



ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

П. Степанов

Воспитательный процесс:
от изучения результатов
к управлению по результатам

61 – 64

И. Руденко

Социальная компетентность
как показатель эффективности
воспитания

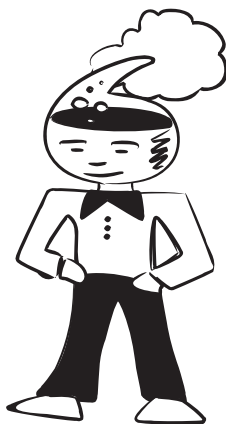
65 – 68

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: ОТ ИЗУЧЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ К УПРАВЛЕНИЮ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ

П. СТЕПАНОВ

Результаты воспитания... Неисчислимо множество проблем как теоретического, так и вполне прикладного характера, стоит за этим внешне простым словосочетанием. И обойти эти проблемы стороной при рассмотрении заявленного нами в названии статьи вопроса было бы неправильным. Остановимся на наиболее важных из них: чьи это результаты, каковы эти результаты, насколько мы можем быть точны в определении этих результатов, насколько этично само определение этих результатов и, наконец, зачем нам об этих результатах нужно знать.

Школа — далеко не единственный и не самый влиятельный (в плане воспитания детей) социальный институт и, очевидно, вовсе не должна относить на свой счёт всё, что касается воспитанности школьников. Хорошие или не очень хорошие результаты воспитания школьников — это не обязательно её заслуга или её вина (как бы ни старались доказать обратное СМИ и чиновники от образования). Школа несёт свою немалую, но при этом всего лишь долю ответственности за эти результаты. А потому имеет смысл говорить о результатах не школьного, а социального вос-





¹ А.В. Мудрик в одной из своих работ сформулировал даже принцип незавершённости воспитания.

[39 - 60]
Технологии
и инструментарий

62

питания — то есть воспитания, в котором школа участвует наряду с другими социальными институтами: семьёй, церковью, органами власти, культурными и спортивными учреждениями, общественными организациями и т.п. Более того, нужно иметь в виду и стихийное воздействие на детей самых разных неформальных общностей, специально не ставящих перед собой никаких воспитательных целей, но также оказывающих влияние на результаты социального воспитания. Итак, если уж и вести разговор об определении результатов воспитания, то *корректнее сосредоточить своё внимание на результатах не школьного, а социального воспитания.*

Но тогда, на первый взгляд, появляется другая проблема: стоит ли вообще предпринимать попытки определения результатов воспитания, если всё равно достоверно не ясно — чьи же именно эти результаты, какое влияние оказала школа на эти результаты, кто из педагогов добросовестно выполнял свои обязанности. Действительно, ответы на эти вопросы здесь нам найти не удастся. Но отслеживать результаты социального воспитания стоит не поэтому. А потому, что они помогут школе понять, над чем ей надо работать дальше, что делать со своими воспитанниками, как улучшать эти результаты. Ведь для реализации каждой школой своей части воспитательных обязательств ей нужно иметь представление о том, чего удалось и чего не удалось достичь обществу в воспитании её учеников. Таким образом, *знание о результатах воспитания необходимо не для оценки педагогов, а для обнаружения тех проблем, над которыми этим педагогам предстоит работать дальше, для грамотной постановки целей воспитания и планирования воспитательной работы.*

