



ОСНОВНЫЕ СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. СУХАНОВА

Программа воспитания учащихся в системе начального общего образования – это документ, который призван конкретизировать требования к результатам образования в области воспитания.

Несмотря на то что в педагогической психологии исследованы механизмы эффективного воспитательного воздействия, педагогические практики обнаруживают ограниченность знаний о законах, действующих внутри воспитательного процесса. Цели воспитания трактуются ими в обобщённо-абстрактной интерпретации. Когда в качестве предвосхищаемого результата воспитания выступает идея всестороннего развития личности ребёнка, то в образе этой цели не могут быть однозначно представлены ни конкретные условия, ни способы, обеспечивающие её достижение. Этот образ в лучшем случае лишь отражает позицию педагога, задаёт общее направление его деятельности. Личностный и профессиональный смысл такого результата может быть оценен педагогом только эмоционально. Закономерно, что при таком подходе в качестве критериев эффективности воспитания обычно рассматриваются количественные показатели, а воспитательная работа строится по принципу организации разнообразной внеучебной деятельности, реализующейся в различных направлениях воспитательной работы. Многие педагоги считают, что «воспитательная система – это приведенная в систему воспитательная работа», часто не понимая, что личность невозможно сформировать как простую совокупность качеств. В результате ребёнок оказывается «разложенным на части» и «воспитывается по частям» (Л.И. Божович). Происходит подмена всего существа вопроса частными проявлениями.

Приходится с сожалением констатировать, что для большинства современных педагогов воспитание интимно, эмоционально-чувственно и не технологично. Тезис П.П. Блонского, о том, что педагогика – это не прикладная и не нормативная наука, а искусство, даёт им основание воспринимать выдающихся воспитателей – А.С. Макаренко, Я. Корчака, В.А. Сухомлинского – как художников, а не профессионалов.

Данный документ описывает целевые установки воспитательной работы и поэтому он включает в себя комплекс научно-





философских представлений о том, чем является воспитание, воспитательная среда, каковы психологические механизмы эффективного воспитательного воздействия, принципы опосредствованного управления процессом развития и формирования личности ребёнка. Данный документ обосновывает профессиональный подход к воспитанию, он формулирует требования к работе педагога-воспитателя, доступные формальной объективной и регулярной проверке, для того, чтобы профессионализм воспитателя навсегда не остался уделом немногих.

Теоретико-методологическое основание программы

Теоретико-методологической основой разработки стратегических основ Программы воспитания учащихся в системе начального образования в рамках создания Государственных стандартов общего образования является культурно-исторический деятельностно-мотивационный подход, разрабатываемый в трудах отечественных психологов: Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина и др.

В рамках этого подхода были сформулированы теоретические положения, в совокупности позволяющие разработать научно-обоснованную модель программы воспитания в системе начального общего образования. Задачам настоящей программы наиболее соответствует методология, в рамках которой рассмотрены и проанализированы взаимосвязи системообразующих категорий и понятий: *«отношение»*, *«совместная деятельность»*, *«социальная ситуация развития»*, *«субкультура»*, *«идентификация»*, *«интериоризация»*, исследованы закономерности формирования системы мотивационных ориентаций, ценностей, моделей поведения, жизненного стиля личности и группы.

Становление межличностных отношений и формирование ценностных ориентаций рассматриваются в данной программе в соответствии с представлениями Л.С. Выготского о том, что развитие межличностных отношений в детских группах подчиняется общепсихологической закономерности развития – переходу от непосредственных форм и способов поведения сначала к внешне-, а затем к внутренне опосредствованным формам, возникающим в процессе культурного развития.

Системообразующим основанием для исследования генеза отношений ребёнка к окружающему миру, к другим людям (взрослым и сверстникам) и к себе самому в данной программе выступает *совместная деятельность* – центральный фактор порождения и развития системы отношений ребёнка.

Особый интерес в связи с задачами разработки стратегических основ программы воспитания представляют положения социальной психологии детства (В.В. Абраменкова), в которой в рамках культурно-исторического деятельностно-мотивационного подхода была исследована проблема происхождения и развития у ребёнка гуманных отношений, показано господство интерактивной совместной деятельности как внешнего инструмента овладения гуманными отношениями младшими школьниками. Важным вкладом этой теории, имеющим большое значение для практики воспитания, является изучение механизмов становления в сознании и поведении ребёнка ценности окружающего мира и в нем прежде всего ценности другого человека, присваиваемой ребёнком в той или иной социальной ситуации развития.

Принципы воспитательного воздействия в настоящей работе рассматриваются с точки зрения психологических механизмов появления новых мотивационных ориентаций, в соответствии с



которыми активность человека в формировании собственной мотивации имеет характер выбора среди разных открывающихся вариантов удовлетворения и развития потребностей, и мотивы возникают *не вследствие ценности предметного содержания воспитательного воздействия, а вследствие специфического к нему эмоционального отношения, имеющего ситуативное мотивационное значение для человека.*

В данной работе в качестве таких ситуативных мотивационных значений, в соответствии с концепций индивидуальной психологии А. Адлера, рассматриваются потребности в принадлежности, социальном интересе, а также эмоции успеха-неуспеха, которые У. Макдауголл считал универсальными механизмами, регулируемыми любой деятельностью и усиливающими или отклоняющими исходное побуждение к цели.

Описанные выше теоретические положения являются методологической основой для разработки общих рекомендаций по созданию воспитывающей атмосферы образовательного учреждения, и позволят сформулировать требования к целям и способам организации совместной деятельности педагогов и учащихся, а также описать условия и механизмы, обеспечивающие эффективное воспитательное воздействие в условиях начальной школы.

Краткая характеристика младшего школьного возраста

Младший школьный возраст (6–10 лет) – это очень благоприятное время для усвоения многих моральных норм. К 7 годам у ребёнка созревает ряд способностей, обуславливающих эффективность воспитательного воздействия. В этом возрасте происходит развитие

произвольности, когда ориентирующее поведение образ становится из конкретно наглядного обобщённым, выступающим в форме правила или нормы. На основе формирования произвольности поведения у ребёнка появляется потребность управлять собой и своим поведением. Он готов усваивать правила, стремится к этому. В этом возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, начинают формироваться ценностные ориентации. Ребёнок типически «послушен» в эти годы, он с интересом и увлечением принимает в душе разные правила и законы. И хотя он и не способен формировать свои собственные моральные идеи, но стремится к тому, чтобы понять, что «нужно» делать, испытывая наслаждение при совпадении своего поведения с требованиями взрослого. Для ребёнка этого возраста типична роль проводника требований взрослых по отношению к другим детям и при правильной организации воспитания это способствует формированию у него положительных нравственных качеств.

К началу младшего школьного возраста происходит развитие осознания возможностей своих действий, и ребёнок испытывает потребность в новом содержании отношений с окружающими людьми. В период обучения в начальной школе недифференцированное представление о своих возможностях развивается в осознание собственных способностей, проявляющихся в конкретных видах деятельности. В период кризиса 7 лет появляется то, что Л.С. Выготский назвал *обобщением переживаний*. Цепь неудач или успехов (в учебе, других видах деятельности), приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса – чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. К концу младшего





школьного возраста на основе созревания способности к самоконтролю эти аффективные образования ложатся в основу формирования мотивации к достижению успеха в любом виде деятельности или страха неудачи.

Основным симптомом младшего школьного возраста является появление у ребёнка ориентировки в том, что принесет ему та или иная деятельность. Это внутренняя ориентация в том, какой смысл (желательный или нежелательный) может иметь для него осуществление деятельности: удовлетворение или неудовлетворение от того, какое место он займет в отношениях со взрослыми или сверстниками, надежду на успех или боязнь неудач. Здесь впервые возникает эмоционально-ориентировочная основа поступков, которая является первичным условием воспитательного воздействия, основой формирования мотивационных и ценностных ориентаций.

Сущность и содержание воспитания

Поскольку воспитание изначально было основным предметом педагогики, существует множество трактовок этой фундаментальной категории. История педагогики однозначно свидетельствует о том, что воспитание рассматривалось во все времена, прежде всего, как средство социализации индивидуума, способ передачи социального опыта и ценностей от старших поколений к младшим. Воспитание в социальном плане это всегда специально организованное, целенаправленное включение подрастающих поколений в освоение и преобразование мира человеческой культуры. Но если на ранних стадиях развития общества воспитание фактически было слито с социализацией, осуществляемой в процессе практического

участия детей в жизнедеятельности взрослых, то постепенно с усложнением труда и жизнедеятельности оно выделилось в особую сферу общественной жизни. Таким образом, в процессе создания системы общественного воспитания «подготовка к жизни» отделилась от практического участия в ней, превращаясь в относительно автономное общественное явление (А.В. Мудрик), становясь одной из важнейших функций государства. Ставя задачи эффективного формирования необходимого для него типа гражданина, государство всё более последовательно занималось совершенствованием системы воспитания. Воспитание осуществлялось через систему направленных действий, посредством которых индивиду сознательно старались привить желаемые черты и свойства. Данное понимание восходит к классическому для советской педагогики определению: «воспитание – это планомерное, целенаправленное воздействие на психологию воспитуемого, чтобы привить ему качества, желаемые воспитателю» (М.И. Калинин).

Позже появились иные определения воспитания, в которых акценты смещаются на взаимодействие. «В советской педагогике при раскрытии сущности воспитания, прежде всего, подчёркивают целеустремлённое взаимодействие воспитателей и воспитуемых, организацию определённых отношений между ними, развитие активности воспитуемых, ведущей к усвоению значимого социального опыта» (Ю.К. Бабанский).

