Содержание

Введение

. Особенности формирования детского коллектива в школе

.1 Понятие ученического коллектива

.2 Влияние ученического коллектива на личность школьника

. Создание эффективных моделей воспитывающего коллектива

.1 Теория и практика коллективного воспитания

.2 Принцип параллельного воздействия

.3 "Мудрая власть коллектива" по В.А. Сухомлинскому

Заключение

Список используемой литературы

Приложения

Введение

ученический коллектив детский личность

В условиях современной школы постоянно растет интерес к влиянию ученического коллектива на формирование личности школьника. Актуальность данной проблемы диктуется прежде всего возросшими требованиями к уровню психологической включенности школьника в его учебную деятельность и усложнением заданий. Формирование благоприятного социально-психологического климата ученического коллектива а также личности школьника в условиях коллектива является одним из важнейших условий эффективного развития и воспитания.

Эффективность совместной деятельности во многом зависит от оптимальной реализации личностных и групповых возможностей.

Ученический коллектив является малой группой, в которой происходит формирование личности школьника. В отечественной и зарубежной социальной психологии даются самые различные определения малой группы. Так, Д. Картрайт, А. Зингер, Т. Ньюком указывают следующие критерии определения и выделения малой группы: частота и продолжительность взаимодействия между индивидами в группе и число составляющих ее членов.

Ш. Бюлер относит к типичным особенностям группы: взаимоотношения, взаимовлияния ее членов, без чего группа не существует, определенность ролей, которые исполняют отдельные индивиды; обособление лидеров, влияющих на остальных; общность целей, деятельности и организации; наличие у членов группы чувства "мы", единства группы; сплоченность. Г. Дикарс понимает под группой "психологически единую социальную ячейку, члены которой целенаправленно связаны друг с другом и зависят друг от друга". М. и К. Шериф считают, что группа- это социальный союз, наделенный такими свойствами, которые могут быть измерены и которые имеют значение для поведения ее членов. К ним относятся: структура и организация, система норм, регулирующих поведение членов группы, их отношение друг к другу и к другим группам и их членам.

Психологические особенности личности способствуют или мешают формированию чувства общности, то есть влияют на формирование социально- психологического климата в ученическом коллективе.

Развитый детский коллектив представляет собой необходимое условие самоутверждения личности. Ему присущи общность целей и адекватность мотивов предметно-практической совместной деятельности, направленной на пользу общества, забота об общем результате, определенные организация и характер общения, широкая система коллективных связей. Наиболее развитые формы взаимоотношений детей создаются в процессе целенаправленной организации их социально-одобряемой деятельности: учебной, организационно-общественной, ученический, художественной, спортивной и др. При этом придание основным типам деятельности детей определенной целевой направленности, социальной значимости позволяет не только формировать отношения детей внутри возрастных групп, но и строить их на единой основе. Сочетание взаимоответственности, с одной стороны, а с другой - необходимости проявления самостоятельности в организации и осуществления просоциальной деятельности обеспечивает условия для развития подлинной самостоятельности. Максимальное развитие самодеятельности детей выступает определяющим признаком развитого детского коллектива.

Социально признаваемая деятельность как средство формирования детского коллектива и определенных отношений его членов может быть реализована в том случае, если она соответствующим образом организована.

Цель: рассмотрение коллектива как средства формирования личности школьника.

Объект: процесс обучения в начальной школе

Предмет: формирование детского коллектива как условие повышения качества знаний младших школьников.

Гипотеза: если систематически реализовывать формирование детского коллектива, то это позволит эффективно строить процесс обучения, так как создаются условия для объективной оценки знаний и умений учащихся.

Задачи:

. Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме.

. Выявление эффективных условий для формирования детского коллектива в начальной школе.

. Разработка методических рекомендаций по осуществлению формирования детского коллектива как условия повышения качества знаний учащихся.

Новизна исследования: выявление эффективных условий детского коллектива с учетом современных требований.

Методологическая основа: теория личности, теория деятельности, теория целостного педагогического процесса.

Теоретическая значимость: обоснование эффективности детского коллектива в повышении качества знаний учащихся.

Практическая значимость: методические рекомендации по организации и формировании детского коллектива.

Методы исследования: наблюдение, эксперимент, анализ продуктов деятельности, тестирование, анкетирование, анализ школьной документации.

Организация исследования: базой исследования выступила Сарыкольская средняя школа, Сарыкольского района, Костанайской области.

1. Особенности формирования детского коллектива в школе

.1 Понятие ученического коллектива

Ученический коллектив является малой группой, в которой происходит формирование личности школьника. В отечественной и зарубежной социальной психологии даются самые различные определения малой группы. Так, Д. Картрайт, А. Зингер, Т. Ньюком указывают следующие критерии определения и выделения малой группы: частота и продолжительность взаимодействия между индивидами в группе и число составляющих ее членов. Ш. Бюлер относит к типичным особенностям группы: взаимоотношения, взаимовлияния ее членов, без чего группа не существует, определенность ролей, которые исполняют отдельные индивиды; обособление лидеров, влияющих на остальных; общность целей, деятельности и организации; наличие у членов группы чувства "мы", единства группы; сплоченность. Г. Дикарс понимает под группой "психологически единую социальную ячейку, члены которой целенаправленно связаны друг с другом и зависят друг от друга". М. и К. Шериф считают, что группа- это социальный союз, наделенный такими свойствами, которые могут быть измерены и которые имеют значение для поведения ее членов. К ним относятся: структура и организация, система норм, регулирующих поведение членов группы, их отношение друг к другу и к другим группам и их членам. Согласно Х. Томе и Х. Фегеру, основной признак группы - взаимодействие ее членов, решающими критериями для выделения малой группы являются: число коммуникативных актов, частота и продолжительность взаимодействия индивидов в группе. Г. Хоманс также считает, что частота взаимодействия, его длительность и порядок - главные характеристики понятия "малая группа" [1, с. 138].

Другие толкования понятия "малая группа": 1. собрание людей, включенных в последовательно координированную деятельность, сознательно или бессознательно подчиненную общей цели, достижение которой приносит участникам удовлетворение; 2. миниатюрная социальная система, посредством исследования которой можно прийти к пониманию социального устройства в целом; 3. жизненное пространство личности.

Многообразие определения понятия "малая группа" вызвано многообразием теоретических подходов, на базе которых эти определения формируются. К началу 70-х годов, как отмечают Р.Л. Кричевский и Е.М. Дубовская, зарубежные авторы насчитывали девять концепций, определивших развитие групповой психологии . К ним относятся:

. Теория поля, которая берет начало в работах К. Левина и основывается на его тезисе, что поведение личности есть продукт поля взаимозависимых детерминант (жизненным или социальным пространством личности). Структурные свойства этого поля представлены понятиями, заимствованными из теории множеств, а динамические свойства - понятиями психологических и социальных сил. Целостной теории группы в рамках этого подхода создано не было, однако он лег в основу частных теорий групповой психологии: теории сплоченности, теории социальной власти, теории соперничества-сотрудничества, теории внутригруппового давления, теории групповых притязаний.

. Интеракционистская концепция, согласно которой, группа - есть система взаимодействующих индивидуумов, функционирование которых в группе описывается тремя основными понятиями: индивидуальная активность, взаимодействие и отношение. В рамках этой теории исследуются структурные аспекты группы.

. Теория систем. Этот подход рассматривает группу как систему взаимосвязанных позиций и полей, делая акцент на групповых "входах" и "выходах" и рассматривая группу как открытую систему.

. Социометрическое направление представляет группу через анализ внутригрупповых отношений.

. Психоаналитическая ориентация базируется на идеях З. Фрейда, фокусируя внимание на мотивационных и защитных механизмах личности. Эти идеи легли в основу ряда теорий групповой динамики.

. Общепсихологический подход заключается в предположении, что многие представления о человеческом поведении, накопленные в общей психологии, применимы к анализу группового поведения, прежде всего в анализе таких индивидуальных процессов как научение, явления когнитивной сферы, мотивация.

. Эмпирико-статистическое направление, согласно которому основные понятия групповой теории должны выводится из результатов статистических процедур, таких как факторный анализ, а не формироваться априорно. Подобное понимание обусловило широкое применение процедур, разработанных в области тестирования личности и представленных в исследованиях Р. Кеттелла, предложившего одну из теорий группового поведения.

. Формально-модельный подход базируется на формальном моделировании группового поведения с использованием математического аппарата теории моделей и теории множеств.

. Теория подкрепления базируется на идеях скиннеровской концепции оперантного обусловливания. Согласно ему поведение индивидуумов в группе есть функция двух переменных: вознаграждений (положительное подкрепление) и расходов или наказаний (отрицательное подкрепление). Идеи этой теории легли в основу социально-психологических теорий малых групп Д. Хоманса, Д. Тибо и Г. Келли, которые избрали объектом концептуализации внутридиадные отношения и перенося результаты анализа на большие по объему группы.

Одаренность как самая общая характеристика сферы способностей требует комплексного изучения психофизиологического, дифференциально-психологического и социально-психологического.

Система развития ребенка должна быть тщательно выстроена, строго индивидуализирована и ее реализация должна приходиться на достаточно благоприятный возрастной период. Детский возраст - период становления способностей, личности и бурных интегративных процессов в психике. Уровень и широта интеграции характеризует формирование и зрелость самого явления - одаренности. Их интенсивность или, напротив, остановка определяют динамику развития одаренности.

С самого начала, с момента рождения ребенка не даны ни те стадии, через которые он должен пройти, ни тот итог, который он должен достигнуть. Детское развитие - это совершенно особый процесс - процесс, который детерминирован не снизу, а сверху, той формой практической и теоретической деятельности, которая существует на данном уровне развития общества. Как сказал поэт: "Лишь рождены, уже нас ждет Шекспир". В этом особенность детского развития. Его конечные формы не даны, не заданы. Ни один процесс развития, кроме онтогенетического, не осуществляется по уже готовому образцу. Человеческое развитие происходит по образцу, который существует в обществе.

В отечественной групповой психологии выделяют четыре исследовательских подхода:

. Деятельностный подход основывается на принципе деятельности. Его приложение к исследованию группы вызвало к жизни стратометрическую концепцию групповой активности А.В. Петровского, программно-ролевую концепцию группы М.Г. Ярошевского и концепцию Г.М. Андреевой о модели социально-перцептивных процессов в совместной деятельности.

. Социометрическое направление базируется на широком использовании различных вариантов социометрического теста в качестве основного методического средства познания группы. Наибольший вклад в развитие этого направления внес Л.И. Коломинский

. Параметрическая концепция создана Л.И. Уманским. Основная идея состоит в том, что поэтапное развитие малой группы (контактной, по Л. И. Уманскому) осуществляется благодаря развитию ее важнейших социально-психологических параметров. В рамках этой концепции изучаются организационные и динамические характеристики групп.

. Организационно-управленческий подход основан на разрабатываемых в социологии и социальной психологии представлениях о социальной организации и управленческой деятельности. У истоков этого подхода стоял Е.С. Кузьмин. В рамках работ этого направления группа рассматривается как субъект управления (Кузьмин Е.С.).

Таким образом, малая группа - это ограниченная совокупность непосредственно взаимодействующих людей, которые:

а) относительно регулярно и продолжительно контактируют лицом к лицу, на минимальной дистанции, без посредников;

б) обладают общими целями, реализация которых позволяет удовлетворить значимые потребности и интересы;

в) участвуют в общей системе распределения функций и ролей в совместной жизнедеятельности, что предполагает кооперативную взаимозависимость участников, проявляющуюся как в конечном продукте совместной активности, так и в самом процессе его производства;

г) разделяют общие нормы и правила внутри- и межгруппового поведения, что способствует консолидации внутригрупповой активности и координации действий по отношению к среде.;

д) расценивают преимущества от объединения как превосходящие издержки и большие, чем они могли бы получить, в других доступных группах, а потому испытывают чувство солидарности друг с другом и признательность группе;

е) обладают ясным и дифференцированным представлением друг о друге;

ж) связаны достаточно определенными и стабильными эмоциональными отношениями;

з) представляют себя как членов данной группы и аналогично воспринимаются со стороны (Донцов А.И.).

Испытывая потребность в каком-либо виде деятельности, общество создает соответствующие организации, призванные удовлетворить эту потребность. Основной организационной ячейкой такой организации в школе является малая группа - ученический коллектив. Ученический коллектив - это объединение людей, входящих в одно подразделение, связанных совместной учебной деятельностью и решающих под руководством учителя задачу обучения и воспитания. Таким образом, основная деятельность коллектива определяет всю систему взаимоотношений и взаимодействий в нем, а также его психологические особенности.

Вместе с тем, общую картину взаимодействия между школьниками в ученических коллективах дополняют личные взаимоотношения. (Гришина Н.В., 1990) Взаимоотношения - это система взаимосвязей людей между собой в различных группах. Взаимоотношения могут быть официальными и неофициальными, деловыми и личными. Межличностные взаимоотношения людей связаны с общественными отношениями и определяются ими. Особенности поведения человека в коллективе, результаты его работы вызывают определенные реакции со стороны других членов группы, формируют у каждого из них отношение к этому человеку, и таким образом в группе развивается система взаимоотношений. Удовлетворенность взаимоотношениями по горизонтали (с товарищами) и по вертикали (с руководителями) рассматривается как важный показатель социально- психологического климата в ученическом коллективе. Показатели удовлетворенности взаимоотношениями по горизонтали тесно связаны с частотой обсуждения в коллективе вопросов, непосредственно связанных с учебой, а также с частотой контактов членов коллектива в свободное от учебы время. В самой официальной обстановке между школьниками так или иначе складываются личные отношения и они не могут не влиять на общую атмосферу в коллективе, на общий характер, стиль, тон взаимоотношений в группе.

В сложной системе взаимоотношений и взаимодействий в ученическом коллективе школьники занимают определенные позиции, основанные на их неофициальном личном авторитете в данной группе людей.

Такие качества человека, как целеустремленность, настойчивость в отстаивании своей точки зрения, оказании воздействия на людей и достижении своих интересов и целей при взаимодействии с ними принадлежат к числу неотъемлемых социально одобряемых качеств человека в современном мире. Однако форма отстаивания своих интересов очень часто препятствует, а не способствует их реализации и приводит к возникновению психологических барьеров, конфликтов и других отрицательных последствий. И происходит это потому, что, исходя из конкретных условий своей жизни, многие люди быстрее приобретают навыки и привычки защитно-агрессивного поведения, как неэффективного заместителя директивного общения. Закрепляясь, они становятся достаточно устойчивыми чертами личности человека и типичными особенностями его коммуникативных качеств.

Общение в ученическом коллективе - это сложный процесс, протекающий от установления контактов до развития взаимодействия и складывания взаимоотношений. Главная функция общения - это организация совместной учебной деятельности школьников.

Объективные противоречивые ситуации, возникающие в деятельности людей, создают потенциальную возможность возникновения конфликтов, которые переходят в реальность только в сочетании с субъективными факторами. Какие бы объективные условия не существовали, вступают в конфликт в конечном счете люди, поэтому от их отношения к ситуации, их восприятия ее зависит, какое развитие она получит. Человеческий фактор в возникновении конфликтности связан как с особенностями коллектива, так и с индивидуальными личностными особенностями людей. Психологический климат, сложившийся в коллективе, оказывает влияние на фоновый уровень конфликтности в нем, на то, как люди переживают напряженные стрессовые ситуации. Перерастание сложных ситуаций в конфликты чаще наблюдаются в коллективах с невысоким уровнем развития, отличающиеся разобщенностью его членов, отсутствием между ними единства по вопросам совместной деятельности и другим аспектам взаимодействия. Уровень развития собственно коллективистского начала оказывается одним из факторов, определяющих способность коллектива к оптимальному преодолению трудностей и сложных ситуаций и наоборот, потенциальную склонность к возникновению конфликтов. (Ершов А.А.)

Преодоление обиды и осмысление недостатков - открытие пути для личностного роста. Люди с уважением относятся к тем, кто принимает критику спокойно и умеет учиться с ее помощью. Особенное внимание следует уделить тем замечаниям, которые часто повторяются в критических отзывах людей. Получая очередную порцию критики, удостовертесь, что вы правильно поняли смысл замечания. Будьте открыты, внимательно слушайте и не бойтесь задавать вопросы. Если оппонент высказывает голые утверждения, просите привести примеры ваших действий, которые вызвали эти замечания. Критика может быть резкой и обидной по форме. Но надо обращать больше внимания на содержание. Критикуемый имеет право на защиту своих положений и позиций. Но нельзя искажать объективно существующие факты для защиты своей позиции.

