифференциация

действительно существует: образование в средней школе делится на собственно школьное и на гимназическое. Окончивший среднюю школу может приобрести по ее окончании рабочую профессию, может специализироваться в сфере обслуживания, учиться на счетовода, оператора на компьютере и тому подобное. Окончивший гимназию (и только гимназию) получает аттестат зрелости, который дает ему право продолжить обучение в высшем учебном заведении. При этом всегда возможен переход из школы в гимназию и наоборот: хорошо успевающий школьник может быть переведен в гимназию, а слабый, не справляющийся с усиленной гимназической программой гимназист обычно направляется в школу. Имеющий аттестат об окончании школы также по желанию может поступить в высшее учебное заведение, но для этого ему нужно либо окончить специальные двухгодичные курсы на получение аттестата зрелости, либо сдать аттестационные экзамены экстерном.

В нашей стране дифференциация на школы и гимназии также существует, однако она не так определена, и если слабые ученики, как правило, не справляются с усиленной гимназической программой и переходят в массовые школы, то ученики талантливые, с высокими интеллектуальными способностями нередко по тем или иным причинам оказываются в рядовых школах. Более того, даже в гимназиях и в гимназических классах школ-гимназий в нашей стране программа усилена только по нескольким дисциплинам, например, по физике и математике или по биологии и химии, поэтому учащиеся даже таких элитарных школ или классов в процессе обучения не используют всего интеллектуального потенциала. А невосребованный потенциал или интеллектуальная депривация ведут, о чем мы уже говорили, не только к задержке умственного развития, но и нередко к патологическим зависимостям (алкоголизму, наркомании, увлечению компьютерными играми и поп-музыкой) и к антисоциальному поведению.

Однако, по данным статистических исследований, от пятидесяти до пятидесяти пяти процентов детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в больших городах России имеют IQ 115 баллов и выше! Можно сказать с полной определенностью: наши элитарные школы не смогут обеспечить этих детей образованием и умственной нагрузкой, соответствующей уровню их интеллекта. Мы, разумеется, далеки от того, чтобы в короткой статье разработать план реорганизации школьного образования в нашей стране, тем не менее мы можем обратить внимание лишь на некоторые преобразования, в которых бы учитывались перечисленные выше эволюционные изменения в популяции детей и подростков.

Первое направление реорганизации гимназического образования — интенсивное. В гимназиях и гимназических классах школ-гимназий следовало бы усилить программу не только по отдельным предметам, соответствующим гимназическому профилю, но по всем фундаментальным — развивающим интеллект дисциплинам: по русскому языку и литературе, иностранному языку, математике, истории и естественным наукам. Желательно было бы введение в гимназическую программу латыни — этот язык как самый логичный из европейских языков в большой степени способствует развитию логического мышления школьников.

Второе направление — экстенсивное. Исследования психологов свидетельствуют о том, что интеллект школьников в сентябре, то есть после летних каникул, ниже, чем в середине и в конце учебного года. Нуждаются ли школьники в трехмесячном отпуске, чтобы отдохнуть после окончания учебного года? В странах Западной Европы дети отдыхают летом только полтора месяца, и этого оказывается вполне достаточно. Кроме того, полтора месяца, добавленные к учебному году, могли бы позволить, с одной стороны, ввести в гимназии повышенную учебную нагрузку, а с другой — равномерно распределить ее, избегая чрезмерных нагрузок на учащихся.

К этому же — экстенсивному — направлению можно отнести предложение вывести из учебной гимназической программы те дисциплины, которые, во-первых, остаются невостребованными в жизни и, во-вторых, не развивают мышление школьника. Прежде всего это относится к такому предмету, как труд; для гимназистов (а гимназическое обучение как в нашей стране, так и за рубежом подразумевает продолжение образования в высшем учебном заведении) затрата времени на овладение навыками рабочей профессии совершенно не нужна. Тем не менее как в массовых школах, так и в гимназиях (за исключением немногих элитарных гимназий) в средних и старших классах труду отводится два или даже четыре учебных часа в неделю. Такое усиление труда восходит к пресловутому тезису Н.С. Хрущева о «связи школы с жизнью», провозглашенному им в 1960 году. Отметим, что не только зарубежные, но и многие отечественные педагоги и психологи рассматривают труд как ненужную дисциплину, которая только отвлекает школьников от учения.