В конце XX в. меняется общая направленность воспитания. Оно в возрастающей степени приобретает развивающий характер, что связано со стремительной урбанизацией и индустриализацией мирового сообщества, научно-техническим прогрессом. Наблюдается процесс смещения акцентов в сторону гуманизации содержания



образования, направленного на эффективную подготовку подрастающих поколений к жизни в интенсивно меняющемся мире.

Выделяются такие сущностные стороны воспитания, как «восхождение к субъектности» (М.С. Каган), «формирование потребностей личности и социально приемлемых способов их удовлетворения» (П.В. Симонов, П.М. Ершов), «непрерывное становление к целостности» и «предоставление человеку возможности самоопределиваться» (Г.С. Батищев). И.А. Колесникова сравнивает это последнее определение с точкой зрения Р. Тагора, в свое время определившего цель истинного воспитания через «выведение на поверхность вашего существа бесконечных источников внутренней мудрости». В связи с этим можно вспомнить известное определение Д. Дьюи «воспитание – это развёртывание того, что заложено природой в человеке».

Анализируя различные подходы к определению категории «воспитание», необходимо заметить, что большинство исследователей сходятся в том, что в воспитании одновременно выделяются три аспекта: «широкий» – воспитание как социальный процесс передачи культуры от поколения к поколению, «средний» – целенаправленное изменение психики в педагогическом процессе и «узкий» – целенаправленное влияние на личность ребёнка.

Развитие личности в социуме происходит поэтапно, и каждый этап характеризуется приобретением субъектных новообразований. Это такие этапы, как адаптация, индивидуализация, интеграция (А.В. Петровский). В этом отношении также можно выделить три соответствующие функции воспитания.

Придерживаясь положения о том, что понятие «личность» характеризует социальную сущность человека, пред-

ставляющую собой совокупность присвоенных им общественных отношений, необходимо рассматривать воспитание как социальное явление развития человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды. Тогда в самом общем виде можно согласиться с его определением как процесса и результата социализации, т.е. усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живёт (И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов и др.).

Воспитание как социальная функция воспроизводства человеческого качества может быть понято лишь в контексте культуры как социокультурный феномен. С этой точки зрения воспитание человеческого в человеке – это воспроизводство в нём социальной культуры, «окультуривание» человека. Личность – это способ общественного бытия человека. В этом отношении педагог является ретранслятором культуры. **Интериоризация этих ценностей, идентификация с социокультурным окружением** – первое, что общество ждёт от человека – безусловная задача воспитания.

Для практики воспитания чрезвычайно важно посмотреть с психологической стороны, не столько на содержание воспитывающих отношений, которое определяется факторами социального происхождения, сколько на внутренние механизмы и процессы, с помощью которых осуществляются воспитательные воздействия и в результате которых формируются желаемые качества личности.

Психологические механизмы процесса воспитания

Психологическими механизмами социализации являются «подражание», «групповая идентификация», «приня-





тие роли другого», «имитация», «идентификация», «интериоризация». Став частью некоторого «мы» (групповая идентификация), заняв определённую социальную нишу, человек получает конкретные права и обязанности, усваивает нормы и традиции общности, с которой он себя идентифицировал, и вырабатывает положительное эмоциональное отношение к тем взглядам и представлениям, которые усваивает в течение жизни в рамках этого «мы» и осознает как «свои».

Социализация происходит как в условиях стихийного воздействия на развивающегося человека факторов общественного бытия, так и под влиянием контролируемых обстоятельств и специально создаваемых в процессе воспитания условий.

Существование этих «двух источников воспитания» и важность взаимодополнения ими друг друга подчёркивались В. А. Сухомлинским: «Воспитывает каждая минута жизни, и каждый уголок земли, каждый человек, с которым формирующаяся личность соприкасается подчас как бы случайно, мимолётно».

Практика формирования ценностных и мотивационных ориентаций человека не сводится к односторонним воспитательным воздействиям на него в разные периоды жизни, охватывая самый широкий круг его взаимодействий с другими людьми и культурой, в которых он выступает и как объект, и как субъект воспитания.

Одна из характерных особенностей социальной жизни состоит в том, что воспитательные задачи не могут быть решены только формальным применением административной власти. Продвижение идей, формирование ценностных ориентаций зависят от умения увлечь, «заразить» ими других людей, обесценить в их глазах альтернативные идеи или ценности. В психологических

терминах это означает изменение их мотивационных отношений.

Существующее множество различных и часто взаимоисключающих воспитательных влияний ставит человека в условия, при которых его активность в формировании собственной мотивации имеет характер выбора среди разных открывающихся вариантов удовлетворения и развития потребностей.

Для практики воспитания чрезвычайно важное значение имеет механизм формирования мотивационных отношений, согласно которому мотивы возникают **не вследствие ценности предметного содержания воспитательного воздействия, а вследствие специфического к нему эмоционального отношения воспитываемого лица**, в соответствии с которым предмет приобретает качество желательного преобразования – как подлежащий поддержке, осуждению, избеганию, овладению и т. п. Что ни выбиралось бы в качестве основания (содержания) воспитания, как бы оно ни аргументировалось – выбор всегда будет сделан на основе восприятия этого содержания как желательного или нежелательного, привлекательного или отталкивающего.

Фактически в основе формирования мотивационного отношения лежит акт переключения и фиксации эмоций, возникающих либо в условиях непосредственного контакта с ситуацией, средой (*мотивационное обусловливание*), либо в условиях специально организованного воздействия (*мотивационное опосредствование*).

Если внутренние свойства воспитательной среды или ситуации, в которой находится ребёнок, являются для него эмоционально привлекательными, то, идентифицируясь с представителями этой среды, ребёнок в готовом виде усваивает нормы и ценности, являющиеся отражением её существенных характеристик. Но если среда не об-



ладаёт аттрактивными свойствами, то тогда возникает необходимость в целенаправленном воспитании с использованием механизмов мотивационного опосредствования.

Мотивационное обусловливание, представляет собой основной механизм развития биологической мотивации в онтогенезе. Его суть состоит в передаче эмоционального (мотивационного) значения новому содержанию, связанному с этим воздействием в опыте индивида, т. е. это механизм распространения или переключения эмоционального переживания в образе согласно отражаемым объективным связям и фиксацией на новом содержании, которое в силу этого становится мотивационным. Главным «воспитателем» в случае обусловливания является конкретная и реально воспринимаемая ситуация, объективные свойства которой служат основой для непосредственного развития новых мотивационных отношений.

Процессы мотивационного опосредствования частично или полностью происходят на основе представляемых, воображаемых, восстанавливаемых вследствие полученной словесной информации событий, т. е. предполагают высшие уровни отражения и совершаются в «образе мира», а не в образе реально воспринимаемой ситуации. От процессов обусловливания мотивационное опосредствование отличает прежде всего отсутствие непосредственно-чувственных подкрепляющих воздействий, вместо которых формулируются те или иные воспитательные аргументы.

Таким образом, суть опосредствованного воспитательного влияния выражается в том, что существующее мотивационное значение, субъективно выражающееся в эмоциональном отношении, воспитатель пытается переключить на новый предмет, подыскивая и разъясняя причинно-следственные и

другие связи, способные служить такому переключению. Различные методики воспитания предоставляют примеры тому, что формирование новых мотивационных отношений происходит, в частности, вследствие попыток связать явления, к которым эти отношения вырабатываются, с другими явлениями.

Таким образом, для практики воспитания необходимо понимать условия возникновения эмоционального отношения у детей. Универсальным мотивационным механизмом, проявляющимся в любой деятельности, независимо от её потребностной направленности, является механизм возникновения эмоций успеха-неуспеха, отражающий реальное продвижение в преследовании целей или возможность такого продвижения, и, являющийся поэтому, в системе производных эмоций своего рода диспетчером, по сигналам которого возникают более специфические переживания.

Общее функциональное назначение данных эмоций – это ситуативное развитие мотивации, обеспечивающее перераспределение мотивационного значения ведущих побуждений на всевозможные значимые для них обстоятельства, промежуточные цели активности и собственные действия, а при дополнительном условии фиксации возникающих ситуативных отношений – и онтогенетическое её развитие.

Функциональное назначение эмоций успеха-неуспеха в общих чертах подсказывается осмыслением их эволюционной необходимости. «Действительно, деятельность, побуждаемая только выражающей потребностью ведущей эмоцией, при столкновении с непреодолимым препятствием продолжалась бы до полной потери сил. Живому существу необходим механизм, который «выключал» бы фактор, побуждающий деятельность, как только она оказывается бессмысленной





или даже просто нерентабельной, т. е. который выполнял бы по отношению к ведущему побуждению стоп-функцию. Такой механизм существует, так как часто можно наблюдать, что активность индивида, воспринимающего предмет своей потребности в недостижимых условиях, с самого начала исчерпывается одним созерцанием. Недостижимость предмета ведущей эмоции как бы обесмысливает его, хотя, убрав фактор, препятствующий его достижению, нетрудно убедиться, что это обесмысливание является ситуативным и условным» (В.К. Вилюнас).

Именно эмоции успеха-неуспеха служат в качестве того универсального механизма, который подключается к процессу регуляции деятельности и на основе накапливаемого опыта оповещает индивида о достижимости целей и оправданности активности. Согласно У. Макдауголлу, функциональное значение эмоций успеха заключается в том, что они «усиливают и поддерживают» исходное побуждение к цели, эмоций неуспеха – что они это побуждение «задерживают и отклоняют».