Таким образом, ученический коллектив соответствует основным признакам малой группы, а именно состоит из двух или более человек, объединенных единой целью, сходными интересами и потребностями в общении и совместной деятельности и находятся в непосредственном контакте друг с другом. Основной принцип объединения людей в малую группу - единство цели, в данном случае учебной деятельностью; основное средство объединения - межличностное взаимодействие. Взаимоотношения участников малой группы имеют преимущественно эмоциональный характер и подчиняются закономерностям психологической совместимости и конфликтности. Малые группы классифицируются по признаку совместной деятельности, по признаку длительности существования (временные и постоянные); по признаку уровня развития - номинальные, связные [16, с. 127].

В современной литературе употребляется два значения понятия "коллектив". Первое: под коллективом понимается любая организованная группа людей (например, коллектив предприятия); второе: под коллективом понимается только высокоорганизованная группа. В том значении, которое приобрело понятие "коллектив" в педагогической литературе, коллективом называется объединение воспитанников (учеников), отличающееся рядом важных признаков. Рассмотрим их.

Общая социально значимая цель. Цель есть у любой группы: ее имеют и пассажиры, севшие в трамвай, и преступники, создавшие воровскую шайку. Все дело в том, какая это цель, на что она направлена. Цель коллектива обязательно совпадает с общественными целями, поддерживается обществом и государством, не противоречит господствующей идеологии, конституции и законам государства.

Общая совместная деятельность для достижения поставленной цели, общая организация этой деятельности. Люди объединяются в коллективы для того, чтобы совместными усилиями быстрее достичь определенной цели. Для этого каждый член коллектива обязан активно участвовать в совместной деятельности, должна быть общая организация деятельности. Членов коллектива отличает высокая личная ответственность за результаты совместной деятельности.

Отношения ответственной зависимости. Между членами коллектива устанавливаются специфические отношения, отражающие не только единство цели и деятельности (рабочее сплочение), но и единство связанных с ними переживаний и оценочных суждений (моральное единение).

Общий выборный руководящий орган.- В коллективе устанавливаются демократические отношения. Органы управления коллективами формируются при прямом и открытом избрании наиболее авторитетных членов коллектива.

Отдельные из этих характеристик могут быть присущи и другим видам групповых объединений (ассоциации, кооперации, корпорации и т. д.). Но особенно отчетливо они проявляются лишь при коллективной организации.

Кроме названных признаков коллектив отличается и другими очень важными особенностями. Это характеристики, отражающие внутриколлективную атмосферу, психологический климат, отношения между членами коллектива. Одна из таких характеристик - сплоченность, характеризующая взаимопонимание, защищенность, "чувство локтя", причастность к коллективу. В хорошо организованных коллективах проявляются взаимопомощь и взаимоответственность, доброжелательность и бескорыстие, здоровая критика и самокритика, соревнование.

Группа формально сотрудничающих людей может обходиться без этих качеств, коллектив без них теряет свои преимущества.

В коллективе, обладающем всеми перечисленными признаками, формируется иная система отношений к труду, к людям, к своим личным и общественным обязанностям. В дружном, сплоченном коллективе система отношений определяется разумным сочетанием личных и общественных интересов, умением подчинять личное общественному. Такая система формирует ясную и уверенную позицию каждого члена коллектива, знающего свои обязанности, преодолевающего субъективные и объективные препятствия.

Еще одним важным приемом "сбора" внимания является установление зрительного контакта между говорящим и слушающим. Установление зрительного контакта - прием, широко используемый в любом общении, - не только в массовом, но и в личном, интимном и т.д. Пристально глядя на человека, мы привлекаем его внимание, постоянно "уходя" от чьего-то взгляда, мы показываем, что не желаем общаться. Поддерживание внимания. Умение поддерживать внимание связано с осознанием тех же факторов, которые используются при привлечении внимания, но на этот раз - это борьба с тем, чтобы внимание другого отвлекалось какими-то "чужими", не от нас исходящими стимулами. Внимание слушающего может быть отвлечено любым посторонним по отношению к данному взаимодействию стимулом - громким стуком в дверь, собственными размышлениями не по теме и т.д. Первая группа приемов поддержания внимания в сущности сводится к тому, чтобы по возможности исключить все посторонние воздействия, максимально "изолироваться" от них. Поэтому эту группу можно назвать приемами "изоляции". Если, с точки зрения говорящего, максимум, что он может сделать - это изолировать общение от внешних факторов, то для слушающего актуально и умение изолироваться от внутренних факторов. Чаще всего помехи выражаются в том, что собеседник, вместо того, чтобы внимательно слушать говорящего, занят подготовкой собственной реплики, обдумыванием аргументов, додумыванием предыдущей мысли собеседника или же просто ожиданием конца его речи, чтобы вступить самому. В любом из этих случаев результат один - внимание слушающего отвлекается на себя, "внутрь", он что-то пропускает, и эффективность общения падает. Поэтому приемом "изоляции" для слушающего являются навыки собственного слушания, умения не отвлекаться на свои мысли и не терять информацию. Следующая группа приемов - "приемы акцентировки". Они применяются в тех случаях, когда надо особо обратить внимание партнера на определенные, важные, с точки зрения говорящего, моменты в сообщении, ситуации и т.п. "Приемы акцентировки" условно можно разделить на прямые и косвенные. Прямая акцентировка достигается за счет употребления различных служебных фраз, смысл которых и составляет привлечение внимания, таких, например, как "прошу обратить внимание" и т.д. и т.п. Косвенная акцентировка достигается за счет того, что места, к которым нужно привлечь внимание, выделяются из общего "строя" общения за счет контраста - они "организуются" таким образом, чтобы контрастировать с окружающим фоном и поэтому "автоматически" привлекать внимание.

Управление вниманием в общении - важная задача не только для говорящего, но и для слушающего. Таким образом, не только внешние условия важно учитывать в поисках основ доверия слушающего к говорящему, но и то, насколько слушающий соотносит говорящего с собой, насколько считает его своим, представителем своей общности. Проводились также исследования, ставившие целью выяснения того, формулировать ли в сообщении главные выводы или оставлять эту работу для слушающего. С. Ховленд и У. Менделл утверждают, что людям с высокой заинтересованностью и высоким интеллектуальным уровнем эффективнее не подсказывать вывода - они сделают его самостоятельно, в случае же низкого уровня образования выводы необходимы.

Наиболее стабильное звено в официальной структуре школьного коллектива - коллектив класса, в рамках которого протекает основная деятельность школьников - учение. Именно в классном коллективе между школьниками образуется густая сеть межличностных связей и отношений. В силу этого он выполняет роль того своеобразного фундамента, на базе которого формируются различные школьные коллективы.

Проецируя на школьный класс выделенные признаки коллектива, приходим к выводу, что ученический коллектив - это группа учеников, объединенная общей социально значимой целью, деятельностью, организацией этой деятельности, имеющая общие выборные органы и отличающаяся сплоченностью, общей ответственностью, взаимной зависимостью при безусловном равенстве всех членов в правах и обязанностях.

Ученический коллектив как система - это

органичная часть более сложного объединения - воспитательного коллектива, включающего помимо детского и коллектив педагогов-воспитателей;

относительно автономная система, которой свойственны процессы саморегуляции, самоорганизации, самоуправления;

скоординированное единство двух структур: официальной, складывающейся под влиянием взрослых, определяющих его организационное строение и деятельность, а также неофициальной, складывающейся в значительной степени в процессе межличностного общения;

субъект деятельности по реализации единых общественно значимых целей;

носитель общего интегративного свойства - его поля (атмосферы, психологического климата), характеризующего коллектив как целостное образование, отличное от суммы составляющих его индивидов и входящих в него микрогрупп, и проявляющегося в общественном мнении коллектива, в его эмоциональных реакциях и ценностных ориентациях, в нормах и традициях, определяющих поведение его членов;

субъект воспитания по отношению к личности каждого из входящих в него членов.

При этом ученический коллектив рассматривается как система динамическая, развитие которой детерминировано изменениями во внутреннем мире воспитанников, изменениями в жизни общества в целом, в непосредственно окружающей коллектив среде, в характере педагогического руководства деятельностью коллектива. Движет процесс развития коллектива, как везде и всюду, борьба противоречий, возникающих между перспективами, достигнутыми и планируемыми, между интересами коллектива и отдельных членов, между потребностями учеников и возможностями их удовлетворения в коллективе.

.2 Влияние ученического коллектива на личность школьника

Влияние эмоциональной атмосферы коллектива на личность может быть двоякое: стимулирующее или тормозящее, то есть подавляющее творческую инициативу, активность и энергию человека.

На разных этапах развития коллектива наблюдается динамика модальности эмоциональности отношений. На первом этапе становления коллектива эмоциональный фактор играет главную роль (идет интенсивный процесс психологической ориентации, установление связей и позитивных взаимоотношений). На этапе же коллективообразования все большее значение приобретают когнитивные процессы, и каждая личность выступает не только как объект эмоционального общения, но и как носитель определенных личностных качеств, социальных норм и установок.

Психологические особенности личности способствуют или мешают формированию чувства общности, то есть влияют на формирование социально- психологического климата в ученическом коллективе [10, с. 228].

Развитый детский коллектив представляет собой необходимое условие самоутверждения личности. Ему присущи общность целей и адекватность мотивов предметно-практической совместной деятельности, направленной на пользу общества, забота об общем результате, определенные организация и характер общения, широкая система коллективных связей. Наиболее развитые формы взаимоотношений детей создаются в процессе целенаправленной организации их социально-одобряемой деятельности: учебной, организационно-общественной, ученический, художественной, спортивной и др.

При этом придание основным типам деятельности детей определенной целевой направленности, социальной значимости позволяет не только формировать отношения детей внутри возрастных групп, но и строить их на единой основе. Сочетание взаимоответственности, с одной стороны, а с другой - необходимости проявления самостоятельности в организации и осуществления просоциальной деятельности обеспечивает условия для развития подлинной самостоятельности. Максимальное развитие самодеятельности детей выступает определяющим признаком развитого детского коллектива.

Несмотря на общеизвестную истину "убедительность педагога не пропорциональна громкости его голоса", многие, с позволения сказать "педагоги" используют в педагогическом общении самый вульгарный крик. Горечью и болью проникнуты страницы книг выдающегося педагога В.А. Сухомлинского, посвященные учительскому крику. "Будьте осмотрительны, чтобы слово не стало кнутом, который, прикасаясь к нежному телу, обжигает, оставляя на всю жизнь грубые рубцы. Именно от этих прикосновений отрочество и кажется пустыней... Слово щадит и оберегает душу подростка только тогда, когда оно правдивое и идет от души воспитателя, когда в нем нет фальши, предубежденности, желания "распечь", "пробрать"... слово педагога должно, прежде всего, успокаивать". Не так уж редко педагогическое общение подменяется назидательным пустословием учителя, которое вызывает у учащихся только одно желание: скорее дождаться его конца. В.А. Сухомлинский по этому поводу писал: "Каждое слово, звучащее в стенах школы, должно быть продуманным, мудрым, целеустремленным, полновесным и - это особенно важно - обращенным к совести живого конкретного человека, с которым мы имеем дело... чтобы не было обесценивания слов, а наоборот - чтобы цена слова постоянно возрастала".

Общение между учителем и учеником - одна из основных форм, в которой дошла до нас тысячелетняя мудрость, накопленная человечеством. В Новом Завете христианская доктрина изложена по большей части в виде общения Христа с учениками. А дзэн-буддизм, религиозная философия, почти не знавшая трактатов, как мозаика, складывается из историй о монахах-учителях и их учениках. Различные новые подходы в педагогической практике (педагогика сотрудничества, коммунарская методика и др.) с психологической точки зрения связаны с переходом от системы понятий и схемы анализа "субъект-объект" к системе "субъект-субъект". Первая схема, которая до последнего времени преобладала в теоретических и экспериментальных исследованиях, представлена работами по психологии педагогической деятельности. Вторая, становящаяся все более популярной сейчас, связана с работами по психологии педагогического общения. Конечно, категории "общение" и "деятельность" - совершенно самостоятельны и описывают различные реалии. Однако между ними существует и диалектическая взаимосвязь. Более того, можно утверждать, что существуют виды деятельности, которые принципиально строятся по законам общения. Педагогическая деятельность - одна из них. Под педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся (А.А. Леонтьев).

Проблема эффективности общения приобрела в последнее время большое значение. Ей посвящены труды многих известных психологов - А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Е.С. Кузьмина, В.В. Знакова, А.А. Леонтьева, А.А. Реана и др. Следует отметить, что в качестве самостоятельного направления выделяется проблема эффективного педагогического общения (И.А. Зимняя, Я.Л. Коломинский, С.В. Кондратьева, А.А. Леонтьев, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан и др.). Экспериментальные исследования показывают, что среди множества задач, встающих перед педагогом, наиболее сложными оказываются задачи, связанные с общением. Они предполагают, что педагог обладает достаточно высоким уровнем развития коммуникативных умений.

Преподаватели низкого уровня деятельности также часто повышают голос или обращаются к ученикам по фамилии, но к юмору и поощрению прибегают крайне редко. Еще менее характерно для них инструктирование, поскольку такие педагоги больше дисциплинируют, чем организуют учеников.

Зарубежные исследования, посвященные анализу структуры вербального взаимодействия преподавателя с учащимися, показывают, что приблизительно 2/3 общего вербального взаимодействия на занятии приходится на речь преподавателя (Э. Стоунс). Таким образом, преподаватель говорит на занятии в два раза больше, чем его учащиеся. Эта тенденция подтверждается также и данными отечественных исследований (П.У. Крейтсберг, А.А. Реан). Отношение продолжительности речи преподавателя к продолжительности речи учащихся варьирует от 2,3 до 6,3, а среднее значение этого отношения больше 4, можно предполагать, что подобная диспропорция объясняется сложившимися в большинстве культур взглядами на деятельность преподавателя. По сложившейся традиции вербальная активность преподавателя должна занимать большую часть времени занятия. В противном случае поведение преподавателя рассматривается как уклонение от своих обязанностей. Конечно, такие воззрения вряд ли справедливы с педагогической точки зрения: известно, что эффективность обучения связана именно с уровнем собственной активности учащихся на занятии и, в более широком смысле, эффективность развития личности учащегося. Поэтому в случае, когда ориентация на информационно-перцептивное обучение является доминирующей, когда ставка делается лишь на активность педагога, необходимо изменение самой концепции преподавания.

Позитивное отношение к личности учащегося и система приемов поощрения - важная часть педагогического общения. Однако само поощрение может быть как эффективным, так и неэффективным

По данным исследований, наиболее привлекательные качества, определяющие межличностные отношения и взаимные симпатии учащихся, - отзывчивость, доброжелательность, искренность, верность слову, а также ряд качеств, связанных с волевой сферой личности.

Социально признаваемая деятельность как средство формирования детского коллектива и определенных отношений его членов может быть реализована в том случае, если она соответствующим образом организована.

Это должна быть такая организация, при которой:

а) дети разных возрастов выполняют отдельные части общей задачи, т.е. осуществляется возрастное разделение;

б) значимые цели этой деятельности имеют как общественный, так и личностный смысл;

в) обеспечивается равноправная, инициативно-творческая позиция каждого ребенка (от планирования дел до оценки ее результатов);

г) осуществляется непрерывность и усложнение совместной деятельности, причем не только в плане собственно деятельности, но, главное, с позиции ее активного участника, действующего вначале для "контактного" коллектива, потом для общешкольного, а затем для района, города, общества;

д) деятельность эта направлена на благо другим людям, обществу. Именно в развитых формах социально одобряемой деятельности формируется умение ребенка учитывать интересы, позицию другого человека и соответственно этому ориентироваться в своем поведении.

Как инструмент воспитаний детский коллектив организуется взрослым. При этом важное значение приобретает вопрос о соотношении: 1) потребности детей в общении и 2) задач, поставленных перед этим коллективом. Практически в любом организованном детском объединении реально существует определенное сочетание данных двух факторов. Однако наиболее широкие возможности их взаимодействия создаются в условиях сформированного детского коллектива. Активно включая детей в решение социально важных задач, такой коллектив обеспечивает многообразные формы общения, обусловливает возможности развития индивида как личности. Психолого-педагогическая задача при этом заключается в том, чтобы детский коллектив не воспринимался лишь как форма целесообразности, чтобы в глазах детей воспитательная функция коллектива отступала на второй план перед его социально полезной функцией. Иначе его воспитательное воздействие нивелируется, заменяясь влиянием так называемых неофициальных, неформальных детских объединений. Детский коллектив, существующий в современной общеобразовательной школе представляет собой многоплановую систему, внутри которой дети могут быть членами объединений, разных по характеру и длительности существования [4, с. 102].

Важную роль играет характер взаимоотношений, которые складываются между детьми в изменяющейся структуре постоянных и временных объединений, что проводит всех школьников через положение руководителей и исполнителей, формируя умения командовать товарищами и подчиняться товарищу, создавая развернутую сеть разнообразных связей, отношений.