Ещё одна очевидная проблема бросается в глаза: результаты работы, направленной на преобразование человека, принципиально отличаются от результатов работы, направленной на преобразование окружающего нас предметного мира. Что, к примеру, является результатом работы автозавода? Совершенно очевидно, что это выпущенный на нём автомобиль. Что является результатом работы киностудии? Отснятый ею и запущенный в прокат кинофильм. Каков результат работы дворника? Ну, конечно же, чистота во дворе нашего дома. Об этих результатах мы можем говорить уверенно. Но вот можем ли мы столь же уверенно сказать про результаты воспитательной работы с детьми? Здравый смысл подсказывает, что вряд ли. Во-первых, *результаты воспитания будут всегда нечёткими и до конца неопределёнными.* Ведь мы же не можем достоверно утверждать, в какой мере сформировавшиеся у ребёнка те или иные личностные качества стали результатом чьих-то внешних влияний, а в какой — результатом его собственных усилий, его саморазвития. Во-вторых, *результаты воспитания никогда не будут конечными*¹, их нельзя определить сиюминутно, так как достоверно не известно, через какой промежуток времени те или иные оказываемые на ребёнка влияния отразятся на нём, повлекут (если вообще повлекут) за собой те или иные изменения в нём. В-третьих, *результаты воспитания с момента их определения и оценки приобретают и некоторый этический характер.* Ведь оценивая эти результаты, мы вольно или невольно, прямо или косвенно начинаем оценивать и самих воспитанников, сравнивать их с неким придуманным нами самими эталоном, сравнивать их друг с другом, что, на мой взгляд, не очень-то хорошо.

Итак, определение результатов воспитания должно стать каким-то особым, отличным от того, как определяются результаты в других сферах человеческой деятельности. Но каким?

Думается, что *результаты воспитания, как и результаты работы с людьми вообще, лучше всего поддаются описанию не в статике (получили то-то и то-*



то), а в динамике (происходят изменения в таком-то и таком-то направлении). Посмотрим, как может «работать» эта идея в теории и практике воспитания.

В своё время Д.В. Григорьевым было высказано предположение о возможности использовать для определения результатов воспитания такое понятие, как «личностный рост ребёнка»², а немного позже нами (мною, Д.В. Григорьевым и И.В. Степановой) была разработана концепция личностного роста ребёнка как цели и результата воспитания, а также специальная диагностическая методика, призванная отслеживать этот самый личностный рост.

Время, однако, идёт, и, как мне кажется, это представление о результатах воспитания (как, впрочем, и методика их определения) сегодня нуждается в некоторой модернизации, обновлении. Попробую вкратце изложить суть этого обновлённого подхода к определению результатов воспитания.

1. Результат воспитания лучше всего рассматривать в динамике, о которой нагляднее всего будет свидетельствовать личностный рост ребёнка, то есть те позитивные изменения, которые происходят в его личности.

2. Результат воспитания можно представить в виде трёх основных составляющих личностного роста ребёнка:

- приобретение им новых социальных знаний (об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.),
- развитие его позитивных отношений к базовым ценностям нашего общества (к человеку, семье, отечеству, природе, миру, знаниям, труду, культуре);
- накопление им опыта самостоятельного социального действия.

3. Развитие позитивных отношений ребёнка к базовым ценностям общества следует признать центральным звеном в обозначенной выше триаде: ведь именно в этих отношениях более всего проявляется личность школьника, именно от этих отношений зависит то, как он будет использовать полученные им социальные знания, наконец, именно эти отношения более всего определяют и его повседневное поведение. А потому особенно важным в определении результатов воспитания становится *определение динамики отношений школьников к базовым общественным ценностям*.

4. Отслеживать эту динамику призвана помочь специально разработанная методика (кстати, было бы правильно назвать её не методикой изучения личностного роста, а методикой изучения *проблем* личностного роста школьников), основанная на использовании двух опросников: для учащихся 5–8-х и 9–11-х классов. В опросниках содержатся разного рода утверждения (от вполне здравых и разумных до откровенно агрессивных и провокационных), с которыми школьнику предлагается согласиться или не согласиться. Вынесение этой оценки требует от школьника серьёзного ценностно-смыслового самоопределения. Ведь большинство утверждений опросника сформулировано таким образом, чтобы то или иное отношение к ним не выглядело заведомо общественно одобряемым или неодобряемым. По окончании опроса оценки, которые школьники дали содержащимся в опроснике утверждениям, распределяются по нескольким шкалам, соответствующим различным диагностируемым аспектам их личностного роста: динамике отношений к своей стране, к своему здоровью, к природе, к культуре, к окружающим людям и т.п.