Данное обобщённое представление необходимо конкретизировать. Дело в том, что переживания успеха-неуспеха, четко выделяющиеся среди других производных эмоций, в свою очередь распадаются на несколько специфических подгрупп, отличающихся своим значением в регуляции деятельности. В этом отношении различаются констатирующие, предвосхищающие и обобщённые эмоции успеха-неуспеха. Эмоция, констатирующая фактический успех-неуспех, сопровождает отдельную попытку приближения к цели. Согласно «биологической теории эмоций» П.К. Анохина, рассматривающей, по существу, именно эмоции успеха-неуспеха и изображающей физиологический механизм их возникновения, они являются результатом сличения

«обратной афферентации», несущей информацию о реальных достижениях действия, и его «акцептора», т. е. ожидавшегося эффекта, и сигнализируют о совпадении-рассогласовании этих двух – полученной и требующейся – характеристик действия. В функциональном проявлении положительная эмоция, завершающая удавшееся действие, его «санкционирует», закрепляет, тогда как отрицательная немедленно ведёт к поискам «новой комбинации аффекторных возбуждений», то есть, задерживая неоправдавший себя способ достижения цели, она в то же время усиливает поиск новых проб. Таким образом, эмоциональные переживания, констатирующие в деятельности успех-неуспех, отвечают за смену проб в поведении «пробами и ошибками», являясь, по словам П.К. Анохина, тем «своеобразным «пеленгом», который или прекращает поиски, или вновь и вновь организует их».

Подобно многим другим эмоциональным переживаниям, эмоции, констатирующие реальный успех-неуспех, способны переключаться на свои причины, фиксироваться на них и вновь воспроизводиться при повторном столкновении с ними уже в качестве эмоций, предвосхищающих возможные удачи или затруднения. Предвосхищающие эмоции успеха-неуспеха, возникая при одном восприятии условий, служивших причиной радостей и огорчений в прошлом, сигнализируют субъекту о вероятном исходе действий до реального их совершения. Такая опережающая информация о безысходности действий в одном направлении и о вероятном успехе в другом существенно облегчает субъекту поиск пути достижения цели, делает этот поиск «эвристическим» (Тихомиров, Виноградов). Из поведения исчезают слепые, заведомо бессмысленные пробы, оно становится более адекватным, экономным. При этом



отчётливо обнаруживается приспособительное значение положительного переживания успеха. Эмоция, констатирующая в деятельности успех, возникает тогда, когда деятельность уже завершена, цель достигнута, и, казалось бы, что в этом случае эмоция лишена какого бы то ни было смысла. Однако она образует следы, актуализирующиеся при сходных обстоятельствах в будущем и склоняющие субъекта отдать предпочтение тем пробам, которые ранее завершались успехом. В противоположность предвосхищению неуспеха, лишь суживающему зону проб, ограничивающему поведение, следы прошлых успехов открывают субъекту конструктивные решения, направляют поведение. Опыт многочисленных радостей и огорчений в прошлом, актуализирующийся в виде предвосхищающих эмоций, по мере накопления обобщается. За эмоцией отчаяния лежит, как правило, не единичный не успех, а ряд переживаний, следовавших за всевозможными и, тем не менее, безуспешными попытками приближения к цели. Подобным образом обобщаются переживания, предвосхищающие успех-неуспех на отдельных этапах сложной деятельности; так, переживания спортсмена по поводу отдельных моментов предстоящей игры сливаются в общую тревогу за её исход в целом. Обобщённая эмоция успеха-неуспеха взаимодействует с ведущим эмоциональным переживанием, побуждающим к деятельности, усиливая его, когда предвосхищается скорый успех, и лишая его побуждающей силы при предвосхищении трудностей и неудач. Таким образом, именно данная разнovidность эмоций успеха-неуспеха осуществляет по отношению к ведущему побуждению упоминавшуюся стоп-функцию, лабораторный вариант которой изучается под названием выученной беспомощности. (Х. Хекхаузен).

Понимание указанных функций эмоций успеха-неуспеха чрезвычайно важно с точки зрения организации эффективного воспитательного воздействия. Образ воспитательной ситуации в целом для ребёнка состоит из двух зон, продуцирующих два различных эмоциональных «импульса» (успех – неудача). Центром образа воспринимается предмет потребности, вызывающий ведущее побуждение, периферией – окружающие этот предмет условия, которые успехи-неуспехи в прошлом «разметили» так, что их восприятие сопровождается некоторой предвосхищающей обобщённой эмоцией. Тогда благоприятные условия санкционируют ведущее побуждение, неблагоприятные – тормозят его. Чем сильнее потребность и интенсивнее ведущее побуждение – тем более верный неуспех должен предсказываться обобщённой эмоцией, чтобы это побуждение было задержано.

Для полноты картины следует добавить, что наряду с важнейшими функциями, которые эмоции успеха-неуспеха выполняют в ситуативном развитии мотивации сами по себе (взаимодействие с ведущим побуждением, регуляция его выхода в действие, участие в выборе способа действия), ими ещё осуществляется отмеченная несколько выше роль посредника, подключающего к регуляции деятельности другие производные эмоции. В типичном случае такое подключение означает привлечение к регуляции более специфических механизмов мотивации.

В целом современные научные представления о развитии мотивационных отношений свидетельствуют о том, что никакая логика, **разъяснения, убеждения, интеллектуальные воздействия на человека сами по себе новой мотивации не создают, а служат лишь для переключения, перераспределения уже существующих**





ЭМОЦИОНАЛЬНО-МОТИВАЦИОННЫХ ОТНОШЕНИЙ. «Вмешательство сознания в сферу потребностей и мотивов возможно лишь путём сообщения субъекту информации о средствах и способах удовлетворения его актуальных потребностей. Оно обязательно опосредствовано участием возникающих при этом эмоций. Прямая апелляция к сознанию, формальное ознакомление субъекта с системой социальных ценностей и норм малоэффективны, о чём свидетельствуют дефекты воспитательной практики» (П.В. Симонов).

Таким образом, очевидно, что опосредствование, как механизм перехода мотивационных процессов на новый уровень отражения, свойственный человеческой психике, влечёт за собой не только существенное расширение возможностей воспитания, но и определённую потерю. Это касается прежде всего главного элемента – самой эмоции, которая из-за отсутствия непосредственных эмоциональных воздействий перестаёт быть неминуемой и возникает в зависимости от искусства воспитателя, готовности воспитываемого воспринимать его слова и других изменчивых условий. «Ребёнок, втайне ожидающий окончания надоевших ему назиданий, едва ли будет испытывать те эмоции, которые взрослый предполагает у него вызвать. Можно думать, что именно затруднения, связанные с актуализацией эмоций, являются главной причиной малой эффективности повседневных воспитательных воздействий и столь характерных попыток компенсировать её настойчивостью и количеством этих воздействий» (В.К. Вилюнас).

Для анализа эффективности педагогического влияния при мотивационном опосредствовании важно охарактеризовать внутреннюю составляющую воспитательных воздействий, выражающую не цель, а процедуру

воспитания – того, что, по замыслу воспитателя, должно аргументировать позицию взрослого, подкреплять ее, обеспечивать возникновение нового мотивационного отношения или, по крайней мере, заставить об услышанном задуматься.

В реальной практике воспитания речь идёт о способах словесного воздействия, посредством которого воспитатель старается **вовлечь воспитываемого в воображаемую ситуацию и тем самым произвести у него желательные мотивационные изменения.** Обычно педагог пытается актуализировать эмоции воспитанника с помощью сообщения ему позитивных или негативных последствий, которые в воспитательном воздействии ставятся в зависимость от того, появится ли у воспитываемого лица мотивационное отношение, указанное в предписываемой части воздействия. Здесь обычно используются ссылки на долг, честь, общественную пользу, авторитет других людей, привлекательные жизненные перспективы и др.

Эффективный способ формирования желаемой для педагога мотивации – это убеждение воспитанника в том, что нечто значимое для него изменится или не изменится в зависимости от его собственных отношений и поступков. **Истинность и искренность использованных для этого средств остаётся целиком на совести воспитателя.**

Отдельно можно выделить мотивационные воздействия, в которых цель и основание воспитания произвольно и искусственно связываются с самим воспитываемым лицом, предупреждающим о том, что принятие или непринятие высказанных требований повлечёт за собой изменение его отношений или активные действия.

С точки зрения осознания ответственности воспитателя за формиро-



вание личности и внутренних мотивационных ориентаций важно понимать, что в соответствии с центральным положением учения о высших психических функциях (Л.С. Выготский), **внутренние средства, используемые человеком для управления собственной деятельностью, представляют собой те же самые, только интериоризованные внешние средства, ранее применявшиеся для управления его деятельностью другими людьми.** Внутренняя активность человека, пытающегося сформировать у себя желаемое мотивационное отношение к чему-либо, выражается в «напоминании себе отдалённых последствий наличия или отсутствия у себя этой мотивации, того, как из-за неё к нему относятся другие люди, что она их огорчает или могла бы сильно обрадовать, иначе – в поисках мотивов-«доноров» (Ф.Е. Василюк) и попытках переключить их мотивационное значение на новое содержание. **По существу, это означает применение по отношению к себе таких же воспитательных воздействий, которым человек обычно подвергается со стороны других людей.**

Недостаточная эффективность словесных воздействий на ранних этапах онтогенеза хорошо известна практике воспитания, в связи с чем многие педагогические системы подчеркнуто рекомендуют по мере возможности приближать воспитательные воздействия к реальной жизни, обеспечивать их максимальную наглядность, воспитывать примером, образцом, конкретными фактами.

Из-за чрезмерной трудоёмкости, а порой и невозможности полной организации воспитания на базе реального опыта и, с другой стороны, малой эффективности значительно более удобных словесных разъяснений в практике часто используются смешанные виды воспитательных воз-

действий, в том или ином соотношении сочетающие реально воспринимаемые и воображаемые события.