Особое место в креплении межколлективных связей занимает целенаправленное создание временных объединений, позволяющих организовать деятельность детей в небольших группах, которым поручается выполнение кратковременных дел. Психологическое своеобразие этих групп состоит в том, что школьник в таком объединении, насчитывающем обычно всего несколько детей, постоянно находится под воздействием общественного мнения товарищей и не может уклониться от принятых норм поведения. Кроме того детям легче осуществлять самостоятельное руководство небольшим числом сверстников.

Но главное состоит в том, что только в небольших группах каждый ребенок может определить для себя такое положение в совместной работе, при котором он способен приложить все свои знания, силы и способности, т.е. возникает возможность для каждого выделить свою роль в общей деятельности, в наибольшей степени адекватную его индивидуальным склонностям.

К числу важных моментов в организации детского коллектива относится разновозрастное построение контактных объединений школьников. Разновозрастный состав детских коллективов нивелирует обычно существующую в объединении сверстников тенденцию замыкаться в кругу групповых интересов. Ребенок испытывает влияние каждой такой группы и, занимая в ней определенное место, в то же время сам воздействует на окружающих, оптимизируя собственное развитие.

Но этот путь реализуется лишь в многоплановой системе детского коллектива школы в целом, где в сложных структурных связях находятся контактные коллективы, разные по длительности существования, объему и содержанию деятельности.

В общешкольном коллективе складывается совершенно особая психологическая ситуация. Наличие для детей разных возрастов и занятых разными видами деятельности общих интересов: общешкольные дела, взаимоотношения классов, групп, бригад, штабов, кружков создает возможности для установления между детьми развернутых типов отношений.

В частности общешкольный коллектив обеспечивает единство, дружбу, товарищество старших и младших школьников.

Ежегодно обновляясь, общешкольный коллектив сохраняет в то же время свои законы, обычаи, традиции и требования. В этом отношении он является постоянно действующей силой, помогающей создавать, стабилизировать, развивать интересы контактных коллективов. Чем больше выражены коллективные начала в общешкольном коллективе, тем прочнее спаяны контактные объединения детей; чем значимее, обширнее общая цель, зримее ее общественный характер, тем прочнее связи всех детских коллективов в их общей иерархии.

Целенаправленная организация разветвленного детского коллектива обеспечивает наиболее благоприятные психологические условия формирования коллективистских качеств личности каждого ребенка.

Коллективизм составляет одно из определяющих отношений личности в ее конкретной деятельности - творческое отношение к общественной делу, выражая потребность в деле, необходимом другим людям. Такую потребность нельзя сформировать в замкнутом коллективе, акцентированном лишь на достижении своих целей, что таит опасность развития групповщины. Нередко дети, проявляя внутри своего коллектива отношения товарищества, взаимопомощи, ответственности, не демонстрируют качеств коллективиста за пределами своего коллектива.

В чем причина слабой сформированности коллективистских качеств? В качестве одной из наиболее серьезных причин этого можно указать излишнюю замкнутость ребенка в коллективе.

Формирование коллектива класса, ученической бригады, несомненно, способствуют воспитанию у детей определенных отношений к своему коллективу, внутри коллектива. Однако даже товарищеские отношения, отношения деловой независимости все же сами по себе не идентичны коллективистским качествам личности отдельных детей, составляющих коллектив.

Коллективизм не может основываться лишь на делах своего коллектива, потому что быть коллективистом - значит болеть не только за дела своего коллектива. Главное в коллективизме - общественная ориентация деятельности, творческое отношение к любому другому человеку как к цели, а не как к средству деятельности.

Поэтому формирование подлинно коллективистских качеств личности предполагает "абстрагирование" от дел и целей конкретного коллектива, связь этих дел и целей с более широкими задачами других коллективов, образующих общество, именно на этом пути у школьника, юноши формируется личная ответственность за общие дела. В этом плане показательны данные, полученные в исследовании по выявлению условий формирования коллективистских качеств личности детей школьного возраста.

Возник, однако, вопрос о степени сформированности коллективистских качеств личности детей. Для выяснения этого был проведен дополнительный эксперимент. Смысл его состоял в косвенной проверке того, как поведет себя каждый подросток в ситуации выбора между личной и социально значимой целью. Оказалось, что те дети, которые длительно действовали в многоплановом коллективе, ориентируясь не на конкретные, хотя общественно важные цели контактных коллективов, а на общее, общественно значимое дело, обладают достаточно устойчивыми коллективистским качествами. Деятельность, выполняемая для общества, была для них важна потому, что это было связано с определением своего места в обществе, с формированием самосознания.

Следовательно задача взрослых заключается в такой организации просоциальной деятельности в условиях детского коллектива, которая обеспечивает ответственное отношение детей к общему делу в широком плане. Именно в этом случае происходит становление личности ребенка, для которого общественное дело - потребность. Поэтому необходимо, развивая самоуправление детского коллектива, формировать отношения детей не только к цели данного коллектива (при сохранении ее конкретной значимости), но и к общему делу вообще [9, с. 45].

Чтобы в процессе обучения больше влиять на продвижение учеников в развитии мышления, целесообразно вводить более трудные, по сравнению с обычными, вопросы и задания на всех этапах обучения: при введении нового материала, при закреплении и повторении. Важно учесть, что не всякое задание может служить развитию мышления. Многие задания по русскому языку, даже рассчитанные на самостоятельное выполнение, формируют лишь способность действовать по образцу, то есть формируют воспроизводящий, репродуктивный характер деятельности. Хотя репродуктивная деятельность является важным компонентом мышления, многие задачи, особенно на последующих ступенях обучения, не могут быть решаемы только на репродуктивном уровне, а требуют самостоятельного творческого мышления, формированию которого должны служить и соответствующие задания. Это должны быть задания, требующие от учащихся на каждом уроке хотя бы небольшого самостоятельного поиска, включающие элементы проблемности, будящие мысль учеников. Регулярное включение в учебный процесс таких заданий приучит к ним учащихся, пусть не сразу, но поднимет мыслительную активность всех учеников класса.

Одним из видов таких заданий являются задания на сравнение. Например, при изучении материала по теме "Ударение" важно раскрыть смыслоразличительную роль ударения. С этой целью учитель может предложить задание, включающее слова - омонимы. Учитель на доске записывает предложения:

У Кати хорошие игрушки. Кати шар ко мне! У Маши цветы в комнате. Не маши палкой! Вот тут лежат разные пилы. У нас нет пилы.

. Прочитайте.

. Сравните выделенные слова в левом столбике и в правом. Есть ли какая-нибудь разница на письме? А на слух? Прислушайтесь, какой слог сильнее звучит в словах левого столбика, какой в словах правого.

. Спишите, поставьте знак ударения в одинаково написанных словах.

. Какой вывод можно сделать? Почему в одинаково написанных словах ударение падает на разные слоги? (с ударением связан смысл слов).

Данное задание показывает, что учитель ставит перед учениками трудные вопросы, вызывающие их размышления. Отвечая на вопросы учителя, дополняя друг друга, дети знакомятся с новым материалом. В то же время, благодаря собственным мыслительным усилиям, они продвигаются и в мыслительной деятельности. Учитель не должен спешить с утверждением наиболее правильного и полного ответа. Пусть выскажутся все, кто хочет сказать.

Особого побуждения требуют слабые ученики. С них и нужно начинать, ободрить, поддержать, похвалить даже за попытку ответить на вопрос. Учитель подводит итог рассуждениям учеников и уточняет конечный вывод.

Другим видом задания является группировка. Задания на группировку создают благоприятные условия для того, чтобы ученик обдумывал связи, которые существуют в изучаемом грамматическом и орфографическом материале.

Сравним условия актуализации знаний при функционировании навыка правописания в диктанте и при осуществлении группировки с точки зрения требований, предъявляемых к мыслительной деятельности. В группировке ученик одновременно встречается со многими словами, в которых он должен опознать, по крайней мере, две различные орфограммы или орфограммы двух видов. При письме же на основе навыка первое звено - это опознание данной единичной орфограммы (думает над одним данным словом). Таким образом, различие между группировкой и диктантом заключается в оперировании знаниями различной обобщенности: для группировки нужно отчетливое осознание связи между отдельными орфографическими явлениями, обобщенное их видение; навык же может вырабатываться отдельно при усвоении каждой орфограммы - проверяемые и непроверяемые гласные, звонкие и глухие согласные и т.п. (что и происходит на практике). Следовательно, навык является более низким уровнем овладения учебным материалом. Он вырабатывается, как правило, у всех учащихся, а связь между видовыми понятиями (например, проверяемые и непроверяемые гласные), образуется не у всех учащихся. Для группировки необходимо наличие такой связи, нужен более высокий уровень мыслительной деятельности.

Учителя обращают внимание на задачу соединения усвоения знаний и навыков учащихся с развитием самостоятельности их мышления. Для развития мышления имеют значение не просто готовые обобщенные знания, а высокая умственная активность учеников в процессе приобретения и оперирования знаниями и навыками. Там, где организуется основательный опыт самостоятельного обобщения, происходит инстенсивное развитие самостоятельного творческого мышления.

Логическая основа условия (ЛОУ) - это понятия и отношения между ними, которые заданы в условии задачи. По-другому, ЛОУ - "ядро" условия, очищенное от сюжетных деталей и используемое в содержании вычислительного процесса для получения ответа к задаче. Выявление различных ЛОУ задачи служит основой для решения ее разными способами.

Именно работа по выявлению скрытых ЛОУ задачи наиболее способствует активизации мыслительного процесса, вовлекает учащихся в творческую деятельность. Дети учатся рассматривать уже знакомый объект (текст задачи) с разных сторон, вычленяя новые его свойства и взаимосвязи (отношения между данными задачи) для получения результата (решения задачи) другим, новым для них способом. При этом у учащихся проявляются важнейшие обще интеллектуальные умения: сравнение, анализ, синтез, аналогия, формируются качества творческого мышления: наблюдательность, гибкость, абстрактность, вариативность.

Для выявления скрытых ЛОУ следует изменить направленность вопросов: Нельзя ли решить задачу иначе? Что из условия можно использовать, чтобы решить задачу по-другому? Какие данные необходимо рассмотреть? Какая между ними связь? Что это даст?

Постановка вопросов часто применяется в совокупности с другими приемами выявления ЛОУ задач, являясь их неотъемлемой частью.

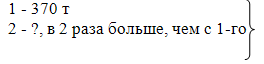
. Прием моделирования базируется на умении строить различные модели краткой записи текста задачи. Удачно выбранный способ краткой записи содержит все данные задачи и наглядно отражает связи между ними. Вскрытию замаскированных ЛОУ задачи наиболее содействует применение графических видов моделей: схем, чертежей, таблиц.

Приведем пример:

С одного поля собрали 370 т зерна, а с другого - в два раза больше.

Сколько тонн зерна собрали с этих двух полей?

Используя в качестве краткой записи словесную модель, получим:

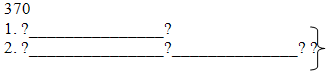


Такая модель записи данной задачи отражает отношение между количествами зерна, собранными с первого и со второго поля. Эта ЛОУ наталкивает на следующее решение:

1) 370 • 2 = 740 (т) - собрали со второго поля;

) 370 + 740 = 1110 (т) - собрали с двух полей.

Теперь для краткой записи задачи воспользуемся графической моделью:



Данная модель подсказывает вопрос: сколько раз по 370 содержится во всем количестве собранного зерна? Схема показывает, что 3 раза (14-2= = 3). Тогда общее количество тонн зерна равно

• 3 = 1110 (т).

Таким образом, графическая модель могла увидеть другую ЛОУ (в общем количестве тонн зерна содержатся три равные части, по 370 т в каждой) и найти другой способ решения задачи.

. Прием группировки данных задачи основан на анализе данных задачи. Он позволяет выявить возможные связи между данными, а затем выбрать те из них, что нужны для решения.

Суть приема - в умении составить выражения из чисел, данных в

условии задачи, и разъяснить их смысл (О.О. Еремеева).

Этот прием можно представить в виде памятки:

. Подумай, что обозначает в задаче каждое число.

. Найди в задаче пары чисел, связанных между собой по смыслу; подумай, что можно узнать по этим данным, и составь выражения.

. Из чисел задачи и полученных выражений попробуй составить другие выражения и объясни их смысл.

. Отбери те выражения, которые нужны для решения задачи.

Рассмотрим использование приема группировки данных на примере:

Доярки молочной фермы взяли обязательство за пастбищный сезон, продолжающийся 5 месяцев, получить от каждой коровы 3000 кг молока. Выполнят ли они свое обязательство, если будут надаивать от каждой коровы по 20 кг молока в день? (В месяце считать 30 дней.)

Для выявления взаимосвязей между данными задачи воспользуемся памяткой:

) 5 месяцев и 3000 кг связаны, так как по этим данным можно узнать, сколько доярки получат от каждой коровы за 1 месяц:

:5

) выражение 3000 : 5 и 20 кг связаны, так как по этим данным можно узнать, за сколько дней доярки получат необходимое количество молока:

(3000 : 5) : 20;

) (3000:5) и 30 дней связаны, так как по этим данным можно узнать, сколько килограммов молока от каждой коровы доярки надаивают за день:

(3000 : 5): 30;

) 20 кг и 30 дней связаны, так как по этим данным можно узнать, сколько всего молока доярки получат за 1 месяц: 20 \*30;

) (20 • 30) и 3000 кг связаны, так как по этим данным можно узнать, сколько месяцев продолжается пастбищный сезон:

: (20 • 30);

6) (20 • 30) и 5 месяцев связаны, так как по этим данным можно узнать, сколько молока доярки получат от каждой коровы за пастбищный сезон.

Из шести перечисленных взаимосвязей между данными задачи (возможные связи и способы решения перечислены не все) нетрудно выделить 4 способа решения этой задачи:

-й способ.

(3000: 5) : 20 = 30 (дней),

= 30 (по условию), значит, доярки выполнят свое обязательство. В основе решения - отношения между количеством молока, получаемым от коровы за месяц, и количеством молока, получаемым от коровы за день

-й способ.

(3000 : 5) : 30 = 20 (кг),

= 20 (по условию), значит, доярки выполнят свое обязательство. ЛОУ здесь - соотношение количества молока, получаемого от коровы за месяц, с количеством дней в месяце.

-й способ.

: (20 • 30) = 5 (месяцев),

=5, доярки выполнят свое обязательство. Смысловым ядром решения здесь выступает соотношение планируемого количества молока от каждой коровы за пастбищный сезон с количеством молока, получаемым от каждой коровы за месяц.

-й способ.

(20 • 30) • 5 = 3000 (кг),

= 3000, доярки свое обязательство выполнят. ЛОУ, повлекшая такой способ решения, - отношения между количеством молока, получаемым от коровы за месяц, и количеством месяцев пастбищного сезона.

В результате установления различных связей между одними и теми же данными задачи можно вскрыть ее различные ЛОУ и получить разные способы ее решения.

. Прием введения дополнительных соглашений. Суть данного

приема состоит во введении в условие задачи дополнительных отношений между данными, которые не влияют на результат решения, но подсказывают новые ходы (направления) мыслей решающих. Прием введения дополнительных отношений (соглашений) основан на представлении ситуации, описанной в задаче. Представить ситуацию, изложенную в задаче, можно мысленно, а можно с помощью моделей.

Рассмотрим, например:

Девочка нашла 36 грибов, а мальчик - 28. Среди этих грибов оказалось 3 несъедобных. Сколько съедобных грибов нашли дети?

Предположим, что все несъедобные грибы нашла девочка. Тогда за основу решения можно взять отношения между всеми грибами, собранными девочкой, и всеми несъедобными грибами:

) 36 - 3 = 33 (г) - столько съедобных грибов нашла девочка;

) 33 + 28 = 61 (г) - столько съедобных грибов нашли дети.

Введение в условие задачи положения о том, что все несъедобные грибы нашел мальчик, выявляет новую ЛОУ - связь между грибами, найденными мальчиком, и несъедобными грибами и, соответственно, дает новый способ решения:

1) 28 - 3 = 25 (г) - столько несъедобных грибов нашел мальчик;

) 25 + 36 = 61 (г) - столько нашли съедобных грибов всего.

Предположив, что несъедобные грибы нашли и девочка, и мальчик, можно найти еще два способа решения задачи:

) 36 - 1 = 35 (г) - столько съедобных грибов у девочки;

) 28 - 2 = 26 (г) - столько съедобных грибов у мальчика;

) 35 + 26 = 61 (г) - общее число съедобных грибов.

Это решение основано на следующем положении: "Среди всех грибов, собранных девочкой, 1 гриб оказался несъедобным, а среди грибов, найденных мальчиком, оказалось 2 несъедобных".

Решение:

) 36 - 2 = 34 (г);

) 28 - 1 = 27 (г);

) 34 + 27 = 61 (г)

основано на таком соглашении: "Девочка нашла 2 несъедобных гриба, а мальчик - I".

Наиболее распространенный среди учащихся способ решения данной задачи основан на взаимосвязи общего количества собранных детьми грибов и количества несъедобных грибов:

) 36 + 28 = 64 (г) - нашли дети всего;

) 64 - 3 = 61 (г) - столько грибов оказалось съедобными.