К таким же неразвивающим и невостребованным дисциплинам следует отнести черчение и ОБЖ (основы безопасности жизнедеятельности), которому по распоряжению Министерства образования должны отводить четыре урока в неделю. Особый вопрос: преподавание в гимназиях и школах музыки. С одной стороны, музыкальное воспитание, вне всякого сомнения, способствует гармо-

ническому развитию личности. Но, с другой стороны, талантливые дети с высоким интеллектом, как правило, отличаются и высоким художественным вкусом: они слушают классическую музыку, посещают филармонию и музыкальные театры; один урок музыки в неделю вряд ли добавит что-либо к их музыкальному образованию. Что же касается детей с невысоким уровнем интеллекта, то один урок в неделю, на котором учительница расскажет им биографию Чайковского и сыграет «сентиментальный вальс», вряд ли привьет им любовь к хорошей музыке; подавляющее большинство таких школьников все равно будут отдавать предпочтение самой дешевой «попсе», которую они будут слушать и дома, и в транспорте, и даже тайком на уроках. Таким образом, убрав из школьной программы все перечисленные дисциплины, плюс физкультуру, о чем уже упоминали выше, мы уменьшим школьную неделю на 11 или 12 часов! Этого будет вполне достаточно, чтобы заполнить образовавшийся вакуум фундаментальными развивающими дисциплинами и сделать гимназическое обучение адекватным более способным и более интеллектуально мотивированным ученикам.

Некоторые апологеты дифференцированного образования в школах полагают, что, к примеру, в физико-математической школе можно сократить программы по истории и литературе, а в школе с гуманитарным уклоном, напротив, сократить программы по математике и естественным наукам. Такого рода практику следует рассматривать как порочную, ибо она ведет к дисгармоничному и ущербному развитию личности школьника. Такая однобокость в обучении неприемлема по той причине, что она ведет не только к меньшей успешности в избранной дисциплине (например, в физике или математике), но, что не менее важно, к быстрому истощению творческого потенциала. И наоборот, будущий литератор или историк, который окончил школу с усиленной программой как по гуманитарным дисциплинам, так и по физике, математике и естественным наукам, будет не только более успешным в выбранной профессии, но и обеспечит себе творческое долголетие!

Мы очень часто забываем о том, что востребованность во взрослой жизни тех знаний, которые мы получаем в школе, только одна, и, возможно, даже не основная цель школьного образования (часто ли людям, если они не профессиональные математики, приходится в жизни пользоваться теоремой Пифагора или биномом Ньютона?). Учение в детском и подростковом и раннем юношеском возрасте, а в наши дни также и до школы — в детском саду, так же необходимо для нормального психологического развития человека, как в младенческом возрасте необходимо материнское молоко.

Нельзя оставить без внимания еще один вопрос, так бурно дискутируемый в нашей стране в последние годы, – вопрос о перегруженности школьников и в связи с этим планируемый переход их на двенадцатилетнее обучение. Надо отметить, что эта тема поднимается подчас не только педагогами и психологами, однажды она прозвучала даже в выступлении президента В.В. Путина! При этом «теоретики перегруженности» нередко ссылаются на то, что дети и подростки должны больше играть, а не учиться, иначе они лишаются детства. Такие «теоретики» забывают о том, что уже в семь-восемь лет игровая мотивация сменяется на учебно-познавательную, которая становится ведущей и сохраняется надолго, иногда даже на всю жизнь! Действительно, уменьшение числа уроков в школе и уменьшение объема домашних заданий ведет к тому, что дети проводят больше времени за играми. Но что это за игры?.. В наши дни, и это не секрет, всем другим занятиям в свободное время дети нередко отдают предпочтение отупляющим компьютерным играм, которые становятся наряду с наркотиками и алкоголем патологическими зависимостями. Аналогично переход на двенадцатилетнее обучение, как и сокращение в школьной программе фундаментальных дисциплин в ущерб балластным, но «востребованным» в дальнейшей жизни, в наши дни и в нашей стране вряд ли оправдан. Во-первых, переход на двенадцатилетнее обучение станет экономическим бременем и для страны в целом, и для родителей. Во-вторых, связанное с такой реформой ослабление школьной программы и уменьшение загруженности школьников учебной работой неизбежно приведет к патологическим зависимостям у детей и подростков, а также к увеличению правонарушений в детском и подростковом возрасте.

Можно противопоставить два подхода к школьному обучению. Первый, осуществляемый прежде всего в странах Западной Европы, направлен на фундаментальное образование, на развитие интеллектуальных и творческих потенциалов школьников. Второй – американский вариант – направлен прежде всего на обучение навыкам, востребованным в последующей жизни. Но ни по этой ли причине США в наши дни стали самым большим акцептором мозгов, прежде всего из стран Западной Европы и России? Однако наша страна, когда в ней в результате готовящейся школьной реформы будет также уничтожен собственный научный потенциал, очевидно, не сможет, как США, рассчитывать на приток мозгов из других стран, для этого у нее не будет достаточной материальной базы.

Следует обратить особое внимание на недопустимость с точки зрения педагогики и психологии обучения в одном и том же классе детей и подростков с различным интеллектуальным статусом.

В городах детей со снижением интеллекта на уровне дебильности, а также детей с задержкой психического развития от 20 до 30 %, а в сельской местности около 40 %! Для таких детей существуют специальные вспомогательные и коррекционные школы (или классы в массовых школах). Однако совсем нередко дети со сниженным интеллектом оказываются учениками обычных классов; в таких случаях они, конечно, не справляются со школьной программой и, проводя время на занятиях, фактически не обучаются. В то же время в небольших коррекционных и вспомогательных классах, где учебный материал подают по облегченной программе и в соответствии со специальным разработанным для таких детей психолого-педагогическим маршрутом, детей со сниженным интеллектом все-таки можно чему-то обучать.