Эти идеи наиболее полно реализованы в средовом подходе воспитания, который описывает «стихийные» или естественные условия формирования и развития ценностных ориентаций в специально организованной педагогической среде.

Средовый подход в воспитании

Одним из направлений косвенных воспитательных влияний является путь через «влияние среды в целом, который приобщает индивида к участию в общественной жизни, учит его пониманию культуры, поведению в коллективах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей» (И. С. Кон).

В общем случае под воспитательной средой понимается «совокупность окружающих ребёнка социально ценностных обстоятельств, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру» (Н. Е. Щуркова).

Большое значение для понимания сути того, что называется опосредованным управлением в воспитании, имеет структурно-функциональный подход. Этот подход позволяет представить опосредованное управление в виде «подбора» надлежащих параметров среды или «приготовления» нужной среды, в которой система ведет себя необходимым образом (Ю. Г. Марков).

Опосредованное или средовое воспитание имеет ряд важных отличий от социального воспитания (или «прямой социализации»).

Во-первых, «прямая социализация» организуется в виде специальных мероприятий, а «средовая» происходит в «естественной» среде школьного обитания ребёнка.





Во-вторых, опыт, полученный в специально организованных мероприятиях, не содержит внутренних механизмов переноса на другие практики, в то время как в естественной среде формируются умения, связанные с переносом, поскольку ребёнок сам проходит этап инициации действия.

В третьих, источником активности в искусственных практиках является педагог, а в среде — сам ребёнок, его жизненный интерес, с одной стороны, и объективные компоненты институционального контекста — с другой.

Четвёртое отличие состоит в том, что при всех попытках создать систему воспитательной работы совокупность отдельных мероприятий никогда не приобретёт целостность правильно устроенной жизни.

Пятое замечание касается того, что **любая область школьной жизни при организации соответствующей специальной рефлексии и коммуникации может стать местом** получения опыта демократического поведения и взаимодействия (И.Д. Фрумин).

С точки зрения структурно-функционального подхода выделяются основные условия воспитательной среды, «позитивные влияния которых педагог усиливает, негативные нейтрализует либо интерпретирует с позиции современной культуры» (Н.Е. Щуркова). К этим условиям относятся: предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное культурное окружение.

Предметно-пространственное окружение школьника (обустройство помещений школы, классных комнат, учебных кабинетов, школьного двора, спортплощадок и т. д., а также костюмы директора школы, учителей, технических работников и самих школьников) создаёт психологический фон, на котором разворачиваются взаимоотношения всех, кто находится в здании

школы. Предметно-пространственное окружение становится фактором воспитания школьника лишь в том случае, когда «за предметом видится отношение, когда за вещами угадываются интересы, когда материальные средства выступают для всех жителей школьного дома как условие наилучшего состояния каждого члена коллектива, когда школьник активно заботится об этом мире, творчески преобразуя предметное пространство школьного дома» (Н.Е. Щуркова).

Поведенческая среда школы рождается как некие правила поведения, свойственные школьнику в данной школе, за счёт доминирования тех или иных поведенческих форм: установившиеся в школе интонации в обращении, мимика и жесты при беседе, позы при диалоге, характер совместной деятельности детей и педагогов, отдельные поступки школьников, протекающие конфликты и их разрешение.

Событийное окружение — это совокупность событий, попадающих в поле восприятия школьника, служащих предметом оценки, поводом к раздумью и основанием для жизненных выводов: если ребёнок видит отношения там, где на поверхности лежат случай, действия, обстоятельство, то данное событие становится фактором его личного развития.

Информационное окружение школьника является воспитывающим, когда в школе существуют условия для получения детьми доступа к различной информации, являющейся всемирной культурой, а также информации, отражающей жизнедеятельность школы.

Наиболее всего средовому подходу в педагогике соответствует идея трудовой школы, концепция которой связана с реализацией задачи приближения воспитательного воздействия к жизни. В целом трудовая школа — это организация эффективного воспитания



на основе реального опыта учащихся, когда формирование мотивационных отношений вызвано безусловным воздействием не воображаемых, а реально воспринимаемых событий.

Организация воспитательной работы на трудовой основе определяет возможности для широкого развития самостоятельности и самоуправления детей, функционально это позволяет естественно организовывать связь обучения и воспитания с жизнью, включить детей в совместную деятельность со взрослыми. Возникающая внутри этой деятельности групповая идентификация способствует естественному усвоению социокультурных ценностей. Поэтому единство активности учащихся и педагогического руководства выступает одним из ведущих принципов школы.

Идея трудового воспитания молодых поколений впервые была высказана в трудах Т. Мора, Т. Кампанеллы и других социалистов-утопистов. Они интуитивно предсказали соединение обучения с производственным трудом школьников как основного средства воспитания. Впервые опыт (элементарный) реализации такой идеи был осуществлён И.Г. Песталоцци, затем (более масштабно и целенаправленно) Р. Оуэном. Однако теоретическую педагогическую и психологическую разработку идея трудового воспитания получила только в середине XIX века в трудах К.Д. Ушинского, а затем и зарубежных педагогов и психологов. Во второй половине XIX века имеются многочисленные (отечественные и зарубежные) примеры организации трудовых школ, но наиболее интересные отечественные модели возникают в первой трети XX – го века. Психолого-педагогической основой этих систем выступает деятельностный подход.

Анализ педагогических систем С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского, П.П. Блонского и Л.С. Макаренко позво-

ляет обнаружить в них много общего: широкое развитие самостоятельности и самоуправления детей, эстетизация и организация «всей жизнедеятельности ребёнка»; широкое развитие общественно-полезной совместной со взрослыми деятельности, педагогическое руководство ею. Основными характеристиками педагогики трудовой школы выступают: отношение к будущему; главный «продукт» трудовой школы — дух сотрудничества и взаимного уважения. Фундаментальной основой, объединяющей эти педагогические системы выступает разнообразная трудовая деятельность — главное условие личностного развития ребёнка.

В связи с тем, что в трудовой школе основным механизмом воспитательного воздействия является организация жизненной среды ребёнка, то при благоприятных внутренних условиях среды, делающих её привлекательной (атмосфере доброжелательности и сотрудничества, возможности переживания эмоций успеха в разнообразных видах деятельности), естественно возникает чувство причастности к ней и, таким образом, групповой идентификации. Поэтому важным результатом работы трудовой школы, одновременно являющегося критерием её эффективности является формирование настоящего детского коллектива.

К сожалению, в настоящий момент практика трудовых школ не имеет распространения, и реализация этих идей затруднена в связи со стремительным научно-техническим прогрессом, который ориентирует школы в основном на обучение. В современных учебных планах практически невозможно найти место для организации внеучебной трудовой деятельности школьников. Однако понимание значения механизмов эффективного воспитательного воздействия совместной со взрослыми трудовой деятельности возвращает нас





к необходимости переосмысливания традиционной организации образовательного процесса в школе.

Другим известным примером организации воспитательной среды, способствующей нравственному развитию ребёнка являются «справедливые сообщества», теоретически обоснованные и организованные известным американским педагогом и психологом Л. Кольбергом. Находясь в значительной мере под влиянием идей Дж. Дьюи и Ж. Пиаже, Л. Кольберг рассматривал развитие морального сознания как важный аспект целостного процесса формирования личности. Концепция Л. Кольберга основана на следующей идее: нравственное развитие личности зависит от умственного и идёт по последовательно восходящим ступеням. Каждая стадия морального сознания растущей личности — не итог бесед о морали и нравственных наставлений взрослых, а результат присвоения социального опыта, «принятие роли» в ходе самостоятельного нравственного решения и «самоактуализации». Поэтому он возражал против «прямой социализации» и выступал за создание воспитательной среды, внутри которой каждый ребёнок мог активно участвовать в жизни школы, класса, нести определённую ответственность за свои действия и иметь возможность сотрудничать с педагогами и товарищами. Для этого необходимы прежде всего демократические взаимоотношения педагогов и воспитанников, систематическое включение детей в нравственный анализ своих и чужих поступков. При этом социальная среда определялась им не как система внешних воздействий, а как система возможностей, стимулирующих личность к принятию определённых социальных ролей.

Идея создания подобной среды воплотилась в теоретическое обоснование и организацию «справед-

ливых сообществ» — небольших (до 100 человек) объединений педагогов и учащихся, иногда внутри обычной традиционной школы. Особая ценность концепции Л. Кольберга для практики воспитания состоит в том, что он описал условия организации «справедливого сообщества». В целом его система определяет три главные стороны школьной жизни: организацию, содержание и методы.

Организация школы как «справедливого сообщества» предполагает немало демократических нововведений: разработку правил и норм поведения («законов школы») совместно детьми, педагогами и администрацией; еженедельное совместное планирование жизнедеятельности школы, общее «обсуждение в кругу», где обсуждаются проблемы поведения, несправедливостей, как со стороны детей, так и со стороны учителей, где выражаются чувства по поводу текущих событий. Такая организация способствовала установлению новых отношений — «партнерства», «кооперации», «сотрудничества» — между педагогами и учениками и создавала в школе новую социальную среду.

Демократизированная социальная структура школы, по мнению Л. Кольберга, формирует у детей (и у самих педагогов) тенденцию оценивать свое поведение с точки зрения интересов других людей, готовность относиться к другим людям, как к самому себе, жить их интересами, стремиться заботиться об их благе. Для осуществления социализации такого типа необходимы и серьезные организационно-педагогические реформы, которые демократизировали бы школу, способствовали изменению «ролевых стереотипов», расширению прав и полномочий детей, побуждали их к сознательному и творческому действию в социальной среде, к самоопределению.