Этот прием способствует развитию воображения учащихся, формирует у них умение работать с моделями, умение рассуждать.

. Прием продолжения начатого решения используется следующим образом: детям после ознакомления с задачей дается запись начатого решения этой задачи и предлагается выяснить, что находится первым действием, вторым и т.д., и какие отношения, взаимосвязи между данными задачи

легли в основу данных арифметических действий. Таким образом, по составленному равенству или выражению учащиеся выявляют ЛОУ задачи и продолжают начатое решение в соответствии с ней.

Приведем пример:

Нужно перевезти 540 т угля на трех машинах. За сколько дней это можно сделать, если на каждую машину грузить по 3 т и делать по 5 ездок в день?

) 3-5=15;

) 15-3=

Что обозначает первое равенство?

Что обозначает каждое число в выражении?

Продолжите решение задачи. Анализируя начатое решение задачи, ученики выявляют основу решения - отношения между общим количеством угля и углем, перевезенным тремя машинами за день, и переводят ее на язык чисел и арифметических действий.

Систематическое включение учащихся в деятельность по поиску ЛОУ задач путем использования отмеченных приемов, упражнений является эффективным средством повышения их познавательной активности и осуществления творческой деятельности.

. Открытие ребёнка на общение - это умение создать на уроке комфортные условия. В состоянии психологической раскрепощённости дети активнее развиваются, смелее проявляют себя, не боятся показаться смешным или попасть в немилость к учителю.

А) Выбор пластической позы.

Поза, которую принимает человек, содержит большое количество информации, не требующей специальной расшифровки, она легко прочитывается даже ребёнком. Учёными доказано, что языком пластики передается от 55 до 80% информации. Поза учителя на уроке создаёт для учеников либо комфорт, либо дискомфорт и тем самым способствует или препятствует их открытию на общение.

Поза льва. (Учитель опирается обеими руками о стол, слегка наклонив туловище вперёд). В такой позе комплименты звучат неискренне, в голосе чувствуется сарказм, это снижает доверие слушателей.

Поза петуха. (Учитель сцепляет руки замком на груди, прислонившись к столу, одну ногу ставит перед собой на носок). Ученики читают между строк: "Мой предмет на "5" знает только бог, на "4" знаю я, а все остальные отметки ваши".

Оптимальный пластический образ: открытая поза, руки немного согнуты в локтях, ладони развёрнуты к аудитории, пластика плавная, мелодичная, баланс диагонали и вертикали, приближение и удаление от слушателей.

Б) Подача информации с позиции "МЫ".

Реализация этой операции становится возможной при устранении трёх барьеров:

) физического;

) социального;

) терминологического.

Физический барьер общения возникает при нарушении границы личного пространства. Все мы это испытывали в переполненном общественном транспорте. Если подойти к ученику сзади и коснуться его плеча, то он также испытывает дискомфорт. Чрезмерная физическая близость воспринимается как вызов, как посягательство на личные интересы и раздражает. (Над сидящим человеком нависает фигура другого, занимающего более выгодную позицию).

Социальный барьер. Если учитель занимает позицию, выражаемую словами: "Не мешайте мне работать…", то его социальная роль становится непреодолимым барьером в общении с учениками.

Терминологический барьер. Причина его кроется в чрезмерном употреблении учителем всевозможных специальных научных терминов и слов иностранного происхождения.

Это создаёт для детей препятствие в общении, так как они спонтанно, сравнивая свою лексику с лексикой учителя, делают вывод о скудности и неразвитости своей речи. В результате этого дети зажимаются, не желая выставлять себя в неприглядном виде.

Устранив эти барьеры, учитель получает возможность выстраивать общение с позиции "МЫ":

мы приступаем к изучению новой темы;

нам необходимо ещё раз вернуться к вопросу;

настало время проверить наши силы.

В) Установление личного контакта.

Вербальный контакт (с помощью слова)

Пожалуйста, будь любезен…

Визуальный контакт - это контакт глаз. Человек взглядом передаёт своё настроение, свою симпатию, своё требование. Не случайно в начале урока учитель просит подняться класс для приветствия. В этот момент их глаза находятся примерно на одном уровне, что способствует визуальному общению.

Тактильный (через прикосновение) контакт является наиболее тонким и даже интимным видом коммуникации. К этому виду связи в большей степени тяготеют дети дошкольного и младшего школьного возраста.

Реализация этой операции улучшает самочувствие того, кто её производит.

Этот результат обусловлен психологическим эффектом "отзеркаливания". Демонстрируя свои чувства искренней радости, человек в ответ получает ту же реакцию.

Если же ребята находится в классе под гнётом кричащего учителя 40 минут, то возможность снять свое психологическое напряжение они получат только на перемене и то, если за ними не будет в это время наблюдать зоркое око дежурного учителя. Шум школьной перемены, так изумляющий родителей, попавших в школу, и такой привычный для педагогов, мог бы стать своеобразным диагностирующим средством качества уроков. Перемена заканчивается, начинается новый урок, всё повторяется. В результате ребёнок выходит из школы абсолютно больным, и завтра с ним нужно работать не педагогу, а психотерапевту.

Демонстрация расположенности исключает такое положение, способствует творческой активности и детей, и учителя, укрепляя их психическое здоровье.

Б) Проявление интереса.

Умение слышать и умение задавать вопросы является неотъемлемой составляющей общения. Для педагога услышать ребёнка - это не только и не столько воспринять информацию, сколько расслышать его боль, вникнуть в его переживания, понять причины тревоги, отчаяния, а также радости, восторга и восхищения. Задать вопрос - это ещё раз уточнить: если я правильно поняла…

В) Оказание помощи.

Принимая участие в судьбе ребёнка, мы помогаем ему, оказывая разнообразные услуги. Чтобы предложить человеку помощь, можно использовать различные речевые формулы:

давай помогу...

мне бы хотелось помочь тебе…

я бы счастлива была помочь тебе…

Этим формам обращения нужно научить детей, чтобы их взаимодействие между собой осуществлялось на высоком уровне культуры.

Операция считается осуществлённой только тогда, когда помощь действительно оказана. В противном случае она подменяется советами и рекомендациями. Но без реально ощутимой помощи у школьников будет формироваться демагогическое отношение к людям.

. Функция "возвышения" ребенка. Эта функция раскрывается через последовательное воплощение трёх операций:

А). Принятие ребёнка как данности, оправдание недостатков, оглашение достоинств, стимулирование позитивных образований. Если каждый день говорить ребёнку, что он свинья, то он и захрюкает.

Б). Просьба о помощи.

В целях создания положительной репутации ученику, повышения его самооценки, чтобы ребёнок поверил в себя, свои силы, учитель обращается к нему за помощью и тем самым действительно "возвышает" его.

Непременные условия:

помощь должна быть посильной;

она должна реально осуществляться;

форма обращения должна быть этически выдержанной.

После того как помощь оказана, следует выразить благодарность школьнику за участие, которое он принял в судьбе другого, за то облегчение, которое он доставил своими усилиями.

В) Поддержание оптимистического рубежа.

Полученные данные убеждают в необходимости одновременного включения детей в специально организованную "скользящую сеть" различных коллективов:

а) учебных, трудовых, организационно-общественных, художественных, спортивных, игровых;

б) постоянных, сезонных, временных;

в) одно- и разновозрастных;

г) малочисленных и многочисленных.

Такая подвижная сеть многоплановых коллективов при условии соподчинения социально значимых целей деятельности всех коллективов и подчинения решению общей задачи не позволяет ребенку замкнуться в кругу близких товарищей.

Она непрерывно включает малый коллектив в большой, группы детей одного возраста в разновозрастный коллектив, создавая переплетение взаимозависимостей, разрывая рамки своего конкретного, "нашего" коллектива, выводя детей в целом на общество. Причем это не формальный разрыв, когда ребенок участвует "то там, то тут", а система, которая, с одной стороны, способствует формированию непосредственно-личностного общения детей в коллективе, а с другой - обеспечивает осознание ребенком его включенности не только в данный коллектив, но и в общество.

В частности, большое число коллективов, в состав которых ребенок одновременно входит, не дает ему возможности стать в известную оппозицию, а скользящие формы разнопланового коллектива эту возможность исключают, создавая условия для разнообразного общения, общения в чистом виде, для построения отношений дружбы, сотрудничества, общих взглядов, интересов детей [8, с. 205]. Итак, формирование личности человека-коллективиста требует организации системы многопланового детского коллектива, системы, а не конгломерата классов, групп, кружков, бригад и пр. При этом важно направленное включение каждого ребенка в развернутую социально одобряемую деятельность в системе именно такого специально заданного многопланового коллектива при соподчиненности целей каждого конкретного коллектива решению общих социально значимых задач. Необходимо подчеркнуть, что воспитание детей в коллективе, основу которого составляет система просоциальной деятельности - это не один из ряда важных воспитательных принципов, а особый, качественно своеобразный подход к формированию растущего человека как личности.

2. Создание эффективных моделей воспитывающего коллектива

.1 Теория и практика коллективного воспитания

Запад не признавал "воспитательного коллектива", более того, будучи прародителем идей воспитания в коллективе, к началу 20 века к ним охладел. На первый план вышли индивидуальные формы воспитания, при которых роль учителя в воспитании значительно снизилась для обеспечения "свободы" учеников. Свобода учеников при такой стратегии воспитания осталась в уме её создателей, а на практике произошло учинение беспредела одних учеников над другими. Думается, что это произошло из-за ошибки западных педагогов. В чём эта ошибка однозначно ответить нельзя. Но можно сказать что, коллектив участвует в воспитании личности, чему подтверждением служат слова А.С. Макаренко: "В жизни детей нет ни одного слова, ни одного факта, ни одного явления или отношения, которые, помимо своего непосредственного жизненного значения, не имели бы значения воспитательного". При существовании классно-урочной системы, не признавая за коллективом роль воспитателя, западные педагоги не ушли от связанных с ним проблем, а просто переложили их на самих членов коллектива.

Но, если на западе к "воспитательному коллективу" интереса не замечалось, то в СССР он с каждым годом нарастал. И, как утверждает Л.И Новикова, в первые послереволюционные годы проблема коллектива и личности стала одной из наиболее актуальных в теории и практике воспитания подрастающего поколения. Если обратиться к истории того времени, то можно увидеть, что не 24 съезд КПСС и подхалимство стало определяющим для широкого распространения и разработки видными учёными проблем "воспитательного коллектива".

Бурному росту и подъёму коллективное воспитание было обязано, скорее, большому количеству беспризорных детей, чьи родители погибли в результате затяжной гражданской войны, а также детей - сирот. Значительное количество беспризорников пополняли криминальные сводки и ухудшали криминогенную ситуацию, что, безусловно, существенно мешало восстановлению страны после долгих лет разрухи. Каждого беспризорника невозможно было пристроить в приёмную семью и поэтому встала острая необходимость создания учреждений для беспризорников. В таких учреждениях складывались свои коллективы с присущими только им проблемами в воспитании личности. [9, c. 45]

Воспитательная работа была сопряжена с трудностями, поэтому Н.К. Крупская и А.В. Луначарский в своих статьях и речах возвращались к идеям коллективного воспитания, разъясняя его смысл и цели, характеризовали основные принципы.

Предметом внимания Н.К. Крупской были проблемы: общественного воспитания, организации коллективной деятельности школьников, гуманизации внутриколлективных отношений и роли эмоций в коллективном воспитании.

Уделяя внимание формированию коллективистической психологии и навыков коллективного поведения у детей Н.К. Крупская и А.В. Луначарский не считали, что это приведёт к обезличиванию ребёнка. Они критиковали как обезличку, так и педагогов, подводивших эти случаи под "теоретическую базу"

Павел Петрович Блонский, также не принимавший обезличку, в первое десятилетие советской власти сыграл одну из значительных ролей в укреплении позиций ученического коллектива. И по его трудам можно говорить о новой странице в изучении ученического коллектива перелистывание на которую затянулось на целых три столетия. Он провёл грань между новым и старым.

Ранее ученический коллектив формировался с учётом состава, численности и возраста учеников, что по существу являлось углублением и развитием классно-урочной системы.

В его монографии "Трудовая школа" (1919 г.) рассматривалась концепция этой трудовой школы, которая была теоретическим ориентиром в создании новой школы. Она предполагала, что ученики приобретают знания путём взаимоотношений внутри коллектива и окружающим природным миром. Что касается формирования коллектива, то, кроме учёта возрастных и половых особенностей учащихся, он придавал значение знанию норм и ценностей школьного класса.

Так, он высказывался, что воспитывать и обучать необходимо при условии знания норм и ценностей школьного класса, то есть сложной системы, выполняющей интегративные функции через общественное мнение, настроение и доминирующие установки лидеров.[12, c. 34]

Таким образом, он уже рассматривал необходимость обратить внимание на коллектив не только для того, чтобы его сформировать, но и для изучения процессов происходящих внутри него, чему, по сути, ранее практически не уделялось внимания. Такое пренебрежение к внутренней жизни коллектива делало его воспитательное влияние на отдельную личность в лучшем случае малоэффективным. Признание и им, за коллективом роли воспитателя личности, безусловно, лишний раз укрепляло идеи воспитательного коллектива с теоретической точки зрения и стимулировала их практическое применение.

Педагоги-практики не заставили себя ждать, и новое поколение подхватило инициативу у старшего. И, поэтому, практически на всём протяжении истории советского государства возникали яркие лица, которые сыграли ключевую роль в развитии идей коллективного воспитания: С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока - Ростовский, Ф.Г. Мелихов, М.А. Погребенский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов,

Все они доказали свои идеи не только на бумаге, но и на практике, что является наиболее важно и говорит об их жизнеспособности и необходимости изучения в наши дни.

Учреждения созданные С.Т. Шацким мы уже успели рассмотреть выше, поэтому сразу перейдём к рассмотрению коллектива, созданного, В.Н. Сорока - Ростовским. Этот человек смог заставить полуголодных, полураздетых детей забыть чувство голода и холода, превратить учение в почти сказочно-увлекательный процесс, создав в коллективе атмосферу жажды знаний, коллективного творческого поиска в неведомой или почти неведомой детям ранее стране знаний. Ребята этой школы не были особенными, некоторые из них изначально были "запущенными". Перед педагогами стояла задача их воспитания и перевоспитания и, выбрав коллективное воспитание, они в нём не ошиблись. Но, как видно, отличительной особенностью этого коллектива была основа, на которой происходило сплочение ребят. Описать эту основу можно словами воспитанника школы, Л. Пантелеева: "Нас лечили трудом, но трудом не физическим, не переплётным делом, … а тем, что называется - культурой: зимой по 10 уроков в день, летом 6-7. Никакого протеста - ни тогда, ни теперь, в памяти. Мы с наслаждением впитывали в себя культуру".

В это время широкое распространение, благодаря Н.К. Крупской получили идеи воспитания в коллективе, с помощью труда, но, кроме школы В.Н. Сорока - Ростовского, была также и школа Ф.М Достоевского, где основой сплочения коллектива было обучение. Здесь отношения внутри ученического коллектива также были развитыми, что помогало его содержательной и духовной жизни. [13, c. 44-56]

Но наиболее интересными моделями "воспитательного коллектива" являются те, которые были созданы четырьмя последними педагогами из вышеупомянутого списка. Именно их модели детского коллектива стали широкоизвестными и вошли в историю педагогики.

Ф.Г. Мелихов и М.А. Погребенский, стали основателями модели, опыт которой впоследствии проглядывался в результате деятельности ряда педагогов, среди которых можно упомянуть и А.С. Макаренко.

Идея создания этого учреждения, была порождением всё тех же проблем того времени: беспризорностью и криминогенной ситуацией. Желая разрешить тяжёлую ситуацию в столице, было решено молодых правонарушителей переправлять за город в район населённого пункта Большево.

Будущие коммунары принимались, в том числе, и из небезызвестной Бутырской тюрьмы. Но, несмотря на это, с первых дней их прибытия к ним относились с доверием: оставляли без конвоя и отправляли с деньгами в магазин. Такие приёмы воспитания вчерашних преступников помогали педагогам строить доверительные отношения и формировать у них чувство ответственности.

В основу деятельности коллектива Большевской коммуны в 1925 году были положены такие принципы, как:

1) добровольность пребывания,

2) доверие,

) производительный труд во благо общего хозяйства,

) полная самодеятельность коммунаров в единстве с руководством учреждения и персоналом.

Как показывает история, опыт Большевской коммуны был удачен. И как, говорят её современники, такая удачливость заключалась в принципах производственного и теоретического обучения, включавшие в себя самодеятельность во всём (в управлении, организации внутренней жизни), добровольность и доверие к набранным ребятам.

Желая создать коллектив со здоровыми внутренними отношениями руководители коммуны с особой тщательностью подошли к вопросам её формирования.