Мы также категорически не согласны с введенным Министерством образования запретом на тестирование детей при поступлении в элитарные школы и гимназии. Если в классе оказывается только два-три ученика, которые не могут справиться с усиленной программой, родители переводят их в массовую школу, но если таких детей оказывается десять-пятнадцать, что случается нередко, учителя оказываются вынужденными облегчать учебный материал, и тогда сдерживается развитие талантливых учеников, которых в классе все-таки большинство.

Отметим, что дебильность — явление генетическое и передается по наследству по доминантному типу, а вот задержка психического развития (ЗПР) часто бывает результатом перинатальной (родовой) травмы, поэтому среди таких детей довольно большой процент ювенильных, что легко объяснить: мозговой отдел черепа ювенильных новорожденных на 2–3 сантиметра больше в диаметре, чем у неювенильных, поэтому, проходя через родовые пути женщины, он чаще повреждается — смещение еще не сросшихся плоских костей черепной коробки травмирует ткани коры больших полушарий.

Здесь необходимо отметить, что мы, безусловно, далеки от того, чтобы, следуя за евгеническими взглядами Френсиса Гальтона, возводить китайскую стену между эволюционно продвинутой или ювенильной и эволюционно отсталой или неювенильной группами. Френсис Гальтон, несмотря на то, что он приходился двоюродным братом Чарльзу Дарвину и находился под большим влиянием его идей, по сути, развивал типологический, а не эволюционистский подход к человеческим различиям: он полагал, что между талантливыми интеллектуалами и бездарными пролетариями существует непреодолимое генетически обусловленное различие. Эволюционистский подход к человеку, хотя он и предполагает неравномерность

эволюционных преобразований, которая выражается в возможности наличия в одной и той же популяции более продвинутых, как и более отстающих в своем филогенезе индивидов, основан на парадигме направленного биологического и, применительно к человеку, интеллектуального прогресса, охватывающего всех представителей вида *Homo sapiens*.

Инновации, которые разрабатываются в министерствах и внедряются в школах, учитывают прежде всего изменения, происходящие в нашем обществе, прогресс в науке, в технике. Новые школьные учебники освещают новые открытия в науке, в школьную программу вводятся уроки по овладению компьютерной грамотностью и тому подобное. Тем не менее инновации в педагогике ни в какой мере не учитывают субъективного фактора — эпохальных изменений, которые затрагивают физиологическую и психологическую природу самих школьников, как-то: ослабление физической силы и уменьшение физической выносливости, сдвиг динамики суточной активности в сторону «совы», увеличение в популяции доли лиц с доминирующим правым полушарием и амбидекстров, уменьшение силы нервной системы, уменьшение степени экстравертированности, увеличение интеллекта и усиление учебной мотивации. Недостаточное внимание к этой проблеме связано прежде всего с устойчивостью старой парадигмы, которая все еще господствует в среде палеонтологов: биологическая и психологическая эволюция человека прекратилась шестьдесят миллионов лет назад — на стадии кроманьонца — и сменилась эволюцией технической и социальной. Однако эта парадигма все более и более входит в противоречие с научными фактами.

Еще одна большая проблема, которая стоит перед работниками образования, — необходимость дифференциального подхода к школе (разделение учреждений среднего образования на школы и гимназии), которая диктуется неравномерностью эволюционных процессов и, как следствие, большими различиями школьников по интеллекту и другим признакам, указанным выше. Можно надеяться, что эпохальные изменения в популяции человека, происходящие с необыкновенной для эволюционных процессов скоростью и проявляющиеся даже на протяжении жизни одного поколения, наконец привлекут внимание педагогов и психологов.

Диагностика, критерии и показатели воспитанности

Диагностика воспитанности – это процесс, направленный на определение уровня сформированности качеств и личностных свойств человека, которые реализуются в системе межличностных отношений. Уточнение или коррекция содержания и направленности компонентов воспитательной технологии осуществляется на основе анализа её результатов. Диагностировать уровень воспитанности – очень сложная задача, на решение которой огромное влияние оказывают как внутренние, так и внешние условия: нечеткая разработанность методик, возможное их отсутствие, окружающие люди и другое. В ходе процесса диагностики воспитанности данные диагностического изучения сравниваются с исходными характеристиками воспитанности.

Эффективность процесса воспитания определяет разницу между начальным и конечным результатами. В качестве эталонных показателей, по которым сравниваются полученные результаты, используются критерии воспитанности, с помощью которых определяются уровни сформированности каких-либо качеств коллектива или личности.

На сегодняшний день существует три основных классификации критериев воспитанности. Первая классификация делит критерии воспитанности по способу, направленности, месту применения на две группы: 1) связанные с теми явлениями, которые не может увидеть воспитатель, – планами, убеждениями, мотивами; 2) связанные с выявлением результатов воспитания во внешней форме – оценках, поступках, суждениях.