В качестве **метода** развития морального сознания воспитанников Л. Кольберг использовал «гипотетические моральные дилеммы», стимулирующие детей к нравственному анализу своих и чужих поступков. Моральные действия, считал он, требуют высокого уровня морального рассуждения. А поскольку количество ценностных и моральных проблем у современных детей растёт с каждым годом, решение «гипотетических моральных дилемм» следует широко включать в учебный план школы (в ситуации различных учебных предметов, «собраний в кругу», практической работы по реализации различных учебно-воспитательных проектов). Специфика формулирования нравственной задачи (описания жизненной ситуации, являющейся содержанием дилеммы) состояла в том, чтобы она не имела безупречного решения, чтобы любой вариант имел свои минусы. Л. Кольберга интересовало не столько суждение, сколько анализ, рассуждение ребёнка по поводу решения дилеммы, стимулирующие его к выработке собственной позиции, формированию собственных критериев нравственности.

Содержанием жизни «сообщества» является разнообразная общественно-полезная деятельность на пользу людям: расчистка игровых площадок, сбор средств в пользу нуждающихся и др.

Обобщая принципы организации «справедливых сообществ», можно выделить основные результаты воспитания, планируемые Л. Кольбергом:

- формирование способности оценивать своё поведение с точки зрения интересов других людей, готовность относиться к другим, как к самому себе, понимать их интересы
- развитие морального уровня, социальная адаптация как принятие своей роли члена общества в результате самостоятельного нравственного реше-

ния, выработки собственных критериев нравственности.

Анализируя условия организации «справедливых сообществ», можно заметить, что нравственное становление детей происходит в специально организованной среде через развитие их моральных суждений, закрепляемых в социально-значимой совместной со взрослыми деятельности. Необходимыми условиями такой среды являются атмосфера доброжелательности, эмоциональная включённость и справедливость как характеристики жизнедеятельности сообщества.

Использование метода «гипотетические моральные дилеммы» (когда педагог не передаёт готовые образцы нравственной и духовной культуры, а создаёт, вырабатывает их вместе с воспитанниками) обеспечивает не только усвоение ребёнком ожидаемых обществом ценностей, но также и развитие его способности к самоопределению, утверждению собственной индивидуальной позиции и готовности действовать в проблемных ситуациях.

В последние десятилетия интерес к изучению проблем воспитывающей среды многократно возрос. Это связано с осознанием значительной роли, которую играет среда в жизни человека, и растущей тревогой по поводу её негативных влияний. С точки зрения образования в этом смысле выделяют несколько типов среды, которые характеризуются особенностями влияния на ребёнка: доброжелательная, в которой учащиеся ощущают себя субъектами деятельности; формализованная, где жизненное пространство организуется взрослыми для детей и довлеет позиция ребёнка как объекта воспитания; аморфная, где отсутствуют связи, отношения между людьми, видами деятельности, всем происходящим, и агрессивная, в которой происходящее выталкивает ребёнка за пределы школьной среды.





Данный вопрос интересно анализировать с точки зрения термина «скрытое учебное содержание» («hidden curriculum»), которое стоит за каждым типом среды. Данный термин используется в зарубежных исследованиях и понимается как особенность организации различных процессов в школе, как специфика коммуникации между учителями и детьми, учениками между собой. К скрытому содержанию относятся «такие практики и результаты обучения, которые, не будучи явно обозначены в учебных программах или правилах организации обучения, тем не менее являются важной частью образовательного опыта»: структура реальной власти в школе, язык класса, или школы (разумеется, не по формальному признаку, а по реально действующим явлениям – семантике, тону, стилю и объему лексикона), методы управления учениками. Фактически эти организационные условия задают никем формально не установленные и не замечаемые формы деятельности» (R. Dreeben). Анализ известных культурно-образовательных систем (Вальдорфской педагогики, школ М. Монтессори и С. Френе, Йена-план школ и др.) показывает, что в них важным компонентом содержания образования является особое устройство учебного процесса, особый стиль отношений, особые ценности, которые закреплены в организации взаимодействия, в писаных или неписаных правилах жизни. Эффективность воспитательной среды различных авторских школ во многом объясняется тем, что в их школьной повседневности отражаются общие, разделяемые большинством учителей идеи, составляющие концепцию, идеологию школы

В целом «скрытое учебное содержание» — это проявление в школьной действительности реальных жизненных и профессиональных ценностей, присутствующих педагогам. В качестве наглядно-

го примера деструктивного «скрытого учебного содержания» можно привести пример, описанный А.Н. Тубельским, когда, наблюдая в течение трёх месяцев за учительницей начальной школы, один исследователь выделил более сотни разнообразных её действий, при помощи которых «она целенаправленно формировала у детей... эгоизм и крайний индивидуализм. Все фразы, а за ними и действия типа «Маша, прикрой от его глаз тетрадку, пусть делает сам» или «Миша, не давай ему ластик, надо носить в школу свой» формировали соответствующие черты личности гораздо более эффективно, чем регулярные беседы о нравственности, предписанные «Программой воспитания школьников».

В отечественной педагогике понятию «скрытое учебное содержание» соответствуют понятия «дух школы» (Сухомлинский), «уклад» (А.Н. Тубельский), «организация школьной жизни или социализация» (О.С. Газман).

Наиболее проработанным с этой точки зрения является понятие «моральная атмосфера», введенное Т.Ю. Садовниковой, которая показала, что моральная атмосфера — это сумма ценностей, норм и правил, регулирующих общение и взаимодействие членов сообщества. Восприятие моральной атмосферы школы выступает как процесс активной ориентировки учащихся в совокупности норм и правил школьной жизни и может рассматриваться как существенный компонент социальной ситуации развития, отражающий отношения в школьном контексте.

Отмеченные выше классификации типов воспитательной среды (доброжелательная, формализованная и аморфная) были уточнены Т.Ю. Садовниковой с точки зрения выраженности мотива принадлежности к школе, восприятия детьми характера отношений между учащимися и учителями:



- восприятия моральной атмосферы как демократической, т.е. основанной на демократических принципах, сотрудничестве и чувстве принадлежности к школьному сообществу и высокой оценке школы как социального института подготовки к вступлению во взрослость;

- амбивалентного восприятия моральной атмосферы школы, характеризующейся сочетанием высокого уровня отвержения школы и чувства принадлежности к ней;

- восприятия моральной атмосферы школы как авторитарной, основанной на власти и доминировании с низким уровнем демократии при относительно высоких оценках школы как образовательного учреждения и идентификации с ней.

В своём исследовании моральной атмосферы школы Т.Ю. Садовникова показала, что учащиеся с восприятием моральной атмосферы школы как основанной на демократических принципах, сотрудничестве и чувстве принадлежности к сообществу, удовлетворены как отношениями с одноклассниками, так и с педагогами, характеризуются позитивным восприятием школьной атмосферы в целом. Учащиеся с амбивалентным восприятием моральной атмосферы школы удовлетворены отношениями дружбы, взаимопомощи, взаимной ответственности с одноклассниками, но не удовлетворены отношениями с педагогами. Учащиеся, в восприятии которых моральная атмосфера школы обладает низким уровнем демократии, которые переживают свою «чуждость» в школьном сообществе школы, характеризуются низким уровнем удовлетворённости школьной атмосферы в целом, отношениями взаимной ответственности и взаимопомощи.

Т.Ю. Садовникова показала, что характер моральной атмосферы школы напрямую влияет на формирование

нравственности у детей. Так, учащиеся, характеризующиеся восприятием моральной атмосферы школьного сообщества как демократической, считают наиболее актуальными нравственные нормы справедливости и равенства. Учащиеся с негативным восприятием моральной атмосферы школы ориентируются на деструктивные ценности силового давления, властного подчинения, конформности. Данные выводы необходимо осмысливать не только с точки зрения анализа условий достижения эффективного воспитательного воздействия, а, в первую очередь, с точки зрения понимания ответственности каждого педагога в отдельности и школы в целом за становление нравственности у детей.

Идея организации школы, как демократического сообщества, лежит в основе многих современных авторских школ или детских объединений (А.Н. Тубельского, И.П. Иванова, М.Г. Казакиной, О.С. Газмана, В.А. Караковского и др.)

Анализируя основные черты жизнедеятельности этих школ, можно заметить в них практически все описанные выше при характеристике различных воспитательных сред принципы:

- обеспечение возможности выбора ребёнком не только учебного предмета, курса или факультатива, но и выбора темы, темпа усвоения, варианта поведения, формы и способа действия;

- демократичность принимаемых решений, возможность каждого члена коллектива влиять на характер решений, касающихся всей школьной общины, при самых разнообразных структурах самого коллектива и органов его управления, самоуправления, соуправления;

- обязательное участие ребят, учителей и родителей в создании норм и правил общей жизни;

- выборность органов коллектива;
- сотрудничество детей и взрослых в разнообразных видах деятельности;





- введение социально-трудовой практики как самостоятельной образовательной области, обеспечивающей не только освоение окружающей социальной среды, но и создающей особый стиль отношений в коллективе;
- разнообразные разновозрастные учебные группы, клубы, кружки, школьные научные, коммерческие общества, создающие свободный, гуманный, толерантный уклад жизни, а также условия;
- коллективная организация деятельности на основе совместного целеполагания;
- эмоциональное насыщение жизни коллектива.

Исследователи демократического уклада школы, подчеркивают, что он возможен только «как договор между теми, кто в нем будет жить» (А.Н. Тубельский). На это обстоятельство и в теории, и на практике обращала внимание ещё в 60-х годах известный ленинградский педагог-исследователь Т.Е. Конникова, показывая, что присвоение различных нравственных и этических норм происходит эффективно, если сами дети являются авторами, а потому и носителями этих правил.