При приёме в коммуну кандидаты должны были согласиться с такими условиями как:

1. разрыв всех контактов с бывшими "дружками",

2. отказ от алкоголя,

. отказ от наркотиков,

. отказ от азартных игр,

. готовность трудиться,

. готовность подчиняться решениям органов самоуправления.

Принимая такие условия, молодой человек, с одной стороны подчёркивал добровольность своего выбора, с другой - принимал ценности новой для него группы людей. И впоследствии, такой добровольный отказ от элементов потенциально способствующих разложению группы, способствовал созданию развитого коллектива. Такой коллектив впоследствии становился эффективной и действенной силой воздействия на личность, оказывая на неё благотворное влияние.

Значительную роль в достижении успеха коммуной играла её продуманная структура. Во главе коммуны стояло общее собрание членов, которое было высшим органом самоуправления и последней инстанцией коммуны. Кроме него, существовала активная комиссия, состоявшая из пяти человек и выполнявшая функции исполнительного органа, а также другие комиссии, немаловажную роль среди которых выполняла конфликтная, помогающая в случае неизбежно возникающих проблемных ситуаций.

Интересным элементом, который будет проглядываться и у многих других моделей "воспитательного коллектива" была демократия: руководили жизнью коммуны именно воспитанники учреждения посредством чёткой внутренней организации и чётких внутренних правил. Демократия закреплялась в статье изданного коммуной нормативного акта: " заведующий не имел и не имеет права провести то или иное мероприятие без утверждения его общим собранием".

Доказательством же перевоспитания личности в условиях "коллектива" не на словах, а на конкретных данных является факт отсутствия краж при том, что у ребят были ключи от всех складов.

В Большеве возраст воспитанников варьировался от 16-ти до 21. А, следовательно, срок пребывания в среднем около двух, трёх лет. И, что интересно, после наступления предельного возраста многие не уезжали, оставались и создавали семьи. Таким образом, изначально воспитательное учреждение впоследствии стало и производственным предприятием с общежитием для малосемейных.

За период своей деятельности численность воспитанников постоянно возрастала.

Таблица 1

Количество воспитанников по годам

|  |  |
| --- | --- |
| 1924 год | 18 воспитанников |
| 1926 год | 77 воспитанников |
| 1928 год | 248 воспитанников |
| 1930 год | 655 воспитанников |
| 1936 год | 5000 воспитанников |

Численность семейных коммунаров с каждым годом тоже росла:

- 290

- 1036

И, думается, эти цифры как, ни что другое, свидетельствует, что Большевская коммуна не только проявляла жизнеспособность, но и развивалась как никакая другая из её современниц. И здесь можно остановиться на том, что рост коллектива коммуны не только не ослабил её устои, но и, наоборот, укрепил их. Так как больше стало людей, которые придерживались одних ценностей. Пяти тысячам, безусловно, было легче устоять перед окружающим миром, чем восемнадцати. А стоять было не так просто, так как у бывших преступников был велик соблазн вспомнить прежние дни.

Коммуна развивалась, для занятия растущего коллектива трудом, были построены три фабрики: Трикотажная, обувная и коньковая.

Стимулом труда, на которых стало начисление тарифных ставок с первого по пятый разряд. В первое время существования коммуны, занятия велись по 2часа при том, что работы продолжались 8часов. Известный педагог А.С. Макаренко не одобрял такой подход, справедливо замечая: "негативным моментом в организации этой коммуны было то, что школа имела второстепенное значение"

Как видно из вышеописанного, в состав общего коллектива коммуны входили ученические и производственные коллективы. Но для улучшения содержательности жизни в 1924 были созданы хоровые, духовые, струнные, радио кружки и спортивные секции, что явилось началом формирования коллективов по интересам.

В 1930 году в коммуне открыли техникум, что послужило началом формирования коллективов с более высокой организацией, чем которые формировались ранее на базе школы.

Заслуги Большевской комунны были отмечены не только цифрами и фактами но и словами такого авторитетного человека как А.М. Горький, который называл Большевскую колонию: "интереснейшей республикой "Шкид""

А.А. Фролов - человек, являющийся специалистом в области макаренского наследия, отмечал, что "Изучение А.С. Макаренко опыта трудовой - коммуны бывших правонарушителей имени Ягоды ОГПУ № в Большеве……сыграло важную роль в становлении и развитии коллектива колонии имени М. Горького и коммуны имени Ф.Э. Дзержинского".

И, действительно, не согласиться с ним значит - закрыть глаза на организацию жизни коллективов этих явно похожих учреждений. И, кто знает, был бы успех в колонии им М. Горького и коммуны им Ф.Э. Дзержинского не будь знаком А.С. Макаренко с опытом колонии в Большеве.

Главные лица, без которых достижение успеха в организации коллектива коммуны, могло бы и не быть - это её заведующий Ф.Г. Мелихов и общий руководитель проекта от ОГПУ М.А. Погребенский, которому мы как раз и обязаны за полученные о ней сведения.

Каких либо значительных по объёму трудов о деятельности коммуны в архивах на постсоветском пространстве найдено не было, возможно благодаря её создателю.

2.2 Принцип параллельного воздействия

Но самым известным теоретиком, разработавшим модель "воспитательного коллектива" стал А.С. Макаренко. Когда педагогами затрагивается тема коллектива, будь то в нашей стране или за границей, она автоматически ассоциируется с личностью этого великого педагога. Несмотря на годы, остаётся неизменным факт: когда кто-то исследует проблемы коллектива, критикуя или одобряя его участие в воспитании личности, он обращается к трудам А.С. Макаренко.

Вследствие этого, было бы правильным, более подробно, остановиться на модели коллектива, которая была создана в управляемых им учреждениях.

Как упоминалось выше и как, пишет в своей книге доктор исторических наук В.С. Хелемендик: "Центральное место в теории А.С. Макаренко занимает учение о воспитательном коллективе".

"…Воспитательным коллективом Макаренко называл такую форму организации жизни детей, которая, будучи полнокровной и радостной детской жизнью, максимально удовлетворяющей детские жизненные потребности, в то же время является коммунистически воспитывающей школой, успешно разрешающей все воспитательные задачи, вытекающие из требований нашего общественного развития". Также педагог затрагивал вопросы положения ученического коллектива в обществе: "Коллектив является частью советского общества, органически связанной со всеми другими коллективами"

Учение А.С. Макаренко содержит подробную технологию поэтапного формирования коллектива. Он сформулировал закон жизни коллектива: движение - форма жизни коллектива, остановка - форма его смерти; определил принципы развития коллектива (гласности, ответственной зависимости, перспективных линий, параллельного действия); вычленил этапы (стадии) развития коллектива.

Чтобы стать коллективом, группа должна пройти нелегкий путь качественных преобразований. На этом пути А.С. Макаренко выделяет несколько стадий (этапов).

Первая стадия (педагог как субъект управления) - становление коллектива. В это время коллектив выступает, прежде всего, как цель воспитательных усилий педагога, стремящегося организационно оформленную группу превратить в коллектив, т.е. такую социально-психологическую общность, где отношения учеников определяются содержанием их совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями. Организатор коллектива - педагог, от него исходят все требования. Первая стадия считается завершенной, когда в коллективе выделился и заработал актив, воспитанники сплотились на основе общей цели, общей деятельности и общей организаций.

На второй стадии усиливается влияние актива. Теперь уже актив не только поддерживает требования педагога, но и сам предъявляет их к членам коллектива, руководствуясь своими понятиями о том, что приносит пользу, а что - ущерб интересам коллектива. Если активисты правильно понимают потребности коллектива, то они становятся надежными помощниками педагога. Работа с активом на этом этапе требует пристального внимания педагога.

Для второй стадии характерна стабилизация структуры коллектива. Коллектив в это время выступает уже как целостная система, в ней начинают действовать механизмы самоорганизации и саморегуляции. Он уже способен требовать от своих членов определенных норм поведения, при этом круг требований постепенно расширяется. Таким образом, на второй стадии развития коллектив уже выступает как инструмент целенаправленного воспитания определенных качеств личности. Основная цель педагогов на этой стадии - максимально использовать возможности коллектива для решения тех задач, ради которых этот коллектив создается. Практически только теперь коллектив достигает определенного уровня своего развития как субъект воспитания, в результате чего и становится возможным целенаправленно использовать его в целях индивидуального развития каждого отдельного ученика. В общей атмосфере доброжелательности по отношению к каждому члену коллектива, высокого уровня педагогического руководства, стимулирующего положительные стороны личности, коллектив становится средством развития социально важных качеств личности. [22, c. 66]

Развитие коллектива на этой стадии связано с преодолением противоречий: между коллективом и отдельными учениками, опережающими в своём развитии требования коллектива или, наоборот, отстающими от этих требований; между общими и индивидуальными перспективами; между нормами поведения коллектива и нормами, стихийно складывающимися в классе; между отдельными группами учеников с различными ценностными ориентациями и т.д. Поэтому в развитии коллектива неизбежны скачки, остановки, движения вспять.

Третья и последующие стадии характеризуют расцвет коллектива. Они отличаются рядом особых качеств, достигнутых на предыдущих этапах развития. Чтобы подчеркнуть уровень развития коллектива на этой стадии, достаточно указать на уровень и характер требований, предъявляемых друг к другу членами коллектива: более высокие требования к себе, чем к своим товарищам. Одно это уже свидетельствует о достигнутом уровне воспитанности, устойчивости взглядов, суждений, привычек. Если коллектив доходит до этой стадии развития, то он формирует целостную, нравственную личность. На данной стадии коллектив превращается в инструмент индивидуального развития каждого из его членов. Общий опыт, одинаковые оценки событий - основной признак и наиболее характерная черта коллектива на третьей стадии. [26, c. 75-89]

Показателем сформированного коллектива А.С. Макаренко считал также внутриколлективные отношения, имеющие особые отличительные признаки:

) мажор - постоянная бодрость, готовность воспитанников к действию;

) ощущение собственного достоинства, вытекающее из представления о ценности своего коллектива, гордости за него;

) дружеское единение его членов;

) ощущение защищенности каждого члена коллектива;

) активность, проявляющуюся в готовности к упорядоченному, деловому действию;

) привычку к торможению, сдержанности в эмоциях и словах.

Внутриколлективные отношения в учреждениях А.С. Макаренко имели особый неповторимый стиль, где также уделялось значение и эстетике быта, также от воспитанников требовалось иметь подобающий внешний вид.

Большое внимание А.С. Макаренко уделял возникающим, крепнущим на всех стадиях развития коллектива традициям. Традиции - это такие устойчивые формы коллективной жизни, которые эмоционально воплощают нормы, обычаи, желания воспитанников. Он полагал, что они помогают вырабатывать общие нормы поведения, развивают коллективные переживания и украшают жизнь.

В традициях им выделялись большие и малые. Большие традиции - это яркие массовые события, подготовка и проведение которых воспитывают чувство гордости за свой коллектив, веру в его силы, уважение к общественному мнению. Малые, будничные, повседневные традиции скромнее по масштабам, но не менее важны по воспитательным воздействиям. Он справедливо замечал, что они учат поддерживать установленный порядок, вырабатывая устойчивые привычки поведения. Малые традиции не требуют особых усилий, их поддерживают установившийся порядок, всеми добровольно принятое соглашение. [32, c. 56-71]

Особо интересными для изучения модели воспитательного коллектива А.С. Макаренко являются законы существования коллектива. Их было три:

закон системы перспективных линий,

принцип параллельного действия,

преемственность поколений.

Практическую цель, которая способна увлечь и сплотить воспитанников, он называл перспективой. При этом он исходил из положения о том, что "истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость". Понятная каждому воспитаннику, осознанная и воспринятая им перспективная цель становится мобилизующей силой, помогающей преодолевать трудности и препятствия.

В практике воспитательной работы А.С. Макаренко различал три вида перспектив: близкую, среднюю и далекую. Близкая перспектива выдвигается перед коллективом, находящимся на любой стадии развития, даже на начальной. Близкой перспективой может быть, например, совместная воскресная прогулка, поход в цирк или театр, интересная игра-соревнование и т.д. Основное требование к близкой перспективе заключается в том, что она должна опираться на личную заинтересованность: каждый воспитанник воспринимает ее как собственную завтрашнюю радость, стремится к ее осуществлению, предвкушая ожидаемое удовольствие. Высший уровень близкой перспективы - это перспектива радости коллективного труда, когда уже один образ совместного дела захватывает ребят как приятная близкая перспектива. [33, c. 73]

Средняя перспектива, по мнению А.С. Макаренко, заключается в проекте коллективного события, несколько отодвинутого во времени. Для достижения этой перспективы нужно приложить усилия. Примерами средних перспектив, получивших распространение в современной школьной практике, можно назвать подготовку к проведению спортивного соревнования, школьного праздника, литературного вечера. Среднюю перспективу наиболее целесообразно выдвигать тогда, когда в классе уже сформировался хороший работоспособный актив, который может выступить с инициативой и повести за собой всех школьников. Для коллективов на различных уровнях развития средняя перспектива должна дифференцироваться по времени и сложности.

Далекая перспектива - это отодвинутая во времени, наиболее социально значимая и требующая значительных усилий для достижения цель. В такой перспективе обязательно сочетаются личные и общественные потребности. Пример наиболее распространенной далекой перспективы - цель успешного окончания школы и последующего выбора профессии. Воспитание на далекой перспективе дает значительный эффект лишь тогда, когда главное место в коллективной деятельности занимает труд, когда коллектив увлечен совместной деятельностью, когда для достижения поставленной цели требуются коллективные усилия.

При построении перспектив он замечал: выстроить систему перспективных линий нужно так, чтобы в любой момент времени коллектив имел перед собой яркую увлекательную цель, жил ею, прилагал усилия для ее осуществления. Он отмечал, что развитие коллектива и каждого его члена в этих условиях существенно ускоряется, а воспитательный процесс протекает естественно. Выбирать перспективы надо с таким расчетом, чтобы работа закончилась с реальным успехом. Прежде, чем ставить перед учениками трудные задачи, необходимо учесть и общественные нужды, и уровень развития и организованности коллектива, и опыт его работы. Непрерывная смена перспектив, постановка новых и все более трудных задач - обязательное условие прогрессивного движения коллектива.

Давно установлено, что непосредственное воздействие педагога на ученика по ряду причин может быть малоэффективным. Лучшие результаты дает воздействие через окружающих его школьников. Это учитывал А.С. Макаренко, выдвигая принцип параллельного действия. В его основе - требование воздействовать на школьника не непосредственно, а опосредованно, через первичный коллектив. Сущность этого принципа наглядно представлена на условной схеме, предложенной И.П. Подласым (В соответствии с рисунком 1). Так он, основываясь на трудах А.С. Макаренко, он пишет, что каждый член коллектива оказывается под "параллельным" воздействием, по крайней мере, трех сил - воспитателя, актива и всего коллектива. Воздействие на личность осуществляется как непосредственно воспитателем (параллель 1), так и опосредованно через актив и коллектив (параллели 2' и 2).

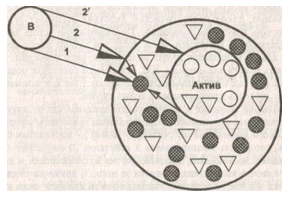


Рисунок 1. Принцип параллельного воздействия

При повышении уровня сформированности коллектива непосредственное воздействие воспитателя на каждого отдельного воспитанника ослабевает, а воздействие на него коллектива усиливается. Принцип параллельного действия применим уже на второй стадии развития коллектива, где роль воспитателя и сила его воспитательного воздействия еще значительные.

На более высоких уровнях развития коллектива возрастает влияние актива и коллектива. Это не означает, что воспитатель полностью перестает прямо влиять на воспитанников. Теперь он все больше опирается на коллектив, который уже сам становится носителем воспитательного воздействия (субъектом воспитания).

По своей структуре коллектив А.С. Макаренко делил на 2 вида: общий и первичный. Первичный был частью общего, и как раз с него Антон Семёнович и предлагал начинать воспитательную работу. Он представлял собой такой коллектив, в котором отдельные его члены находятся в постоянном деловом, бытовом, дружеском и идеологическом объединении.

В учреждениях Макаренко первичный коллектив назывался отрядом, во главе которого стоял командир, который избирался на срок от трёх до шести месяцев. Из существующего множества вариантов и принципов, на которых возможно построение первичного коллектива, Антон Семенович выбрал возрастной и производственный.

Но после, когда сложился дружный коллектив, он создал разновозрастные отряды. Уделяя внимание первичному коллективу, он отмечал необходимость воспитания и через общий коллектив, главным условием существования которого была возможность совместного собрания.

"Скелет коллектива" (рис. 2) у А.С. Макаренко, кроме его структуры, имел и органы самоуправления. В органы самоуправления входил весь педагогический коллектив. Так получалось из-за того, что Законодательным органом было общее собрание всего педагогического коллектива, где каждый имел право решающего голоса. На общем собрании решались самые важные вопросы жизни коллектива. Существовал также исполнительный орган, куда входили командиры первичных отрядов и председатели комиссий и комиссии во главе с председателем.