Согласно другой классификации, критерии воспитанности подразделяются на содержательные и оценочные. Содержательные критерии связаны с выделением адекватных показателей усвоенного содержания воспитания (имеющихся у воспитанников или коллектива в целом знаний, опыта общественного поведения, полезных привычек, личностных качеств и черт характера). Оценочные ориентированы на четкую фиксацию отдельного диагностируемого качества (определение его уровня сформированности).

По третьей классификации выделяются частные и общие критерии воспитанности. Частные критерии используются для того, чтобы проанализировать промежуточные результаты; общие отражают достигнутый уровень воспитанности коллектива и личности. Для диагностирования воспитанности рекомендуется придерживаться технологии, включающей следующую последовательность этапов:

- 1) проводится обсуждение на классном собрании каждого ученика;
- 2) осуществляется самооценка и самохарактеристика по всем показателям;
- 3) проводится педагогическое собрание, где обсуждаются полученные материалы, которые сравниваются с результатами психологических исследований;
- 4) выносится общая оценка воспитанности для каждого ученика;
- 5) происходит регистрация результатов диагностики в различных формах: шкалах, цифровых индексах и т. д.

Свои методы диагностика воспитанности во многом заимствовала у психологической диагностики. Приведём некоторые из методов, применяемых при диагностике воспитанности. Наиболее простым из них является наблюдение. Благодаря наблюдению можно изучить особенности личности на основе анализа проявления его поведения в различных условиях его существования. Другой часто используемый метод – диагностическая беседа, с её помощью воспитатель может определить уровень воспитанности ребенка. Довольно распространен метод анкетирования, при котором изучается содержание письменных ответов на подготовленный список вопросов.

Для оценивания результатов, полученных опытным путём, в диагностике воспитанности применяются методы анализа, а также методы математической обработки данных. Это помогает сделать вывод о закономерностях личностной направленности определенного человека, его поведения, характера и др. При изучении воспитанности следует помнить, что в основе оценки воспитанности лежит нравственная сущность личности, а не только её отдельные качества. Поэтому аналитические выводы по результатам диагностики должны также отражать целостность личности, в которой все диагностируемые качества находятся в тесной взаимосвязи. В настоящее время используется довольно много различных методов диагностики воспитанности (метод изучения документов, биографический метод и ряд других).

При этом ни один метод нельзя назвать универсальным, каждый из них имеет ограничения по использованию. Поэтому одним из условий получения наиболее точных результатов диагностики воспитанности является применение не единичного метода, а комплекса диагностических методов. К основным возможностям данной технологии можно отнести следующие:

- позволяет четко проанализировать личностные качества учащихся;
- снижает влияние субъективного фактора в оценивании воспитанности, поскольку опирается на установленные факты, которые характеризуют суждения, поведение, поступки учеников;

– позволяет определить недостатки в воспитанности учащихся, а также в организации воспитательного процесса.

Внедрение компьютеризации в технологию диагностики воспитанности значительно облегчает весьма трудоёмкий процесс накопления и обработки полученных данных, расширяет доступ к более четким результатам. Однако как и в любой педагогической технологии, в технологии диагностики воспитанности имеются свои недостатки:

- неполная изученность и недостаточная методическая разработанность диагностики воспитанности (при планировании диагностических процедур педагог вполне может столкнуться с отсутствием надёжных методик диагностики интересующего его качества личности, а это значит, что и полученные результаты могут оказаться недостаточно точными);
- большинство методов, применяемых в этой технологии, требуют больших затрат времени, являются довольно трудоёмкими (к примеру, эффективность метода наблюдения прямо пропорциональна его продолжительности);
- некоторые диагностические методы (анкетирование, беседа) не могут дать точных результатов.

Итак, рассмотрение сущности диагностики воспитанности, а также используемых в ней критериев и методов позволяет нам увидеть её как целостное педагогическое явление, которое направлено на выявление уровня воспитанности личности и ученического коллектива. Хотя данная технология ещё недостаточно разработана, её основные структурные элементы успешно реализуются в педагогической практике.

Диагностические методики

С целью изучения личности подростка и его социальных связей используются следующие методики.

1. Недописанный тезис

Эта методика позволяет определить убеждения людей, которые повлияли на развитие и становление личности ребенка.

Педагог просит ребенка закончить следующие утверждения:

Я был воспитан с убеждением в том, что:

семья — это...

работа — это...

деньги — это...

учеба — это...

мужчина — это...

женщина — это...

успех — это...

Важно объяснить ребенку, что он должен определить не собственную позицию, а позицию окружающих (родителей, родственников, знакомых, учителей и др.). Ребята могут также отметить, какие позиции они принимают (знаком «+»), а с какими категорически не согласны (знаком «-»). Проанализировав полученную информацию, можно определить ценности и убеждения подростка.

2. Недостатки — продолжение достоинств

Эта методика дает возможность педагогу по-новому взглянуть на подростка. Выявите наиболее развитые качества подростка. Негативные черты характера переведите в позитивные по принципу «недостатки — продолжение достоинств».