Анализ «скрытого учебного содержания» помогает выделить функции и механизмы школьного образования, обосновать новый набор категорий, который должен стать компонентом содержания образования.

Важная роль в понимании влияния «скрытого учебного содержания» на формирование воспитательной среды принадлежит анализу потребностей ребёнка, которые возникают в образовательном процессе и становятся условием появления эмоций, закрепляющих новые мотивационные отношения. Такими потребностями являются базовые потребности в причастности, принадлежности к определённой группе

людей, которые в индивидуальной психологии А. Адлера называются общественным чувством, или социальным интересом. С точки зрения концепции А. Адлера, природа наделяет нас базовой потребностью или инстинктивным стремлением к привязанности и присоединению к другим людям; таким образом, социальный интерес — это способность «видеть глазами другого, слышать ушами другого, чувствовать сердцем другого». Это процесс идентификации, эмпатии, сотрудничества и альтруизма. В реальной практике школьной жизни этот мотив выражается в базовой потребности ученика чувствовать свою причастность к жизни школы, что означает, в том числе, чувствовать свою важность и значимость, поэтому любое поведение ученика в школе подчинено общей цели — чувствовать себя принадлежащим к школьной жизни и воплощается в три частных цели:

1 цель — ощущать свою состоятельность в учебной деятельности (интеллектуальная составляющая);

2 цель — строить и поддерживать приемлемые отношения с учениками и одноклассниками (коммуникативная компетентность);

3 цель — вносить свой особый вклад в жизнь класса и школы (состоятельность в коллективной деятельности).

Анализируя условия организации воспитательной среды в каждом рассмотренном выше случае, можно заметить, что формирование социального интереса реализовано через создание возможностей для переживания эмоций успеха (собственной компетентности) с помощью участия ребёнка в разнообразных видах деятельности, в планировании и анализе жизни школы, совместном принятии правил и норм, регулирующих взаимодействие всех участников образовательного процесса.



Возвращаясь к анализу механизмов возникновения мотивационных отношений, отметим, что *удовлетворение потребности в причастности выступает в роли ситуативного мотивационного значения, который формирует образ воспитательной среды и наполняет его положительным эмоциональным импульсом для ребёнка*. Иными словами, чем более благоприятные условия созданы для реализации этой потребности, чем сильнее вера ребёнка в возможность её достижения, тем более сильное мотивационное значение приобретают для него целевые установки среды.

Формирование социального интереса у младших школьников было исследовано в социальной психологии детства Абраменковой В.В., которая описала условия его возникновения в совместной интерактивной деятельности.

Социальному интересу в терминологии социальной психологии детства соответствует понятие *«гуманные отношения»*, проявляющиеся в отношении к другому как к себе самому. Постановка проблемы происхождения и развития гуманных отношений в детстве направлена на раскрытие природы ребёнка как социально-генетического существа. Психологическое содержание этой характеристики – становление в сознании и поведении ребёнка ценности окружающего мира и в нём прежде всего ценности другого человека, присваивается ребёнком в конкретной социальной ситуации его развития. Основная линия изучения социальной психологии детства состоит в попытке увидеть в историко-культурном (социогенетическом) и в онтогенетическом планах условия и механизмы зарождения гуманного отношения ребёнка к другому человеку как «безусловно значимому для меня».

Теоретические и экспериментальные результаты исследования, проведённые под руководством

Абраменковой В.В., позволили сделать вывод о том, что движущей силой и пространством возникновения подобных отношений является интерактивная совместная деятельность ребёнка сначала со взрослыми, а затем со сверстниками, построенная по формуле «один за всех и все за одного», восходящая к идее детского сообщества, детского коллектива. В совместной деятельности как в особом пространстве (среде) происходит *поуровневое* структурирование межличностных отношений в детской группе, включающее *функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые отношения* между сверстниками. При этом мотивом действия каждого участника таких отношений становится сверстник как значимый другой.

В экспериментах В.В. Абраменковой было выявлено, что становление межличностных отношений в детских группах подчиняется *общепсихологической закономерности развития*, названной «параллелограммом развития» (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), а именно развитие гуманного отношения к сверстнику подчиняется закону перехода от непосредственных форм и способов поведения сначала к внешне, а затем к внутренне опосредствованным формам, возникающим в процессе культурного развития. Но если в экспериментах А.Н. Леонтьева в качестве опосредствующего знака выступал тот или иной объект (например, картинка как опора для запоминания), то в исследованиях В.В. Абраменковой в качестве носителя нормы гуманности выступала *определённым образом организованная совместная деятельность*. «Это значит, что норма гуманности, воплощенная в функционально-ролевых отношениях совместной деятельности, на определённых этапах онтогенеза интериоризируется и начинает детерминировать динамику межличностных





связей без опоры на внешние средства, поскольку переходит в личностно-смысловой план» (В.В. Абраменкова).

В экспериментальных исследованиях В.В. Абраменковой было показано, что механизм формирования гуманного отношения к сверстнику является коллективистская (солидарная) идентификация как такое интерперсональное отождествление с переживаниями одного из группы, при котором осуществляются действенное сострадание его неудачам и активное сорадование его успехам.

Для более точного понимания феномена коллективистской идентификации как формы гуманных взаимоотношений необходимо рассмотреть его вместе с близкими ему по значению понятиями *эмпатии, кооперативности и альтруизма*. Очевидная близость каждого из этих явлений к коллективистской идентификации (эмпатии – к эмоциональному его аспекту, кооперативности – к действенному, альтруизма – к мотивационному), тем не менее, не даёт основания для его редуцирования к какому-либо из них или к их сумме, поскольку ни одно из них не отражает **важнейшую характеристику этого феномена – опосредованность отношений социально ценной и лично значимой деятельностью индивидов**. Одновременно с этим в своем проявлении коллективистская идентификация включает моменты эмпатии, кооперативности и альтруизма.

Для практики воспитания, таким образом, чрезвычайно важен вопрос о том, каковы условия организации совместной деятельности, при которых созревает гуманное отношение индивидов друг к другу.

Абраменковой В.В. было показано, что сама по себе идентификация не может полностью обеспечить гуманного отношения к сверстнику. Преодоление детского эгоцентризма не есть иденти-

фикация ребёнка с другими носителями различных точек зрения, а есть соотнесение этих мнений благодаря отношению к собственному мнению как к «чужому», выработка новой позиции. Это значит, что возникновение отчуждения как способности выйти за пределы как собственного Я, так и Я другого человека связано со сменой позиции в совместной деятельности.

Смена позиций ребёнка в деятельности, предоставляющая ему возможности к «проигрыванию» различных ролей, способствует и эффективности самой деятельности, и формированию положительных взаимоотношений. Следовательно, ребёнок, становясь в различные позиции, упражняется в способности к идентификации. Ситуация общности, заданная интерактивной совместной деятельностью, способствует установлению определённой степени тождественности детей в ходе её выполнения. Единство действий всех участников, единая цель и способ её реализации в ситуации, когда все оказываются в равном положении, объединяют детей между собой, актуализируют межиндивидуальную идентификацию. При этом идентификация может вызвать поведение, противоположное по своей направленности гуманному. Объективные внешние условия, например характер совместной деятельности, опосредствуют формирование гуманного отношения у детей.

Основными принципами при организации такой совместной деятельности Абраменкова называет её интерактивный характер (предусматривающий совместное достижение успеха, вклад каждого участника в достижение цели, основанный на девизе «один за всех и все за одного»), а также принцип и метод смены социальной позиции ребёнка, проявляющейся в приеме постановки себя на место другого в ситуации личного выбора.



Принцип смены социальной позиции — это конкретное воплощение общеметодологического принципа деятельности опосредования личности ребёнка и его отношений, суть которого заключается в создании экспериментальной модели жизненных ситуаций личностного выбора в совместной деятельности детей. Метод смены социальной позиции ребёнка в ситуации морального выбора, а также принятия той или иной воображаемой социальной роли сверстника, отца (матери), сказочного персонажа, себя в будущем и пр. предоставляет ребёнку возможность освоения различных моделей поведения в зависимости от ситуации и «упражняет» его в таком поведении по отношению к значимому другому, как будто этим другим является он сам.

Коллективистская идентификация выступает, таким образом, как механизм уподобления, приводящий к соучаствованию индивида в нравственных переживаниях другого.

Таким образом, единый механизм идентификации-отчуждения уточняет один из аспектов интериоризации культурных ценностей в ходе развития личности. В основе этого двуединого механизма лежит процесс уподобления установкам и личностным смыслам другого человека, социальных групп и пр., прежде всего установок, смыслов и норм, связанных с формированием нравственной сферы личности.

Воспитательной средой в данном случае выступает поле функционирования индивидов, в каком является их взаимодействие в процессе совместной деятельности, если она организована как общегрупповое переживание успеха, с использованием принципа смены социальных позиций. Важно заметить, что формирование новых мотивационных значений (гуманное отношение к сверстнику) происходит на основе реализации базовой потреб-

ности ребёнка как социального существа, определяющей эмоциональную привлекательность среды.