По словам А.С. Макаренко результат всей воспитательной системы - это режим и дисциплина. В коллективах колонии им. М. Горького и детской коммуне им. Ф.Э. Дзержинского она была. Под дисциплиной педагог понимал хорошо организованную жизнь детей, логика которой была в доминировании интересов коллектива над интересами личности. Такая логика начинала действовать в случае, когда личность сознательно выступала против коллектива.

Под режимом А.С. Макаренко понимал метод и средство воспитания. Он считал, что должен быть целесообразным, обязательным для всех воспитанников и точен по времени.

Что касается наказания, то А.С. Макаренко говорил, что воспитание, при правильной организации, должно быть без наказания. А если оно всё-таки применяется, то оно должно применяться без нанесения морального вреда и физических страданий. Под сутью наказания А.С. Макаренко понимал, переживание ребёнка за то, что его осудил коллектив.

Таким образом, основными элементами, положенными А.С. Макаренко в основу модели "воспитательного коллектива" являются:

1. Самоуправление,

2. Конституция коллектива, писанные и неписанные нормы жизни и правила поведения, система требований к личности а также режим.

. Дисциплина

. Соподчинение

. Ответственность

. Тон и стиль жизни

. Этика

. Характер отношений в коллективе

. Интересы детства

Как уже упоминалось выше многие видные советские педагоги того времени ратовали за трудовое воспитание, отражавшее известную мысль Маркса о том, что "при разумном общественном строе каждый ребёнок с 9-летнего возраста должен стать производительным работником так же, как и каждый трудоспособный взрослый человек…". И А.С. Макаренко тоже находил положительные моменты в трудовом воспитании:"...В трудовом усилии, воспитывается не только рабочая подготовка человека, но и подготовка товарища, т.е. воспитывается правильное отношение к другим людям…"

Но А.С. Макаренко не только высказывался за трудовое воспитание, он его применял на практике. Но в его коммуне труд был не ради самого процесса, он носил промышленный характер, дети занимались реальным трудом, видя его плоды и зарабатывая при этом деньги, благодаря чему коммуна ни от кого не зависела в материальном плане и существовала на самоокупаемости.

Что касается потенциала колонии им. М. Горького и детской коммуны им. Ф.Э. Дзержинского, то, по мнению ряда видных учёных, он был огромен. Но, к сожалению, это не было замечено сторонниками преимущественно словесного книжного воспитания того времени, которые сумели с помощью ловких чиновничье-административных маневров загубить живые ростки коммунистического труда, взращиваемые педагогом-новатором. По мнению доктора исторических наук В.С. Хелемендика, "Само разрушение прекрасного воспитательного коллектива колонии им. Горького было начато именно с того, что к детям обратились с призывом: "Хватит вам быть батраками - беритесь за учёбу…". Это было сказано при том, что кроме работы длившейся 4 часа, дети также обучались - тоже 4 часа.

Но всё же закрытие колонии, при всех негативных последствиях, наводит на мысль: был ли опыт, метод, идеи А.С. Макаренко абсолютными и оправданными?

Когда человек достигает реальных, невиданных результатов, всегда появляются среди тех, кто восхищается, и те, которые хотят их оспорить. В связи с чем, приходится взвешивать за и против тех или иных положений, построенной Макаренко системы воспитания в коллективе.

Из наиболее известных критиков А.С. Макаренко выделяется доктор педагогических наук профессор Ю.П. Азаров.

Особую известность приобрела его цитата в отношении А.С. Макаренко: "…Страшен тем, что талантлив. Тем, что стал певцом не внешней диктатуры, а глубоко внутренней, когда насилие с радостью воспринимается теми, на кого оно направлено. А.С. Макаренко создал набор примитивных догм, которые легко вкладывались в сознание учительства: для коллектива, через коллектив, в коллективе! Школа - завод! Мажор! Нам нет дела до личности! Совесть, гармоническое развитие, сострадание, буржуазные категории. Мы создаём педагогику параллельного действия, а это, значит, плевать на страдания каждого отдельного человека, лишь бы коллектив в фанфарном марше топал к начертанным победам! Макаренковщина исчерпала себя!"

Итак, цитата начинается с некоторого парадокса: "...насилие с радостью воспринимается теми, на кого оно направлено…". Но дальше всё идёт в соответствии с поговоркой: "чем дальше в лес, тем больше дров". Такие ассоциации невольно возникают потому, что Азаров утверждает о том, что А.С. Макаренко не было дела до личности, в то же время в другой своей книге он пишет: "…Наше воспитание должно быть направлено на раскрытие способностей каждого ребёнка, вести к выявлению творческих дарований каждого ученика как субъекта формирования целостной, а не частичной личности.

Именно эти марксистские положения раскрывают в своих работах Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко". И потом сам же Ю.П. Азаров упоминает о методе "параллельного действия" в котором личность играет наравне с коллективом одну из главных ролей.

Но, Ю.П. Азаров продолжая критику, несмотря на демократический стиль управления педагога, сравнивает его с неисправимым тоталитаристом Сталиным: "Оба скромны, аккуратны, суховаты, оба терпеть не могут пустопорожних этических разговоров, не принимают Достоевского, отрицают такие этические категории как совесть, сострадание, сочувствие" или "…Эти двое "великих" людей воплощали в себе как бы новый тип человека. Макаренко давал пример питомцам и педагогам.

Сталин - гражданам страны" Такие сравнения в его книге он делает в качестве пролога к другим выпадам против великого педагога, где А.С. Макаренко, как ему кажется, выступает в качестве преемника идей сталинской теории: "…Макаренко развил идеи сталинской теории". Или: "Макаренко вобрал в себя самое страшное, что было в сталинской идеологии: нивелировка личности, отказ от интеллигентных традиций русской и классической педагогики…" И это говорится при всём том, что А.С. Макаренко, перед тем, как начать строительство свих учреждений, глубоко изучал опыт западных и российских педагогов, например, такого как С.Т. Шацкий.

Рассматривая выпады Ю.П. Азарова против А.С. Макаренко, невольно замечаешь, что они обращены не на конкретную целостную модель "воспитательного коллектива", а на обрывочные вырезки из написанных им работ. Произведения А.С. Макаренко нельзя читать по двум, трём словам или абзацам их нужно воспринимать целостно, с учётом условий в которых он трудился.

Но, что радует, даже на такие выпады есть, что ответить, потому что Макаренко в действительности считал, что гармония личности и коллектива это главные условия его жизнедеятельности и воспитательного влияния. Многие и, кроме Ю.П. Азарова, неправильно понимают положение о подчинении индивидуальных целей коллективным.

Но здесь нужно такое положение понимать не как подавление личности коллективом, а как то, что личность должна была выполнять основные возложенные на неё обязанности по благоустройству, соблюдение правил поведения и придерживаться правила уважения к старшим. И это достаточно чётко соединяется с существующим у А.С. Макаренко законом жизнедеятельности детского коллектива - единства свободы и ответственности, прав и обязанностей личности. [63, c. 98-124]

И, если Ю.П. Азаров и другие критики А.С.Макаренко, выступают против его законов, то почему же они не выступают против всей правовой системы не только России, но и всего мира, которая построена на схожих принципах?

Читая книгу Ю.П. Азарова, и на этот вопрос находится ответ: "…Признаюсь, я тоже до конца не был уверен в своей правоте".

Возможно не понимая заблуждений А.С. Макаренко и его последователей, ища чёрную кошку тёмной комнате, где её нет, он продолжает линию своих размышлений чем ставит нас в тупик. Например, он самоуправление относит к тем средствам, которые могут обращаться в свою прямую противоположность, приводящую к подавлению "…инициативы, принижения достоинства человека…". В то же время он и авторитарный характер отношений не приемлет: "…Авторитарный характер отношений, жестокость и разобщённость создают дискомфорт в душах детей, а отрицательный психологический климат в школьном коллективе всегда скверно воздействует на психическое состояние всех учащихся, без исключения", что по существу не оставляет альтернативы для выбора построения отношений в детском коллективе.

В отличие от таких размышлений Ю.П. Азарова не приходит к своему логическому размышлению А.С. Макаренко, также уделявший большое внимание школьным отношениям, основываясь на практике, пишет: "Для того, чтобы обеспечить положительное влияние на личность, воспитатель должен следить, как складываются отношения в коллективе, направлять их, помогать осмысливать и, если надо, конструировать". [86, c. 134-156]

На западе А.С. Макаренко также подвергался некоторыми педагогами критике. Наиболее сильное давление испытывало его высказывание: "Предпочтение интересов коллектива должно быть доведено до конца, даже до беспощадного конца". При чтении этих слов вспоминается случай, описанный в его "педагогической поэме", когда на общем собрании коллектив возглавляемой им колонии, несмотря на уговоры Макаренко, исключил из своего числа одного воспитанника за инициацию драки. По существу, это как раз и было беспощадным концом для этого нарушителя порядка.

А.С. Макаренко такой подход к решению проблемы между коллективом и личностью допускал в случае, когда все пути влияния на личность исчерпаны и от такого члена коллектива продолжали страдать остальные - и ученики и учителя. Чему служат подтверждением слова самого педагога: "Защищая коллектив во всех точках соприкосновения с эгоизмом личности, коллектив тем самым защищает каждую личность и обеспечивает для неё наиболее благоприятные условия развития".

В связи с этим, результатом опыта работы Макаренко остаётся то, что коллективная работа при решении широкого круга задач воспитывает социальные мотивы, чувство ответственности и коллективизм, а также творческое отношение к делу. В итоге можно сделать вывод, что на основе своей модели воспитания в коллективе и через коллектив великий педагог создал метод, который дает каждой личности возможность развивать способности и сохранять свою индивидуальность.

Но при всём уважении к А.С. Макаренко, нельзя не согласиться с тем, что хотя он и не оставлял без внимания личность в коллективе, проблему развития индивидуальности ребёнка в коллективе, так полностью и не удалось раскрыть.

Но в то же время, понимая сложность этой проблемы, он считал, что по мере развития общества и человеческих индивидуальностей, она ещё больше будет усложняться. И задавал педагогам будущего вопрос: "Как, следуя за качествами личности, за её наклонностями и способностями, направить эту личность в наиболее нужную для неё сторону".

Драма великого педагога А.С. Макаренко, думается, заключена вовсе не в его личности. В данном случае критика педагога возлагают на него ответственность за выполнение социального заказа, которого требовало тоталитарное советское общество 30-х годов. В то же время, нельзя забывать, что опыт Макаренко позволил пройти школу социализации множеству ребят, которые без этого оказались бы безвозвратно потеряны для общества. Да, тоталитарный режим предъявлял заказ на конформную личность, "мажорно" подчиняющуюся всем его требованиям.

Да, А.С. Макаренко мало внимания уделял развитию индивидуальности личности, но не будем забывать о том, что это было время, когда об этом понятии ещё не говорили даже философы.

В то же время, воспитывающая система Макаренко была действенна, и наше дело сегодня - "отделить зёрна от плевел" и воспользоваться на практике тем, что остаётся актуальным и по сей день - методикой организации детского коллектива.

2.3 "Мудрая власть коллектива" по В.А. Сухомлинскому

Ответ на вопрос, мучивший Макаренко, удалось дать в практике своей работы В.А. Сухомлинскому. Он реализовал принцип заботы о каждом члене коллектива, о его здоровье, настроении и индивидуальных задатках. Воспитание любовью, уважением, разумом считал В.А. Сухомлинский главным в превращении ребёнка в полноценного члена общества и гражданина такого общества.

Василий Александрович Сухомлинский (1918-70), практически, во всех своих трудах затрагивал тему коллектива. Для В.А. Сухомлинского детский коллектив - сообщество детей, в котором есть идейная общность, интеллектуальная общность, эмоциональная общность, организационная общность. Работы В.А. Сухомлинского по изучению коллектива не потеряли актуальности и по сегодняшний день, так как он рассматривал наиболее распространённые коллективы в наше время: школы и класса. Такой подход В.А. Сухомлинского обусловливался его работой в школе.

И поэтому интересно его отношение не только к общешкольному коллективу, но и к первичному - классу. Под коллективом класса он понимал "сложное взаимодействие разнообразных интересов и увлечений, взаимную "заразительность", обмен духовными приобретениями и знаниями то есть всё то что и создаёт "интеллектуальный фон" повышает общий уровень развития детей, вызывает общее стремление больше узнать, лучше учиться и тем помогает детям в их главном труде".

Что же касается самого общешкольного коллектива, то его существование, В.А. Сухомлинский в условиях не коммуны, не детского дома, а обычной школы считал "…большой натяжкой".Коллектив, по мнению, В.А. Сухомлинского должен являться авторитетом для ребёнка, ибо, если он в нём ничего не находил для своей духовной жизни и не приобщался к высшим интересам, он для него переставал быть таковым.

Будучи, как пишет С. Соловейчик, приемником А.С. Макаренко, он также рассматривает коллектив, как воспитывающую силу. Но, при этом, он отмечает: "Коллектив становится воспитывающей силой лишь в том случае, если он одухотворен моральным богатством, интеллектуальной многогранностью, житейской мудростью, коммунистической убеждённостью руководителя школы-директора". При этом, он подчёркивает, "чтобы руководить коллективом и давать правильное направление его деятельности, руководитель школы и все воспитатели обязаны хорошо знать психические, духовные, интеллектуальные особенности каждого ребёнка".,

Поддерживая А.С. Макаренко в том, что "коллектив - опора воспитателя", В.А. Сухомлинский отражает мнение тех, кто применял на практике опыт великого педагога: "каким бы сильным инструментом ни было воздействие его на личность, он не всемогущ. Более того, именно потому, что этот инструмент сильный, зачастую он оказывается опасным в руках не только не вежды, но и мастера".

Вышеизложенное мнение В.А. Сухомлинского свидетельствует о том, что некоторые положения А.С.Макаренко для него не являлись "…столь безупречными".

Сухомлинский большое значение уделял духовному обогащению ребёнка. Поэтому он писал: "Воспитание - это постоянное духовное обогащение ребёнка".

И имея такие взгляды на воспитание он предлагал строить всю "всю систему взаимоотношений в ученическом коллективе так что бы преобладающая часть усилий каждого воспитанника была направлена на заботу о других людях: о товарищах, о родителях, о всех тех кто нуждается в помощи и поддержке". "Нравственный опыт - он говорил - приобретаемый в таких взаимоотношениях является неисчерпаемым источником - бескорыстной доброты, сердечной искренней чуткости и отзывчивости".

Признавая необходимость заботы коллектива о личности, он выступал за правильное духовное взаимодействие коллектива и личности, что предполагает чуткость, тактичность, деликатность коллектива по отношению ко всему сугубо интимному. И в этих отношениях должен играть определённую роль и сам воспитатель: осторожно подходить к решению, о том можно ли посвящать коллектив в то, что воспитанник считает глубоко личным и неприкосновенным. Действительно, обнажая сугубо личное, он не только унижает человеческое достоинство воспитанника, но и воспитывает ту толстокожесть, которая, в конечном счете, ведёт к эмоциональному невежеству. [26, c. 59-94]

Также как и Макаренко, он считал, что свобода личности выражается не в независимости человека от общества, а в гармоничном сочетании личных интересов и интересов общественных. Свобода личности подразумевает ответственность перед коллективом, которая воспитывается не словами, а делами: "Чем больше сделает коллектив для ученика, тем глубже он ощутит свою ответственность перед товарищами".

Но в отличие от А.С. Макаренко в отношении применения наказаний с участием коллектива Сухомлинский относился осторожно "Ребёнок, допустивший ошибку, замыкается в себе чуждается товарищей, и - что особенно не желательно - притупляются его порывы и стремления к хорошим делам, заглушаются его желания быть честным, высоконравственным". В итоге "непродуманное применение наказаний ослабляет ученический коллектив и часто приводит к круговой поруке".

Сухомлинский рассматривал коллектив с различных сторон, поэтому он не мог не затронуть вопросы интереса личности к коллективу: "жизнь и деятельность и деятельность коллектива удовлетворяет подростка лишь при том условии, когда он находит в коллективе удовлетворение своих разносторонних интересов". А коллектив, в котором ребёнок не находит ничего для своей духовной жизни, который не приобщает его к высшим интересам, для ребёнка теряет всякий авторитет. И для удовлетворения духовной жизни ребёнка, для его активной деятельности в коллективе, он предлагал ему участвовать в нескольких коллективах, каждый из которых перед ним открывал бы что-то своё. Но, предлагая ребёнку активно участвовать в коллективной деятельности, он признавал и необходимость длительного отдыха от коллектива после каждой учебной четверти.

Рассмотрев взгляды В.А. Сухомлинского, мы можем высоко оценить его справедливое понимание сущности коллектива, взаимоотношений личности и коллектива, в уважении к человеку и вере в него.