Например:

упрямство — умение отстаивать свою точку зрения;

жадность — способность жить экономно;

высочка — любопытный, желающий помочь, имеет свое мнение;

робость — скромность, стеснительность.

3. Что я люблю? Что я не люблю?

Данная методика выявляет жизненные ценности подростка. Педагог просит детей написать по 10 ответов на вопросы «Что я люблю?» и «Что я больше всего не люблю?».

4. Фантастический выбор

Методика позволяет определить потребности детей. Педагог предлагает детям ответить на вопросы.

Приплыла к тебе золотая рыбка и спросила: «Что тебе надобно, отрок?»

На один час ты становишься волшебником, что бы ты сделал?

Ты отправляешься на необитаемый остров и будешь жить там всю оставшуюся жизнь. Какие пять предметов (вещей) ты возьмешь с собой?

5. Недописанное письмо

Педагог предлагает детям продолжить письмо незнакомому другу:

Я живу хорошо, потому что... Я живу плохо, потому что...

6. Анкета «Я и мои друзья»

У вас есть круг друзей? (Да, нет.)

Что вас объединяет:

- работа с техникой;
- посещение кино;
- игра на гитаре;
- хобби (какое);
- другое (допишите).

Кому из друзей вы могли бы доверить свою тайну?

К кому из друзей вы обратились бы в трудной ситуации?

Какие качества ценят в вас друзья?

Вспомните случаи, когда вы помогли кому-либо из своих друзей выйти из затруднительного положения или справиться с какой-нибудь проблемой.

Как вы себя чувствуете со своими друзьями:

- «И скучно, и грустно, и некому руку подать...»;
- жизнь прекрасна и удивительна;
- то взлет, то падение.

Каких друзей вам хотелось бы иметь и чего вы больше всего боитесь в дружбе?

Какие качества характера и поступки больше всего приветствуются в кругу ваших друзей?

Как бы вы определили группу, с которой вы больше всего общаетесь, где чаще всего проводите свободное время:

- мои друзья;
- моя компания;
- тусовка;
- мой двор;
- моя команда;
- другой вариант (допишите).

Есть ли у вас взрослые, с которыми вы общаетесь? Кто это?

И т. д.

7. Я и мой класс

Успех воспитательных усилий во многом зависит и от установившихся межличностных отношений в классе, от владения каж-

дым учащимся культурой отношений, построенных не на авторитете силы, принуждения, а на цивилизованных формах человеческого общения, сотрудничества и заботе друг о друге.

Опросный лист для учащихся 9–11 классов

Вам будет предложен ряд высказываний. Пожалуйста, прочитайте их и определите, насколько вы согласны или не согласны с ними. Оценить степень вашего согласия или несогласия можно в баллах (от «+4» до «-4»):

«+4» – несомненно, да (очень сильное согласие);

«+3» – да, конечно (сильное согласие);

«+2» – в общем, да (среднее согласие);

«+1» – скорее да, чем нет (слабое согласие);

«0» – ни да, ни нет;

«-1» – скорее нет, чем да (слабое несогласие);

«-2» – в общем, нет (среднее несогласие);

«-3» – нет, конечно (сильное несогласие);

«-4» – нет, абсолютно неверно (очень сильное несогласие).

Постарайтесь быть искренними. Здесь не может быть «правильных» и «неправильных» оценок. Важно лишь, чтобы они отражали ваше личное мнение. Свои оценки вы можете занести в специальный бланк рядом с порядковым номером утверждения анкеты. Спасибо!

1. Мне нравится, когда вся наша семья идет в гости, отмечает какой-нибудь праздник или просто собирается за общим столом.
2. Те, кто критикует происходящее в стране, не могут считаться настоящими патриотами.
3. Бродячих собак надо уничтожать, так как они могут быть опасны.
4. Любой конфликт можно уладить, не прибегая к силе.
5. Я способен с радостью выполнять разную работу.
6. То, что многие называют культурными ценностями прошлого, на деле часто оказывается примитивной старой рухлядью.
7. Не стоит на уроке обращаться к учителю с вопросами: они отвлекают от главного.
8. Человек, совершивший преступление, никогда не сможет измениться к лучшему.
9. Глупо брать на себя риск ради пользы другого человека.
10. Даже самые странные люди с самыми необычными увлечениями и интересами должны иметь право защищать себя и свои взгляды.
11. Спортивные занятия – жизненная необходимость для каждого человека.