Необходимо отметить *роль и возможности младшего школьного возраста в формировании гуманного отношения ребёнка к сверстнику*. В своих исследованиях В.В. Абраменкова показала, что проявления гуманного, чуткого, заботливого отношения ребёнка к сверстнику возможны уже на достаточно ранних стадиях онтогенеза, и многочисленные исследования зарубежных и отечественных авторов подтверждают это, но психологическая природа подобных проявлений у маленьких детей либо неосознанно спонтанная, поскольку «совершая положительные поступки, эти дети не сознают их необходимости, не отдадут себе отчёта в их значении для других людей...» (Д.Б. Эльконин), либо обусловлена потребностью в одобрении взрослых: «...первоначально выполнение требуемых норм поведения воспринимается детьми как некоторое обязательное условие для получения одобрения...» (Л.И. Божович). Условия для появления специфической нравственной мотивации поведения возникают к началу младшего школьного возраста. Именно к концу старшего дошкольного возраста относится появление начальных моделей групповых взаимоотношений детей на основе опыта совместной деятельности, общих игр и занятий. Эти обстоятельства обуславливают возможность появления гуманных отношений более высокого типа — коллективистской идентификации, которая воплощает нравственный принцип отношения к другому, как к себе самому и к себе, как к другому. К тому же относительно сложный механизм коллективистской идентификации требует достаточно высокого уровня развития интеллекта и способности произвольного поведения. Поэтому





низшей границей возможных проявлений гуманного отношения к сверстнику как действенной идентификации с ним является граница старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Необходимо отметить, что, формируясь в реальном взаимодействии детей, гуманные отношения обладают определённой независимостью от непосредственных эмоциональных предпочтений ребёнка старшего дошкольного и младшего школьного возрастов. Более того, этот пласт отношений оказывает существенное влияние на эмоционально-оценочные межличностные отношения. Если дети младшего школьного возраста могут проявлять гуманное отношение в виде коллективистской идентификации с детьми, обладающими разным социометрическим статусом (для них важна сама структура совместной деятельности), то для подростков небезразличен социометрический статус сверстника, с которым они взаимодействуют, поскольку в этом возрасте, особенно в 12—13 лет, субъективные предпочтения и отвержения переходят в личностно-смысловой план и сами по себе начинают определять ту или иную ориентацию совместной деятельности детей. За этим фактом стоит не «отмирание» детерминирующей роли совместной деятельности в проявлении гуманных отношений, а переход внешних средств организации межличностного взаимодействия во внутренние, интериоризованные средства.

Поэтому необходимо подчеркнуть господство интерактивной совместной деятельности как внешнего инструмента овладения гуманными отношениями у младших школьников и её подчинённое положение у подростков. Усвоенная в начальной школе ребёнком норма гуманности является основой ценностных смысловых установок личности, проявляющихся в готовности субъекта действовать во благо другого человека.

Таким образом, анализ сущности воспитательного воздействия и психологических особенностей младшего школьного возраста позволяет сделать следующие выводы:

1. В социокультурном аспекте воспитание правомерно может рассматриваться как процесс социокультурной идентификации человека через эмоциональное принятие им моральных норм и ограничений, регулирующих его социальное поведение.

2. В психологическом аспекте средовый подход к воспитанию обеспечивает формирование устойчивых мотивационных ориентаций, обусловленных социально-значимыми качествами среды и опосредованными её эмоциональной привлекательностью для ребёнка.

3. Эмоциональная привлекательность среды для ребёнка задаётся включением в образовательный процесс условий, актуализирующих эмоции успеха, а также базовую потребность человека в социальном интересе, которая в образовательном процессе выражается в потребности ощущать свою причастность школьному сообществу.

4. Понимание ребёнка как социогенетического существа определяет приоритет коллективных форм работы, обуславливающих естественное нравственное созревание личности. Эффективным психологическим механизмом воспитания в младшем школьном возрасте является коллективистская идентификация.

5. Методами формирования нравственного сознания ребёнка младшего школьного возраста являются метод смены социальных позиций в совместной интерактивной деятельности, а также решение заданных проблемных ситуаций, которые ставят ребёнка перед необходимостью осуществлять моральный выбор.

6. В педагогическом аспекте интериоризация социокультурных цен-



ностей обеспечивается в рамках культурологического подхода через организацию педагогически целесообразной среды, основными условиями которой являются: наличие совместной интерактивной деятельности, демократический уклад школы, создание ситуации успеха для каждого ребёнка, использование методов нравственного развития. Системный подход позволяет организовать среду в воспитательное пространство, повысив степень целостности воспитательных влияний.

7. Совместный со взрослыми поиск ценностей, норм и законов жизни, их исследование в конкретных видах деятельности, в общении составляют основное содержание воспитательного процесса.

8. Трудовая деятельность учащихся совместно со взрослыми обеспечивает механизмы естественной социокультурной идентификации.

Фактически эти выводы определяют основные стратегические задачи организации и управления воспитательной работы в условиях начального обучения. Однако их дальнейшая конкретизация усложняется рядом проблем, свойственных современному образованию.

Актуальные проблемы воспитания

1. Анализ условий реализации основных механизмов воспитательного воздействия в условиях образовательного учреждения говорит о том, что школа теряет статус социального института образования и не обеспечивает задачу воспроизводства ожидаемых обществом ценностей в отношениях учащихся и педагогов (через механизмы социализации и идентификации). Эта задача является практически нерешенной в условиях традиционно организованного образовательного про-

цесса и связана со сложным и неоднозначным взаимоотношением культуры взрослых и детской субкультуры в школе, а также недооценкой психологических механизмов воспитания, присваивания детьми нравственных культурных ценностей. Необходимо признать факт автоматизации от мира взрослых детской школьной субкультуры, что влечёт за собой формирование в школе собственного мира «для себя» — особого смыслового пространства ценностей, установок, способов жизнедеятельности и форм общения, практически независимого от взрослых.

Как это отмечают многие исследователи, современный ребёнок в большей степени ориентирован на ценности и нормы сверстников. Взрослые все меньше и меньше выступают субъектом влияния на развитие личности ребёнка. Существенно ослабляются контакты между поколениями, падает значимость семьи, происходит взаимоотчуждение детско-родительских отношений. В процессе жизненного пути интересы и смысловая направленность перемещается в направлении от социальных групп взрослых на социальные группы сверстников.

Однако социально-психологическая специфика развития отношений ребёнка состоит в том, что он изначально выступает как представитель одновременно двух больших социальных общностей — *мира взрослых* и *мира детей*, каждый из которых оказывает мощное влияние на его личностное становление, а сочетание этих воздействий создаёт уникальную социальную ситуацию развития детства на каждом этапе его исторического и индивидуального бытия.

Кризис современного образования состоит в том, что оно не обеспечивает «принципа включения» и вхождения ребёнка в мир культуры взрослых. Это во-многом связано с отсутствием в шко-





лах реального опыта взаимодействия взрослых с детьми. В связи с общей ориентацией образования на обучение, учебными планами не предусмотрены формы совместной деятельности педагогов с учащимися. Однако, как это показано выше, только в реально воспринимаемой ситуации (обусловленной), в контакте с ней, при непосредственно-чувственных подкрепляющих воздействиях формируются новые мотивационные отношения.

2. С точки зрения *анализа возможности формирования в условиях образовательного учреждения педагогически и психологически целесообразной среды*, необходимо отметить следующее.

Школы никогда не могут быть полностью демократичными. Прежде всего, потому, что они не добровольны. Педагоги никогда не делегируют реальную власть ученикам. В школе всегда неизбежно присутствует руководство и доминирование. Таким образом, необходимо констатировать пассивную роль учеников в традиционной школе.

Одновременно с этим необходимо признать, что традиционное воспитание ставит в пассивную роль и педагогов, которые, превращаясь в простых исполнителей социального заказа, перестают быть субъектами воспитания и формируют столь же пассивных исполнителей. Наличие четкого социального заказа приводит к тому, что конкретный педагог перестаёт задумываться над смыслом своего труда, что усугубляет эффект отчуждения воспитательной практики от научного знания, связанного с пониманием человеческой сущности и вопросов человеческого бытия. Традиционно в формулировании целей и задач воспитания в условиях образовательного учреждения преобладает установка на формирование у ребёнка необходимых умений и ценностей. Следствием этого является

низкий уровень профессионально-педагогической рефлексии воспитателя. На уровне практических результатов внимание к отдельным «частям» и функциям воспитанника приносит определённую социо-культурную выгоду в виде надежного воспроизводства суммы умений и заданного социального поведения, но в итоге педагоги ориентированы на воспитание «социально-контекстного существа» (И.А. Колесникова), не имеющего внутренних конструктивных регуляторов собственного бытия (*см. механизмы опосредствованного воспитательного воздействия*), способное адаптироваться к жизни лишь на основе лучше или хуже усвоенных правил социокультурной игры, т.е. в достаточно узком диапазоне.

Разными исследователями предлагаются разные списки этих качеств и умений. Внутри списков выстраиваются различные иерархии. Хотя не только среди педагогов, но и среди философов и психологов до сих пор нет сколько-нибудь общей позиции по поводу того, какие качества и ценности являются ключевыми.

Однако проблема не только в этом. Сомнительно само редуccionистское представление о правильном человеке как о правильной сумме качеств или свойств, об одинаковом для всех списке. Анализ практики воспитания показывает, что эти идеи не выдерживают столкновения с действительностью сегодняшнего многообразного мира, в котором *разные* люди могут рассматриваться как вполне подходящие гражданам демократического общества.

Процессы адаптации индивидов в обществе — идентификация и социализация как формы интеграции индивидов в конкретное общество подменяются редуccionией личности. Редуccionизм подводит к формированию самоотчуждения — самопо-



жертвованию, невозможности самореализации индивида в социальной деятельности. Современный человек в культуре чувствует себя «неуверенно, скудно и неясно, где он имеет дело собой, где он центр исхождения поступка, в действительной единственной жизни» (М. М. Бахтин), но уверенно поступает тогда, когда совершает нечто не от себя.

Хотелось бы особенно подчеркнуть, что личностное бытие – это акт выбора, социального действия, морального размышления, поэтому личность – это не раз и навсегда сформированное качество, состояние, структура или уровень. Личность – это способ действия, следовательно, «человек каждый раз должен утверждать себя, он должен выбирать и отстаивать собственные позиции, начиная со школьного возраста и до глубокой старости» (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев).