5. Распределение по шкалам позволяет педагогам:

- делать общий вывод о результатах воспитания своих подопечных,
- видеть наиболее проблемные аспекты их воспитанности,

² Когда говорят о личностном росте, чаще всего вспоминают американского психолога К. Роджерса, благодаря которому это понятие стало весьма популярным в психологии и педагогике. Признавая научную и практическую мощь роджерсовской традиции, заметим, тем не менее, что наше понимание личностного роста несколько иное.





³ Увы, распространённая практика планирования в наших школах иная. Под административным нажимом педагогам приходится включать в свой план не то, что они сами считают нужным, а то, что требуют от школы управление образованием, методические центры, а иногда и совсем уж экзотические «начальники» — военкоматы, милиция и т.п. Вот и приходится педагогам не столько решать собственные проблемы воспитания, сколько участвовать в навязываемых им городских конкурсах, смотрах, массовых акциях и проводить неактуальные для них, но обязательные для отчёта мероприятия.

[39 – 60]
Технологии
и инструментарий

64

• видеть масштабы каждой проблемы в пределах каждого класса и школы в целом.

6. Это, в свою очередь, позволяет педагогам соответственно распределять свои ресурсы для решения обнаруженных проблем воспитания и планировать свою дальнейшую воспитательную работу уже не в соответствии с распространённым в школах принципом «пол — палец — потолок», а в контексте именно этих выявленных проблем. То есть воспитывать не вообще, а акцентируя свои усилия на наиболее острых для каждой конкретной школы (и каждого класса в отдельности) вопросах воспитания³.

7. Предшествующий планированию процесс постановки цели воспитания может выглядеть следующим образом. Предположим, диагностика показала: при общих удовлетворяющих педагогов результатах социального воспитания школьников главными проблемами, например, в 7 «Б» классе оказываются распространение среди детей националистических настроений и низкая самооценка учащихся (явления, кстати, взаимосвязанные). В 7 «А» вскрылись чуть иные проблемы, в 8 «Б» — третьи, в 9 «В» — четвёртые и т.п. Решив, что это не устраивает школу, что нужно повысить качество воспитания в ней и ликвидировать негативные тенденции в личностном развитии воспитанников, педагоги формулируют сначала общую воспитательную цель школы, а затем, конкретизируя её в соответствии с выявленными проблемами каждого класса, формулируют цели уже более частного характера. Например: *«Общая цель школы: личностный рост школьников, то есть развитие их ценностного отношения к миру, к людям и к самим себе. Цель воспитательной работы классного руководителя 7 «Б»: личностный рост школьников, а в особенности развитие их ценностного отношения к людям иной национальности и ценностного отношения к самим себе, своему внутреннему миру, своему душевному Я».* И т. д.

8. Используя методику изучения личностного роста школьников раз в два года (например, в 5, 7, 9 и 11-м классах), можно осуществлять мониторинг результатов воспитания и на его основе регулярно корректировать цели, задачи, планы воспитания — то есть осуществлять управление воспитательным процессом по результатам.

Итак, что же даёт школе описанный выше подход?

Во-первых, возможность иметь чёткое представление о том, что школа желает получить в качестве результата предпринимаемых ею усилий по воспитанию детей.

Во-вторых, сместить акценты в восприятии этих результатов: они интересны школе не столько для того, чтобы оценить вклад педагогов в развитие ребёнка (повторюсь, чётко определить этот вклад почти невозможно), сколько для того, чтобы знать, над чем этим педагогам работать дальше (ибо, опять же повторюсь: результаты эти не конечны).

В-третьих, регулярно отслеживать собственное продвижение в решении тех или иных воспитательных проблем.

В-четвёртых, смягчить этическую сторону проблемы определения результатов и сравнивать детей не с неким эталоном воспитанности или друг с другом, а только с самими собой. Подчеркну: для школы имеет значение не соответствие ребёнка обязательному и единому для всех стандарту воспитанности, а его индивидуальное продвижение к некоему желанному культурному идеалу.

Наконец, в-пятых, управлять воспитательным процессом: анализировать его проблемы, ставить цели, определять задачи и планировать свою воспитательную работу.