12. Большинство моих сверстников предпочитают общаться с красивыми людьми.
13. Свои проблемы я стремлюсь решать самостоятельно, собственными силами.
14. Я смогу прожить счастливо и не создавая собственной семьи.
15. Я многим обязан своей стране.
16. За новогодней елкой лучше сходить в лес, потому что там можно выбрать самую пушистую.
17. Люди, выступающие против войны, на самом деле трусоваты.
18. Физический труд — удел неудачников.
19. Внешний вид — показатель уважения не только к себе, но и к окружающим.
20. Я стремлюсь узнать значения незнакомых мне слов.
21. Стране станет легче, если мы избавимся от психически больных людей.
22. Мне жаль беспомощных людей и хочется им помочь.
23. Есть нации и народы, которые не заслужили, чтобы к ним хорошо относились.
24. Я считаю, что курение или алкоголь способны помочь мне расслабиться, снять напряжение.
25. Я часто чувствую разочарование от жизни.
26. Выбирая, люди часто ошибаются, но я не боюсь сделать ошибку, совершая выбор.
27. Без семьи и детей человек чувствует себя более свободным.
28. Я готов защищать свою Родину в случае серьезной опасности.
29. Держать животных в передвижных зверинцах — бесчеловечно.
30. Фильмы-боевики со стрельбой и кровью воспитывают мужество.
31. Домохозяйка тоже может быть творческим человеком.
32. Нецензурные выражения в общении — признак бескультуры.
33. Учеба — занятие для «ботаников».
34. Если ради справедливости надо убить человека, то это нормально.
35. Я испытываю сильные положительные эмоции, когда делаю кому-то подарок.
36. Большинство преступлений в нашем городе совершают приезжие.
37. От одной дозы наркотиков я не стану наркоманом.
38. Я очень сильно переживаю любые, даже незначительные, неудачи.
39. Я готов спорить с учителем, если считаю, что он не прав.
40. Я горжусь своей фамилией.
41. День Победы (9 мая) — праздник только для ветеранов и пожилых людей.

42. Ввоз редких экзотических животных из-за рубежа – нормальный способ заработать деньги.
43. На военнопленных не должны распространяться права человека.
44. Я хотел бы подрабатывать в свободное время, если это не будет мешать учебе.
45. Какое общение без бутылки «Клинского»!
46. Человек не может всего знать, поэтому я не беспокоюсь по поводу своего незнания некоторых важных вещей.
47. Лучше оправдать 10 преступников, чем казнить одного невиновного.
48. Люди, просящие милостыню, скорее всего, ленивы и лживы.
49. Судейство в отношении «наших» на международных соревнованиях часто несправедливо, потому что россиян никто не любит.
50. Все состоявшиеся в жизни люди стараются поддерживать хорошую физическую форму.
51. Мне тяжело заводить знакомства с новыми людьми.
52. Для меня важно найти смысл собственной жизни.
53. Рассматривать старые семейные фотографии – занятие для чудаков.
54. Оказавшись за границей, я постараюсь, чтобы меня не воспринимали как россиянина.
55. Убирать чужой мусор на туристических стоянках – глупое занятие.
56. Идти на уступки – значит проявлять слабость.
57. Хорошая учеба тоже серьезный труд.
58. Проявление вандализма – одна из форм протеста молодежи.
59. Мне нравится копаться в энциклопедиях, журналах, словарях: там можно найти много интересного.
60. Я не могу хорошо себя чувствовать, когда окружающие меня люди чем-то подавлены.
61. Я могу пожертвовать своим благополучием ради помощи незнакому мне человеку.
62. Несправедливо ставить людей с темным цветом кожи руководителями над белыми людьми.
63. Я предпочту активный отдых сидению у телевизора или компьютера.
64. Я неловко себя чувствую в незнакомой компании.
65. Мои поступки часто зависят от внешних обстоятельств.
66. Человеку не обязательно знать свою родословную.
67. Бывает, что я испытываю сильное волнение, когда слышу песни о своей Родине.

68. Если учесть все «за» и «против», то хранение в России иностранных ядерных отходов принесет больше финансовой выгоды, чем экологического вреда.
69. Мы сильная военная держава, и именно поэтому нас должны уважать.
70. Субботник по очистке территории дома или школы – пережиток прошлого.
71. Я не могу представить русскую разговорную речь без мата.
72. Я думаю, что и без получения хороших знаний смогу в будущем сделать неплохую карьеру.
73. Пыток и издевательств не заслуживают даже отъявленные преступники, ведь они тоже люди.
74. Я готов помочь пожилому человеку только за вознаграждение.
75. Власти должны запретить доступ в нашу страну беженцам из экономически отсталых государств, так как их приток увеличивает уровень преступности.
76. Я думаю, что здоровье сегодня не самое главное в жизни.
77. Меня не угнетает временное одиночество.
78. Я чаще всего следую за мнением большинства.
79. Меня огорчает то, что я не делаю для своих родителей всего, что мог бы.
80. Я хотел бы съездить в другие страны, но жить я предпочитаю в своей.
81. Я считаю, что носить шубы из натурального меха безнравственно.
82. Мне кажется, что в нашей стране слишком много оружия.
83. Я могу заставить себя делать работу, которая мне не нравится.
84. Я могу нахамить человеку, если он мне чем-то не нравится.
85. Телевидение в первую очередь должно быть средством развлечения и отдыха и только во вторую – источником информации о событиях в стране и мире.
86. Всех бомжей необходимо вылавливать и принуждать к работе.
87. Человеку свойственно никогда и ничего не делать без оглядки на собственную выгоду.
88. Истинной религией может быть только одна-единственная религия.
89. Вкусовые качества продуктов питания, на мой взгляд, важнее их полезности.
90. В глубине души я знаю, что оцениваю себя низко.
91. Когда я поступаю неправильно, меня мучает совесть.