Поэтому сегодня в практической разработке нуждаются педагогические механизмы и условия такой социализации, «при которой у человека появляются не только пассивно-адаптивные, но и активно-адаптирующие способности по отношению к окружающей его социальной действительности» (В.Б. Ольшанский).

3. *Анализируя возможности использования методов коллективного воспитания в современном образовательном процессе, надо сказать, что социально-политические изменения в России, процесс переоценки идеологических ориентиров, нравственных установок и убеждений привели к неправомерным отказам от существующих ранее понятий и целых направлений в науке, которые ассоциируются с эпохой тоталитаризма. Такими незаслуженно вычеркнутыми из лексикона являются понятия «коллективизм, коллекти-*

вистские отношения, совместная деятельность». Мировая культура также развивается в векторе утверждения персоноцентризма. В силу изменения общей ориентации воспитания с коллективистской на индивидуалистскую модель, ослабления игровых интерактивных форм совместной деятельности и других факторов социального, политического и психологического планов многие исследователи констатируют, что в конце 90-х гг. произошли существенные изменения системы отношений ребёнка к окружающему миру, другим людям и к себе самому. В первую очередь это касается проявления межличностных гуманных отношений внутри детской группы, отношений, при которых переживания сверстника приобретают для детей в группе личностный смысл, побуждающий к проявлениям сострадания его неудачам и сорадования его успехам. Без таких отношений невозможно адекватное личностное развитие ребёнка и его становление в обществе.

Проведённый выше анализ свидетельствует о том, для реализации механизмов воспитательного воздействия в системе общего начального образования требуются следующие условия:

1. Повышение профессиональной активности педагога-воспитателя, которая связана

- с осознанием и реализацией собственных воспитательных целей и задач, составляющих вместе его педагогическую позицию. Следовательно, в требованиях к результату воспитания должна преобладать установка не на формирование у ребёнка готовых образцов нравственности, а на *совместный со взрослыми поиск ценностей, норм и законов жизни*. Поэтому требования к результату воспитания должны быть сформулированы таким образом, чтобы актуализировать у педагога по-





нимание собственной ответственности за личностное становление ребёнка;

- с повышением коммуникативной компетентности педагога.

Эффективность и качество совместной деятельности педагогов и учащихся обуславливаются уровнем компетентности взрослых в сфере межличностных взаимодействий. Искусство общения и знание его психологических механизмов необходимы сегодня каждому педагогу как основа профессионального успеха. Современные психологические технологии формирования навыков конструктивного общения педагога с детьми должны стать содержанием его профессиональной подготовки в ВУЗах и в системе повышения квалификации. Наличие у учителя такого рода умений является необходимым аспектом его профессиональной компетентности и должно оцениваться при аттестации наряду с дидактическими и методическими навыками;

- с формированием у педагога умений в области профилактической воспитательной работы. На каждом возрастном этапе перед ребёнком объективно встает ряд задач, и он сталкивается с рядом типичных для того или иного возраста психологических трудностей. Педагоги должны владеть психологическими знаниями о типичных проблемах детей разного возраста и представлять себе наиболее продуктивные пути их преодоления. Разработанные современной педагогической психологией специальные технологии передачи учащимся знаний о решении характерных для детей конкретного возраста психологических проблем, могут быть включены в содержание учебных предметов (литература, ОБЖ, биология, физкультура и пр.), а также могут стать содержанием специально организованных форм внеучебного взаимодействия (классных часов). Культура достоинства и достойное по-

ведение в таком случае становятся содержанием образования.

2. Создание педагогически и психологически целесообразной воспитательной среды, основными условиями которой являются:

- наличие совместной интерактивной деятельности, предусматривающей совместное переживание успеха и вклад каждого участника в достижение общей цели;
- наличие совместной со взрослыми трудовой деятельности, в которой педагог занимает оправданно высокую позицию, являясь примером и наставником;
- демократический уклад школы, подразумевающий обязательное участие учащихся, педагогов и родителей в создании норм и правил общей жизни, выборность органов коллектива, учет мнения каждого ребёнка при планировании и анализе жизнедеятельности класса;
- использование методов нравственного развития: метод смены социальных позиций, а также решение заданных проблемных ситуаций, которые ставят ребёнка перед необходимостью осуществлять моральный выбор;
- эмоциональная привлекательность среды, требующая организации условий при которых каждый ребёнок в начальной школе должен испытывать успех (осознавать и переживать свою компетентность) не менее чем в одной из возможных сфер школьной жизни: учебе, общении, внеучебной деятельности;
- формирование коллективистской идентификации, которое обеспечивается указанными выше условиями.

В этой логике **результатом воспитательной работы является достижение такого качества организации совместной деятельности педагогов и учащихся, которое обеспечивает,**



с одной стороны, воспроизводство ожидаемых обществом ценностей, а с другой стороны, способность к самоопределению, выработке собственной индивидуальной позиции, отражающей внутренние критерии нравственности.

Таким образом, в отношении воспитательной деятельности категория результата связана не только с тем, что «получено в завершении какой-нибудь деятельности, работы, её итог», но и с «показателем мастерства» (С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова), то есть с категорией *качества*.

Из сказанного выше следует, что категория «*качество*» в данном случае обозначает систему условий организации образовательного процесса, включая профессиональную активность педагога, а также создание воспитательной среды. Эта категория должна стать содержанием стандартов образования и приобрести конкретное определение, отражающее её сущностные характеристики.

Данная система условий может быть обобщённо названа *воспитательной атмосферой* образовательного учреждения, потому что, с одной стороны, этот термин подчёркивает влияние окружающей среды на естественное нравственное развитие ребёнка, а с другой стороны, является характеристикой межличностных отношений, в которых проявляются реальные жизненные и профессиональные ценности взрослых и детей в школе. Коммуникативная компетентность педагогов одновременно с наличием общих, разделяемых педагогическим коллективом ценностей, составляющих идеологию школы, и отражённых во внутренних правилах взаимодействия педагогов и учащихся, обуславливают не только социокультурную идентификацию учащихся, но также формирование у воспитанников конструктивных

способов управления собственной деятельностью. Следовательно, воспитательная атмосфера образовательного учреждения — это не только достаточное, но и необходимое условие, обеспечивающее реализацию всех механизмов воспитательного воздействия. Такое понимание результата воспитания формирует установку на ответственность взрослого за результаты воспитательного процесса, обуславливает активную позицию педагога и полностью раскрывает сущность воспитательного воздействия. Необходимо признать понятие «*воспитательная атмосфера*» компонентом содержания образования, пока ещё не используемым его резервом.

В оценке результата воспитания необходимо выделять измеряемые показатели, изменяемые в условиях воспитательного воздействия, а также фактические показатели, отражающие факт наличия необходимых условий создания воспитательной атмосферы образовательного учреждения.

В этой логике **изменяемыми результатами** эффективности воспитательного воздействия являются: уровень развития коллектива, тип самооценки учащихся, формируемой в различных видах совместной деятельности, уровень школьной тревожности как показатель включённости ребёнка в жизнь школы, реальные достижения воспитанников в различных видах совместной деятельности, составляющих основу воспитательной среды образовательного учреждения.

Фактическими показателями сформированности воспитательной атмосферы образовательного учреждения являются: наличие собственной своеобразной идеологии школы, которая разделяется и принимается как взрослыми, так и детьми: целостный образ собственной школы, представле-





ние о её прошлом, настоящем и будущем, её месте в окружающем мире, о её специфических особенностях, наличие внутренних правил, регулирующих жизнедеятельность школы, разработанных педагогами совместно с учащимися и их родителями, наличие конкретных целей и задач воспитательной работы со школой и классом, отражающих их специфику; фактические успехи детей (школьных команд) в разнообразных видах совместной деятельности.

Оценка эффективности воспитательной работы по этим показателям обеспечит внешний и внутренний контроль за реализацией механизмов воспитательного воздействия в конкретных образовательных учреждениях.

Перспективные задачи программы воспитательной работы

Реализация условий, обеспечивающих формирование воспитательной атмосферы в образовательном учреждении, требует дальнейших научно-практических разработок содержания программы воспитания в системе начального образования:

1. Необходимо разработать учебные программы повышения квалификации педагогов, направленные на развитие их психологической готовности к воспитательной работе в школе.

2. Необходимо разработать содержание лично-значимой для детей совместной с педагогами деятельности (в том числе трудовой), в структуре которой педагог занимает оправданно высокую позицию, является примером и наставником.

3. Необходимо разработать диагностические методики, исследующие развитие социального интереса ребёнка в условиях образовательного учреждения, идентификацию ребёнка со школой и классом (восприятие своего отличия от одноклассников, или наоборот ощущения своей причастности к классу). С этой точки зрения, интересна и требует доработки методика А. Гольдштейна, которая представляет собой объективный диагностический инструмент для оценки уровня социального развития подростков, включая дифференцированную самооценку социальных навыков на основе восприятия своего отличия от сверстников. Данную методику необходимо адаптировать к младшему школьному возрасту, при этом тип самооценки ребёнка можно исследовать на основе навыков совместной деятельности, которые определяют формирование феномена коллективистской идентификации.

4. Необходимо разработать содержание учебной программы нравственного развития младшего школьника, включающую в себя:

- описание проблемных ситуаций, которые ставят ребёнка перед необходимостью осуществлять моральный выбор и адекватны уровню нравственного развития младшего школьника.
- методику оценки уровня нравственного развития на основе решения данных проблемных ситуаций.

Для решения этой задачи можно использовать методы и уровни нравственного развития, описанные Л. Кольбергом (моральные дилеммы).