"Коммунарская методика" И.П. Иванова

Ещё одну модель коллективного воспитания, доказавшую на практике свою эффективность, создал академик И.П. Иванов.

Особенностью коллектива являлся, не только высокий уровень развития коллектива, но и появление желания у членов коллектива к выполнению поставленных задач, за которые часто они не получая ничего взамен.

Скорее всего, успех крылся в самой модели, а не в личности её создателя. Такой вывод можно сделать на основании практики её применения. Модель продолжала существовать и без участия её создателя, более того, на её основе были созданы многие другие коллективы. Таким фактом не могла похвастаться ни одна другая модель, в том числе и созданная А.С. Макаренко.

Жизнь коллектива начинается с его формирования. Формирования коллектива по системе Иванова начиналось с лидера группы (педагога) который перед организацией коллектива формировал его идейную платформу, критерии членства в нём. После формирования коллектива, лидер группы которого называли комиссаром, становился её идейным руководителем. Сформулированные комиссаром идеи, были важны, так как с их позиции происходило рассмотрение поступков и суждений группы. Сам механизм организации коллектива был динамичен. Это происходило, потому что центром была деятельность коллектива, а его организация зависела от выполняемый в конкретный момент задач. Но, тем не менее, неизменным оставалось существование высшего органа власти, которым был "огонёк", на нём, общее собрание решало самые значительные вопросы, среди которых можно выделить:

 анализ отчетного периода (между сборами);

 планирование ближней перспективы;

 планирование дальней перспективы; (на полгода, год и более);

 глобальный ретроспективный анализ и оценка текущего состояния клуба;

 решение вопросов членства;

 решение вопросов методологического, законодательного и идеологического порядка,

 выбор дежурных командиров.

Для эффективной организации большого коллектива, И.П. Иванов, предлагал в его рамках создавать и небольшие по численности (15-30 человек).

В коллективе существовала, своеобразная, исполнительная власть в лице дежурных командиров. Срок их полномочий определялся длительностью порученной им задачи. Если избирался командир клуба, то он мог занимать своё положение до года, если выполнялась текущая задача, то полномочия командира могли измеряться часами.

Такая особенность длительности выполнения командирами своих полномочий обусловливалась существованием принципа взаимоподчинения, при котором каждый член группы в какой-то период является чьим-то руководителем, и каждый (включая комиссара) - подчиненным. Такая система помогала вкупе с анализом поступков, регулировать лидерские притязания и развивать навыки организатора у каждого члена группы.

Но, тем не менее, "сердцем" модели была не её структура, чем-то схожая со структурой рассмотренных выше коллективов, а сам процесс её деятельности. По мнению Иванова, каждый из членов большого или малого коллектива, постоянно должен быть занят выбором, планированием реализации, и решением каких-либо поставленные задач.

Для реализации этой идеи он с эффективностью использовал "Коллективные творческие дела". Основа их эффективности лежала в 3-х её элементах:

в улучшении окружающей жизни и жизни коллектива,

в творческом характере каждого дела (осуществление непрерывного поиска лучших решений жизненно важной задачи на всех стадиях организации),

в единстве шести отдельных стадий организации каждого дела. (первая: роль и необходимость (КТД); вторая планирование (КТД); третья подготовка проведения (КТД); четвёртая: проведение (КТД); пятая: подведение итогов и их анализ; шестая: мероприятия для извлечения пользы из итогов).

Кроме (КТД) в организации деятельности коллектива использовались "чередующиеся творческие поручения" (ЧТП). Суть их заключалась в том, что отдельным членам коллектива или микроколлектива поручались творческие поручения (таблица 2), обязанность исполнения которых переходила в от одних к другим. И.П. Иванов например рекомендовал следующие виды чередующихся творческих поручений:

Таблица 2

Чередующиеся творческие дисциплины

|  |  |
| --- | --- |
| Вид поручений | Выполняемые функции |
| Хозяева Санитары Журналисты Газетчики Любознательные Книголюбы | дежурят, заботятся о порядке заботятся о внешнем виде товарищей готовили устные рассказы выпускают газету проводят викторины, придумывают загадки знакомят с книжными новинками… |

У всех выполняемых дел и задач, была своеобразная иерархия. Они делились на 3 группы. Наибольшую значимость имела первая группа, в которую входили дела, реализующиеся на внеколлективные нужды. Во вторую входили дела для нужд всего коллектива, а в третью для удовлетворения индивидуальных потребностей члена коллектива. В последней группе преимущество отдавалось делам, выполняемым для товарища, а не для себя.

В качестве комментария И.П. Иванов, не умаляя роль приятных, интересных и физически легких дел, замечал, что наибольшую воспитательную воспитывающую силу дают работы, выполняемые бескорыстно. Таким образом, на новом историческом витке в деятельности коллектива наконец реализовалась идея Э. Фромма о том, что наиболее значимой с точки зрения воспитания, является такая деятельность, в которой личность ощущает себя субъектом, а не объектом. Может быть, в этом и кроется непреходящий успех методики И.П. Иванова?

При организации коллектива он учитывал коллективные взаимоотношения. Изначально формирование группы должно проходить с учётом психологической совместимости его членов. Что приобретало особую актуальность, когда группа находилась, например, вне общества - в походе, которому педагог придавал большое значение, как средству формирования "ситуационного образца".

Все вышеперечисленные моменты системы И.П. Иванова, определяли необходимость правильной организации работы органов коммуны и распределение среди них обязанностей.

На огоньке, как упоминалось выше, рассматривались самые значительные вопросы всем составом коллектива. Но в случае если общее собрание состояло из значительного числа участников, то огонёк проводился как общим собранием, так и в малых группах. В малых группах решались вопросы: личностного и конкретно-делового уровня, на общем же: законодательные; членские; разрешения конфликтов между подразделениями; общей информации и планирования.

Такая структура "огонька" позволяла экономить время и учитывать мнение каждого из его участников и формулировать единую позицию коллектива. Почему единую? Потому что при совещании существовал принцип "единогласности". Если голосовал весь коллектив за, то решение принималось, если хоть один воздерживался - решение откладывалось. Такой метод давал возможность решать ряд задач, главные среди которых: формирование микроклимата и сохранение чистоты рядов. Первая задача достигалась благодаря чувству дружеской лояльности, если противоречие не носило принципиального характера, а вторая когда противоречие носили принципиальный характер. В последнем случае, противник общего решения, при систематическом не согласии с группой ей отторгался.

Особенно необычным элементом в системе И.П. Иванова являлось наказание. Способы наказания отличались от способов наказания в уже рассмотренных, "воспитательных коллективах". Так, например, в качестве наказания применялась "разгрузка" или "санаторий", которые заключались в лишении права работать в течение следующего периода (суток, недели). Эти виды наказаний предусматривали: переноска рюкзака наказанного участника похода, кормление с ложечки и прочий сервис. И самым интересным в ней оставалось не это. Придумать можно и более экстравагантные методы наказания, но не все они будут действовать, а этот метод, на фоне интенсивной работы остальных членов коллектива оказывался на редкость эффективным. Но возможно также нужно заметить и то что его эффективность не была бы столь существенна, если бы он применялся и вне этой модели воспитания. [97, c. 154-178]

Наиболее интересно, модель И.П.Иванова описана в книге Симона Соловейчика. И это неудивительно, так как модель была рассмотрена со слов самих членов коллектива. В начале книге задаётся наиболее актуальнейший вопрос темы данной работы: "но для чего же тогда коммуна?" и на той же странице дан ответ: "Красивая жизнь - это когда ты чувствуешь, что нужен людям и ты сам нужен, и вся твоя коммуна…".

Говоря выше о модели коллективного воспитания И.П. Иванова мы не раз говорили о её эффективности. В чём же заключалась эффективность? И в книге Симона Соловейчика приведены сведения о том что члены коммуны: "не нуждались в надзоре, они могли оставаться одни на любое время и при этом не было никаких ЧП и нарушений дисциплины".

При длительном воспитании методом Иванова: "снимается проблема хулиганства, пьянства, воровства, агрессивности, грубости, порчи имущества, аморального поведения, юношеского скептицизма и критиканства, неуважительного отношения к взрослым…", а также вещизма потребительства.

Но на этом её достоинства не заканчивались, она помогала и в будущем, так некоторые ребята вышедшие из коммуны с успехом учились в престижных университетах: Институт Международных отношений, Сорбонне и.т.д. Да и это всё, невольно воспринимаемое как фантастика, достигалось с помощью методики Иванова ключом, к которой были Забота и Творчество. Ребята соревновались за то, кто больше доставит радости, моделировались отношения: "взаимной поддержки, взаимного согласия, взаимного внимания, взаимной симпатии". Такой успех методики И.П. Иванова без внимания не остался. Его модель получила распространение, и были созданы спутники-коммуны, где применялась такая же методика организации коллектива. И Симон Соловейчик отмечал успех этой модели в спутниках.

И, в заключение, можно справедливо отметить, не смотря на всю экстравагантность модели И.П. Иванова, она достойно себя зарекомендовала. Более того, успех модели, повторялся и при организации новых коллективов, и поэтому, не встречая географических и временных препятствий, она и получила широкое распространение.

Современные модели воспитывающего коллектива

Как уже упоминалось выше, страны западной Европы и США где в 20 веке, традиционным считалось индивидуальное воспитание, так или иначе проявляли интерес к коллективным или, как они нередко писали, общинным формам воспитания. Такой интерес к общинному воспитанию, по-видимому, был вызван не только поисками альтернативных форм воспитания, но и отличием от знакомой им практики индивидуального воспитания и отличием от жизни в семье.

Как отмечают западные специалисты, по всему миру существовали три модели общинного воспитания:

1. Колония М. Горького

2. Поселение "Брудерховт Гутеров"

. Кибуц.

Но если первый из них уже был рассмотрен выше, то два последних для нас пока ещё остаются не рассмотренными.

О поселении "Брудерховт Гутеров" каких либо значительных сведений не сохранилось; известно разве, что особенностью этого поселения было то, что его члены принадлежали к анабаптистской общине. Эта община на протяжении 100 лет размещалась в Малороссии, до того как между 1884 и 1879 годов они перебрались в Америку. Интересным является рассмотрение быта, хозяйствования и методов воспитания у Гутеров и Макаренко. После их изучения бросается на глаза их схожесть с практикой Кибуцев.

Кибуц (понятие восходит к ивритскому слову "квуца" (группа) - представлял собой изначально сельское поселение, организованное как социалистическое производственное товарищество.

История рассеянных по всей земле кибуцев насчитывает 90 лет. В настоящее время имеется около 260 таких коммун, это примерно 115 тысяч человек. В одной коммуне проживают примерно от 100 до 2000 тысяч человек. В общей сложности в кибуцах проживает примерно 2% населения Израиля.

Однако вклад кибуцев в сельское хозяйство и производство промышленной продукции выше. В 1998 г - 33 и 8.4%. Жизненный уровень в кибуцах выше, чем в среднем по стране. Казалось бы, как эти показатели производительности труда относятся к рассматриваемой теме? Но они имеют значение и имеют самое непосредственное отношение к теме. Они показывают высокую эффективность, определённым образом созданных и действующих по определённым правилам коллективов. Легче достигаются результаты в производстве в учёбе или в любой другой сфере не там, где человек человеку волк, а там где человека окружает тёплая атмосфера, где нет злорадства, а есть взаимовыручка и взаимопомощь. И эти же результаты, показывают на фактах, что при коллективной организации какой либо деятельности, высокие результаты в конечном итоге сказываются на каждом человеке входящем и работающем на благо всего коллектива. Именно поэтому даже западные специалисты отмечали, что кибуцы отличаются "высоким уровнем техники, рационализацией всех работ и достижением высоких результатов".

Обучение в школе, как правило, идёт тому, что в последствии пригодится ученику. В этот период ему прививают ту модель общения, те ценности, которые являются общепринятыми в месте, где он учится. И потому модель отношений в ученическом коллективе является своеобразной проекцией того общества, частью которого он является.

И поэтому перед изучением ученического коллектива в кибуце было бы верным рассмотреть сам Кибуц: его организацию, ценности и общепринятые нормы взаимоотношений и взглядов.

При рассмотрении отношений в кибуце отмечался факт гуманного отношения к престарелым, которые и после выхода на покой могли по принимать посильное участие в жизни поселения.

В организации труда и жизнедеятельности коллективных поселений ориентация была на социалистический идеал, согласно Марксу и Энгельсу ("Манифест Коммунистической Партии"). Так же они придерживались коммунистического принципа: "от каждого по способностям, каждому по потребностям". Это означало: физический производительный труд, именно личный (авода измит), то есть запрещение наёмного труда (эксплуатации) и "обобществление" средств производства и вообще отмену частной собственности, отказ от платы за произведённый труд, и добровольное членство, всеобщее равенство, солидарность, демократическое самоуправление, совместное потребление, широкую концепцию общинного воспитания.

Сам кибуц по своей сути похож на один большой коллектив. И жизнь, организация кибуца, похожи на жизнь и организацию коллектива. Так высшим органом самоуправления кибуца является общее собрание собираемой несколько раз в год.

На нём принимаются важнейшие решения, в том числе утверждаются: годовой бюджет и прием в члены, образуются комиссии, которые занимаются вопросами производства, финансов, жилищного строительства, здравоохранения, воспитания и обучения, культуры и т. д. Исполнительным органом кибуца является секретариат в составе председателей комиссий, секретаря и казначея. За членом кибуца всегда сохранялась возможность его оставления в любой момент. [88, c. 159-173]

На первый взгляд может показаться, что там должны были собираться наиболее ослабленные, не уверенные в себе лица. Но это не так. 15-20% всех депутатов Кнессета были кибуцниками и 40% членов правительства. Самым интересным является тот факт что, будучи политиками, эти лица оставались членами кибуцев.

Нередко в перерывах между исполнением своих обязанностей политики кибуцники возвращались в кибуц, надевали рабочую форму и снова становились такими же кибуцниками как и все. Это наглядно показывает, что для них значил коллектив. А вышеуказанный факт показывал, что коллектив кибуцев благотворно влиял на развитие способностей отдельных его членов, а никак не наоборот.

Кибуцное движение в его начальной фазе характеризуется отходом от семьи "антифэмилизм" и резко отрицательным отношением к семье и браку, в которых усматривали угрозу идентификации с сообществом, не приветствовалась продолжительная внебрачная связь между мужчиной и женщиной.

Что касается детей то они оставались в ночное время в специально для этого построенных домах-интернатах. И здесь нужно пояснить, они оставались в таких домах не потому, что были сиротами, а потому что в такой модели воспитания было принято родителям жить отдельно от детей. Такая организация сна детей отдельно от родителей началась примерно 1919-1923 годы. Дети не оставались, предоставлены самим себе, для присмотра при них была воспитательница.

В кибуцах существовала своеобразная структура детских учреждений:

Дом младенца

Ясельная группа

Дом для детей начального школьного возраста

Дом интернат для подростков

Решающим для организации совместного размещения детей и подростков с 40 годов была идея создания "нового человека нового времени". Если перевести на более доступный для нас язык, с учётом нашего коммунистического прошлого они хотели воспитать настоящего коллективиста. Человека органически сочетающегося с коллективом.

Морзидехай Сегал один из основоположников кибуцной воспитательной системы, сформулировал это так: "Мы осуществим наше воспитание в соответствии с целями кибуца: прежде всего выращивать тип человека, который в результате воспитания находит гармонию жизни кибуца".

Но по мере такого воспитания нельзя было не заметить "то, что с помощью тяжелого физического труда и аскетичного образа жизни можно сформировать "нового человека", который будет носить односторонний, антиинтеллектуальный характер".

Как бы в подтверждение этого, некоторые западные педагоги говорили что, из представителей первого поколения воспитанников кибуцев получались хорошие крестьяне, техники, учётчики, люди скорее практического склада ума, почти не проявляющие интереса к образовательным ценностям, философской и идеологической рефлексии. Сторонники же такой организации совместного проживания детей рассматривали его как первый шаг к освобождению женщины от обязанности, считающейся для неё наипервейшей и единственной.

Такая практика не могла просто избежать критики. Было замечено: система общинного воспитания привела к тому, что была разрушена жизнь семьи и исковеркана жизнь женщины, так как они, могли лишь в неудовлетворительной мере отдаваться их естественной потребности быть вместе с детьми и заботиться о них. Не следует приносить в жертву эмансипации женщины ребёнка и само материнство. Ицхак Табенкин говорил: "можем ли мы освободить женщину, освобождая её от своего ребёнка или жертвуя ребёнком для её освобождения". И действительно, исключать семейное воспитание, которое играет не менее важную роль чем коллектив, по крайней мере неразумно. Безусловно коллектив это мощная воспитательная сила, которая может очень многое дать ребёнку при её правильной организации. Но, как и во всём необходимо знать меру.