Бланк для ответов

1	14	27	40	53	66	79
2	15	28	41	54	67	80
3	16	29	42	55	68	81
4	17	30	43	56	69	82
5	18	31	44	57	70	83
6	19	32	45	58	71	84
7	20	33	46	59	72	85
8	21	34	47	60	73	86
9	22	35	48	61	74	87
10	23	36	49	62	75	88
11	24	37	50	63	76	89
12	25	38	51	64	77	90
13	26	39	52	65	78	91

Фамилия, имя (вы можете указать по желанию) _____

Обработка результатов

Ответы школьников распределяются по 13 шкалам: им соответствуют 13 строк в заполняемом респондентом бланке для ответов. Результаты получаются путем сложения баллов по каждой шкале.

1. Характер отношений школьника к семье показывают его оценки высказываний № 1, 14, 27, 40, 53, 66, 79. При этом в ответах на вопросы № 1, 40, 79 знак не меняется. В ответах же на вопросы № 14, 27, 53, 66 знак меняется на противоположный.

2. Характер отношений школьника к отечеству показывают его оценки высказываний № 2, 15, 28, 41, 54, 67, 80. При этом в ответах на вопросы № 15, 28, 67, 80 знак не меняется. В ответах же на вопросы № 2, 41, 54 знак меняется на противоположный.

3. Характер отношений школьника к Земле показывают его оценки высказываний № 3, 16, 29, 42, 55, 68, 81. При этом в ответах на вопросы № 29, 81 знак не меняется. В ответах же на вопросы № 3, 16, 42, 55, 68 знак меняется на противоположный.

4. Характер отношений школьника к миру показывают его оценки высказываний № 4, 17, 30, 43, 56, 69, 82. При этом в ответах на вопросы № 4, 82 знак не меняется. В ответах же на вопросы № 17, 30, 43, 56, 69 знак меняется на противоположный.

5. Характер отношений школьника к труду показывают его оценки высказываний № 5, 18, 31, 44, 57, 70, 83. При этом в ответах на вопросы № 5, 31, 44, 57, 83 знак не меняется. В ответах же на вопросы № 18, 70 знак меняется на противоположный.

6. Характер отношений школьника к культуре показывают его оценки высказываний № 6, 19, 32, 45, 58, 71, 84. При этом в ответах на вопросы № 19, 32 знак не меняется. В ответах же на вопросы № 6, 45, 58, 71, 84 знак меняется на противоположный.

7. Характер отношений школьника к знаниям показывают его оценки высказываний № 7, 20, 33, 46, 59, 72, 85. При этом в ответах на вопросы № 20, 59 знак не меняется. В ответах же на вопросы № 7, 33, 46, 72, 85 знак меняется на противоположный.

8. Характер отношений школьника к человеку как таковому показывают его оценки высказываний № 8, 21, 34, 47, 60, 73, 86. При этом в ответах на вопросы № 47, 60, 73 знак не меняется. В ответах же на вопросы № 8, 21, 34, 86 знак меняется на противоположный.

9. Характер отношений школьника к человеку как Другому показывают его оценки высказываний № 9, 22, 35, 48, 61, 74, 87. При этом в ответах на вопросы № 22, 35, 61 знак не меняется. В ответах же на вопросы № 9, 48, 74, 87 знак меняется на противоположный.

10. Характер отношений школьника к человеку как Иному, как к представителю иной национальности, иной веры, иной культуры показывают его оценки высказываний № 10, 23, 36, 49, 62, 75, 88. При этом в ответе на вопрос № 10 знак не меняется. В ответах же на вопросы № 23, 36, 49, 62, 75, 88 знак меняется на противоположный.

11. Характер отношений школьника к своему телесному Я показывают его оценки высказываний № 11, 24, 37, 50, 63, 76, 89. При этом в ответах на вопросы № 11, 50, 63 знак не меняется. В ответах же на вопросы № 24, 37, 76, 89 знак меняется на противоположный.

12. Характер отношений школьника к своему внутреннему миру, своему душевному Я показывают его оценки высказываний № 12, 25, 38, 51, 64, 77, 90. При этом в ответе на вопрос № 77 знак не меняется. В ответах же на вопросы № 12, 25, 38, 51, 64, 90 знак меняется на противоположный.

13. Характер отношений школьника к своему духовному Я показывают его оценки высказываний № 13, 26, 39, 52, 65, 78, 91. При этом в ответах на вопросы № 13, 26, 39, 52, 91 знак не меняется. В ответах же на вопросы № 65, 78 знак меняется на противоположный.

Интерпретация результатов

Предлагаемое описание уровней развития отношения ребенка к той или иной ценности дает приблизительную, типизированную картину того, что стоит за ответами школьника на соответствующую группу вопросов. Это не точный диагноз, это — тенденция, повод для вашего педагогического размышления.

В групповой диагностике при обобщении результатов не ограничивайтесь констатацией процентного распределения ответов по четырем уровням. Сделайте общую картину многогранной и многоцветной, отметьте для себя особо выдающиеся результаты.

В индивидуальной диагностике будьте предельно внимательны к ответам подростка. Осуществляя факторный анализ, обращайтесь на то, какие его ответы «выпадают» из его же индивидуальной «нормы». Возможно, именно здесь — точка его личностного роста (регресса).

И в том, и другом варианте проведения диагностики, даже при наличии отрицательной тенденции, старайтесь подчеркнуть все имеющиеся положительные моменты.

Если вам необходимо сделать результаты опроса достоянием гласности, будьте, пожалуйста, предельно тактичны. Помните: вы не судите, вы размышляете!

Социометрическое изучение межличностных отношений в детском коллективе

Методика социометрии направлена на изучение межличностных отношений в группе. Она позволяет определить неформальную структуру детской общности, систему внутренних симпатий и антипатий, выявить лидеров и «отверженных» членов группы. Социометрия позволяет понять, насколько окружающий ребенка коллектив благоприятствует его личностному развитию, насколько члены коллектива расположены к ребенку, насколько сам ребенок расположен к членам этого коллектива.

Опросный лист. Анкета, которую мы предлагаем заполнить, поможет улучшить отношения между школьниками в вашем коллективе, сделать его дружнее и сплоченнее. Ответь, пожалуйста, на следующие вопросы: их всего три.

1. Представь, что ваш класс отправляется в самостоятельное и нелегкое путешествие. Кого бы ты хотел видеть командиром вашей группы?

2. Если бы вашему классу пришлось участвовать в школьной олимпиаде по учебным предметам, кого бы ты хотел видеть капитаном этой команды?

3. Кого из класса ты бы пригласил к себе на вечеринку, день рождения или просто в гости?

После каждого вопроса напиши по три фамилии тех своих одноклассников, которые соответствуют твоему выбору. Обязательно подпиши свою анкету. Спасибо!

Обработка полученных результатов. Результаты опроса заносятся в специальную социометрическую таблицу. В ней по вертикали в алфавитном порядке расположены имена тех школьников, которые совершают выбор, а по горизонтали в таком же алфавитном порядке – имена тех школьников, кого выбирают. Просматривая по очереди все ответы школьников, вы заносите их в эту таблицу. Например, школьник А (пусть это будет Алексеев Алеша) при ответе на первый вопрос выбрал Б (Борисова Борю), Г (Гришину Галю) и Е (Егорова Егора); при ответе на второй вопрос – Б, Ж и З; при ответе на третий – Б, Г и Е. Все эти выборы Алексеева Алеши вы и должны отметить в таблице. И так по анкетам всех школьников. Например:

Кто выбирает	Кого выбирают								
	А...	Б...	В...	Г...	Д...	Е...	Ж...	З...	И...
А.....	X	1,1,1		1,1		1,1	1	1	
Б.....	1,1,1	X	1	1,1		1	1,1		
В.....		1,1	X	1,1,1	1,1,1			1	
Г.....	1,1	1,1,1		X	1	1	1,1		
Д.....	1	1	1,1,1	1,1	X	1		1	
Е.....	1,1	1,1,1		1,1,1		X	1		
Ж.....	1	1,1,1		1,1,1		1,1	X		
З.....	1		1		1	1,1,1	1,1,1	X	
И.....	1	1,1		1,1,1		1,1	1		X
Общее число выбо- ров (рейтинг)	11	17	5	18	5	12	10	3	0

Затем вы подсчитываете общее количество выборов, полученных каждым из школьников, и заносите получившееся у вас число в последнюю строку – под каждой фамилией. В нашем случае самого Алексеева Алешу его одноклассники выбрали 11 раз. Эта цифра будет считаться его рейтингом.

Интерпретация полученных результатов. Полученные рейтинги покажут вам в наиболее общем виде картину межличностных отношений в коллективе. Анализируя их, можно сделать вывод о наличии в нем:

- лидеров – авторитетных школьников, имеющих заметно более высокие рейтинги (в нашем случае это школьники Б и Г);
- рядовых членов коллектива, которые поддерживают в целом неплохие отношения с большинством членов коллектива, – они имеют средние рейтинги (в нашем случае это школьники А, Е и Ж);

- одиночек, то есть тех, кто поддерживает хорошие отношения с очень узким кругом своих одноклассников или только друг с другом, — они имеют невысокие рейтинги (в нашем случае это школьники В, Д и З);
- отверженных, то есть тех, кто не принят в коллективе, — они, как правило, имеют нулевой рейтинг или рейтинг 1–2 балла (как видно из нашей социометрической таблицы, это школьник И).

Если проанализировать взаимные выборы членов коллектива и выявить совпадения выборов друг друга теми или иными школьниками, то можно получить представление о дружеских отношениях и личных взаимных симпатиях в коллективе. Например, в нашем случае такой вывод можно сделать о школьниках А и Б, Б и Г, В и Д — они всегда называли фамилии друг друга в ответах на все предложенные им вопросы.