А на таком примере явно виден перегиб при реализации коллективных форм воспитания в кибуце. Воспитание, как отмечал Макаренко, это один из самых сложных видов деятельности, где нельзя точно предсказать, что получится в результате проведения тех или иных инноваций, нельзя предугадать их результат.

Но последствия таких инноваций педагогов кибуцного воспитания, отражались не только на детях, но и на их родителях. Но в целом, педагоги того времени добивались значительных результатов, воспитанники обладали весьма высокими моральными, волевыми качествами и умением общежития, нахождения общего языка с другими. Они обладали этими качествами, в то время как другие педагоги Европы и США не знали, как можно этого достичь, какие меры предпринять с помощью индивидуальных форм обучения. И в результате этих сложностей возникал конфликт личности и коллектива, путей разрешения которого при индивидуальных формах воспитания не нашли и по сей день.

С тридцатых годов общинное воспитание в кибуцах получило теоретическое обоснование благодаря психоанализу. Согласно Зигмунду Фрейду - малая семья с присущими ей отношениями между матерью и ребёнком, братом и сестрой, ответственна за неврозы у взрослых. Потому решением этого, по мнению педагогов кибуца, - радикальное изменение условий подрастания путём отмены традиционной формы семьи. Такое решение, по их мнению, должно было создать наилучшую предпосылку развития психически здоровой личности.

Большим значением для кибуцного воспитания стал перевод трудов Макаренко. Переведенные до 1953 года на иврит и выпущенные тиражом в 5 тысяч экземпляров труды великого педагога способствовали развитию и укреплению идеи кибуцного воспитания. Более того, современники этого периода отзывались о нём как об одном из отцов кибуцного воспитания

Мы выше уже затрагивали отдельных педагогов, но в основном они были не из Израиля. Что касается непосредственно кибуцного воспитания, то оно происходило не стихийно и бесконтрольно, у него были свои теоретики и практики. Среди педагогов которые, так или иначе, занимались кибуцным воспитанием можно отметить: М. Фёлинг-Альберса, В.Фёлинг, Вили Хоффера,Бернфельда, Виннекена который был известен благодаря своему труду "В свободной школьной общине". При более близком рассмотрении можно отметить, что эти педагоги смогли сделать ученический кибуцный коллектив частью жизни общины, где он был полноправным её элементом. И правильности такого выбора служит цитата А.С. Макаренко ("Педагоги пожимают плечами", 1932 г): "...наш детский коллектив решительно не хочет жить подготовительной жизнью к какой-то будущей жизни, он не хочет быть явлением только педагогическим, он хочет быть полноправным явлением общественной жизни, как и каждый другой коллектив". И в кибуце, и в колониях руководимых Макаренко, он отчасти становился равноправной частью чего-то большего благодаря своей полноценной деятельности, в том числе и трудовой. И, в какой-то степени, понятие Винекена "община" и советское "коллектив" стали прародителями в колонии М. Горького и в кибуцах, концепции общинного воспитания.

В основу системы воспитания в кибуце положена концепция 2-х эмоциональных центров которые организовывались раздельно, не только по месту их нахождения, но и по воспитательным функциям, в которых были заняты разные в эмоциональном отношении люди.

Первый центр - дом интернат с метапалет, нейтральным в эмоциональном отношении лицом и с группой одного возраста. В группе ребёнок должен был ориентироваться на общие с ней интересы. При этом реализовывались такие задачи как:

1) Воспитание чистоплотности

2) Привитие культуры поведения за столом

) Половое воспитание

) Формирование социальных норм поведения: готовность поделиться, уступить.

Особенностью такого воспитания было, и то, что девочки и мальчики до 18 лет воспитывались совместно, спали в одном помещении и вместе принимали душ.

Если рассматривать совместное воспитание, то здесь каких-либо проблем не возникало, но организация сна и совместный душа была явным перегибом, который отразился на воспитанниках. Будучи взрослыми, они говорили, что совместное воспитание с такими крайностями вызывало у них стыд, чувство публичного принуждения и душевные раны.

В связи с особенностями развития людей даже одного пола ведутся споры о совместном принятии душа, а принятие душа лицами разного пола кажется вообще недопустимым.

Но, так или иначе, такой подход является прекраснейшим материалом для истории педагогики, да и психологии тоже. Так как уже на сегодняшний день мы можем проследить, как такой подход повлиял на детей. Как показывает статистика, не было ни одного брака между людьми одной и той же "peer group".

Так происходило, по-видимому, из-за того, что тесная связь в группе равных вызывала чувство запрета на кровосмешение её членов. Скорее всего, члены такой группы, к противоположному полу испытывали такие же чувства, какие возникают в обычной семье у сестры к брату и брата к сестре.

И это не давало возможность питать, какие - либо большие чувства к человеку из одной и той же "peer group". [65, c. 89-93] Бетельхейм о кибуце говорил: "Кибуц, по-моему, это превосходный эксперимент - у него были свои вершинные моменты, но теперь это анахронизм".

С ним нельзя согласиться. При начале любого сложного дела, как достичь которого не знаешь, неизбежно возникают сложности и неверные пути достижения, и, самое важное, зная, что ты на верном пути, не нужно отступать, нужно исправлять недочёты и идти вперёд, достигая всё новых и новых вершин. Коллективное воспитание по образцу кибуцев имеет свои перегибы, однако, оно лишено многих пагубных черт индивидуалистического воспитания.

И нужно отдать должное, жизнь сама вмешивалась в кибуцное воспитание и поворачивала его от неправильного пути. Так в последствии "communal sleeping arrangement", существовавший из за идеалистических и экономических соображений, не долго. Он прекратил своё существование, потому что часть родителей просто стала оставлять детей вечером у себя.

Как уже упоминалось выше, у кибуцного движения были свои ученые теоретики. Более того, можно добавить, что у кибуцев были свои собственные научно-исследовательские центры.

Такие центры существовали с целью обоснования правильности воспитательной концепции для своих членов, в первую очередь для матерей. В центре их внимания было психическое развитие ребёнка и качество взаимоотношений матери и ребёнка, а также развитие социальных установок и нравственного сознания в условиях общинного воспитания в сравнении с традиционным семейным.

Для этого были задействованы контрольные группы из мошавов, городов, а также из среды не израильского населения. Исследования психического развития дали следующие результаты: Альберт. И. изучал представителей приблизительно 13,4 месяца. Представители были 10 и 17 лет. Он установил, что у малышей из кибуцев наблюдались лёгкие формы отставания в развитии локально-моторной сферы, в том числе зрительно - двигательной координации, а также реакций социального поведения. У годовалых детей менее было развито изначальное доверие, но уже к десяти годам это не наблюдалось.

Также проводились исследования привязанности к матери и метапалет, выросших в кибуцах, в сравнении с детьми, воспитывающимися в семье. Они показали, что дети даже выросшие в условиях "двух эмоциональных центров" были больше привязаны к матери, чем к метапалет. Однако здесь же следует заметить, что у детей, выросших в кибуцах с совместной организацией сна, чувство привязанности к родителям было выражено слабее.

В результате исследований было обнаружено, что существующая в кибуцах система общинного воспитания обеспечивает, по-видимому, возникновение чувства социальной защищённости благодаря поддержке не только родителей, но и сверстников. Исследования выявили высокий уровень толерантности, альтруизма, социальной ответственности, способности к взаимодействию, готовности поделиться с другими, а также положительного отношения к идее равенства и социальной справедливости. У подростков из кибуцев оказались более выраженной социальная направленность и менее - эгоцентризм чем у их сверстников из мошавов и городов. У воспитанников кибуцной системы была в большей степени развита самокритичность и чувствительность по отношению к окружающим. Но на этом список их позитивные качеств не заканчивался, их также отличал высокий уровень трудовой этики.

В своих нравственных оценках молодые женщины и мужчины из кибуцев не расходились. Так происходило, вероятно, из-за совместной социализации мальчиков и девочек.

С появлением телевизора и других средств коммуникаций наступила опасность идеологического кризиса. Более того, между взрослым и молодым поколением начали усиливаться противоречия. Вследствие ориентации на семью в кибуцах начался идеологический кризис. Родители выросшие в коллективе не знали, что делать и как воспитывать детей, которые стали оставаться на ночь. Сталкиваясь с желанием занять детей, они ничего лучшего не находили как посадить их перед телевизором.

В результате, встретившись с большими проблемами в новом для них качестве воспитателей, получилось бесконтрольное, как его называл Макаренко "кустарное" воспитание детей остававшихся на вечер и на ночь. Безусловно, этот недочёт не заставил себя ждать и проявился, в различии норм и ценностей разных поколений. В начале девяностых среди кибуцных подростков стали известны случаи неповиновения, вандализма, воровства и использования наркотиков. Такой результат стал следствием ослабления традиционной системы воспитания, а так же в полной мере продемонстрировал некоторую утопичность этой самой системы, разрушившей прежние, устоявшиеся традиции семейного воспитания, не создав взамен структуры, которая могла бы противостоять негативным тенденциям изменившегося времени.

Но возвращение к прошлому тоже не выход из ситуации так как, воспитатели, учителя, метапалет и молодёжный руководитель не могли заменить семью, как и семья не могла заменить их.

В последнее время в кибуцном воспитании появилась устойчивая тенденция к разделению труда по половому признаку, к выделению мужских и женских занятий. Также наблюдается отвлечение женщин от мужских занятий. Эти тенденции наметились благодаря желанию женщин уделять больше внимания своим детям, и учёта перегибов в идеи тотальной эмансипации всех видов деятельности.

По мнению некоторых, кибуцное воспитание следует рассматривать в общем историческом плане, как педагогическую утопию. Как утверждают приверженцы такой идеи, духовные отцы кибуцного воспитания попытались соединить свой и чужой практический опыт с передовыми теориями педагогики и психологии первой трети двадцатого века, творчески развили и перенесли их в микроструктуру кибуца.

Критики кибуцного воспитания, утверждают, что оно удалось только из за его основы - привязанности к группе и общинной направленности поведения детей и подростков. Кибуцное воспитания не смогло обойти подводные камни, были в его практике и перегибы, но в целом можно признать за ними успех, который достоин изучения и дальнейшего развития. Хотя те же критики, которые, безусловно, всегда сопутствуют чему-то значимому, говорят, что данный опыт был целесообразен только до тех пор, пока дом-интернат выдерживал "конкуренцию" с семьёй. Но по этому поводу можно только сожалеть. Так как они до сих пор не учитывают, что время движется и начался 21 век. Не учитывают возможность совершенствования тех или иных форм воспитания. И в данном направлении, думается, правильным рассматривать не конкуренцию между учебным учреждением и семьей, а взаимодополнение одним другого. Так, например, работающие родители не смогут обойтись без детского садика, и израильский вариант группы продлённого дня, при правильной его организации, не коим образом не может наносить вред. Более того, такая организация воспитания сможет в большей степени развить у отдельно взятого воспитанника умение жить в коллективе. И живя в коллективе, как показывает практика, он только выиграет от этого, развив в себе ряд полезных, выше обозначенных качеств.

И в заключении можно отметить, что среди систем коллективного воспитания за пределами СНГ модель кибуцного воспитания является самой яркой.

И, кроме того, эта модель на всём пространстве земного шара является самой долгоживущей, которая, начав свою историю в 20-е годы, до сих пор её продолжает.

И остаётся надежда, что несмотря ни на какие трудности, её история на гамлетовский вопрос "быть или не быть" ответит быть!

Заключение

Психологические особенности личности способствуют или мешают формированию чувства общности, то есть влияют на формирование социально- психологического климата в ученическом коллективе [10, с. 132].

Развитый детский коллектив представляет собой необходимое условие самоутверждения личности. Ему присущи общность целей и адекватность мотивов предметно-практической совместной деятельности, направленной на пользу общества, забота об общем результате, определенные организация и характер общения, широкая система коллективных связей. Наиболее развитые формы взаимоотношений детей создаются в процессе целенаправленной организации их социально-одобряемой деятельности: учебной, организационно-общественной, ученический, художественной, спортивной и др.

При этом придание основным типам деятельности детей определенной целевой направленности, социальной значимости позволяет не только формировать отношения детей внутри возрастных групп, но и строить их на единой основе. Сочетание взаимоответственности, с одной стороны, а с другой - необходимости проявления самостоятельности в организации и осуществления просоциальной деятельности обеспечивает условия для развития подлинной самостоятельности. Максимальное развитие самодеятельности детей выступает определяющим признаком развитого детского коллектива.

Социально признаваемая деятельность как средство формирования детского коллектива и определенных отношений его членов может быть реализована в том случае, если она соответствующим образом организована.

Это должна быть такая организация, при которой:

а) дети разных возрастов выполняют отдельные части общей задачи, т.е. осуществляется возрастное разделение;

б) значимые цели этой деятельности имеют как общественный, так и личностный смысл;

в) обеспечивается равноправная, инициативно-творческая позиция каждого ребенка (от планирования дел до оценки ее результатов);

г) осуществляется непрерывность и усложнение совместной деятельности, причем не только в плане собственно деятельности, но, главное, с позиции ее активного участника, действующего вначале для "контактного" коллектива, потом для общешкольного, а затем для района, города, общества;

д) деятельность эта направлена на благо другим людям, обществу.

Именно в развитых формах социально одобряемой деятельности формируется умение ребенка учитывать интересы, позицию другого человека и соответственно этому ориентироваться в своем поведении.

Как инструмент воспитаний детский коллектив организуется взрослым. При этом важное значение приобретает вопрос о соотношении: 1) потребности детей в общении и 2) задач, поставленных перед этим коллективом. Практически в любом организованном детском объединении реально существует определенное сочетание данных двух факторов. Однако наиболее широкие возможности их взаимодействия создаются в условиях сформированного детского коллектива. Активно включая детей в решение социально важных задач, такой коллектив обеспечивает многообразные формы общения, обусловливает возможности развития индивида как личности.

Список используемой литературы

1. Анзорг Линда "Дети и семейный конфликт" М.: "Просвещение", 1987 г.

. Байярд Р.Т., Байярд Д. "Ваш беспокойный подросток" М.: Просвещение", 1991 г.

. Блага К., Шебек М. "Я - твой ученик, ты - мой учитель." М.: "Просвещение", 1991 г.

. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. "Словарь-справочник по психологической диагностике" Киев: "Наукова думка", 1989г.

5. Возрастная и педагогическая психология под ред. Гамезо и др. М.: 1984

6. Волкова Е.М. "Трудные дети или трудные родители?" М.: "Профиздат", 1992 г.

. Жутикова Н.В. "Психологические уроки обыденной жизни" М.: "Просвещение", 1990 г.

. Ковалев С.В. "Психология современной семьи." М.: "Просвещение", 1988 г.

. И.С. Кон "Дружба" М.: "Просвещение", 1980 г.

. И.С. Кон "Психология ранней юности" М.: "Просвещение", 1991 г.

. Лесгафт П.Ф. "Семейное воспитание ребенка и его значение." М.: "Педагогика", 1991 г.

. Личко А.Е. "Психопатии и акцентуации характера у подростков." М.: 1983 г.

. Макаренко А.С. "Книга для родителей" Л.: "Лениздат", 1981 г.

. Обухов Я.Л. "Образ-рисунок-символ" // Журнал практического психолога, №2, 1996 г.

. Овчарова Р.В. "Справочная книга школьного психолога" М.: "Просвещение", "Учебная литература", 1996 г.

. Панкова Л.М. "У порога семейной жизни." М.: "Просвещение", 1991 г.

. Петровский А.В. "Возрастная и педагогическая психология" М.: Педагогика, 1975 г.

. Поливанова Л.Б. "Психологическое содержание подросткового возраста" // Вопросы психологии №5 1992 г.

. Психология (словарь) под ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского М.: Изд. политической литературы, 1990 г.

20. "Психология современного подростка" под ред. М.: Д.И. Фельдштейна Педагогика, 1987 г.

21. Ремшмидт Х. "Подростковый и юношеский возраст" // Мир 1994 г.

. Рогов Е.И. "Настольная книга практического психолога в образовании" М.: "Владос", 1996 г.

. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. "Графические методы в психологической диагностике" М.: "Дидакт", 1992 г.

. Сатир В. "Как строить себя и свою семью." М.: "Педагогика - Пресс", 1992 г.

. Соколова В.Н., Юзефович Г.Я. "Отцы и дети в меняющемся мире"

М.: "Просвещение", 1991 г.

. Спиваковская А.С. "Как быть родителями: (о психологии родительской любви)" М.: "Педагогика", 1986 г.

. Спок Б. "Разговор с матерью" СПб: Лениздат, 1992 г.

. Степанов С.С. "Диагностика интеллекта методом рисуночного теста." М.: "Академия", 1996 г.

. Эйдемиллер Э.Г. "Методы семейной диагностики и психотерапии." Москва & Санкт-Петербург: "Фолиум", 1996 г.

. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. "Семейная психотерапия" Л.: 1990 г.

. "Учителям и родителям о психологии подростка" Под ред. Г.Г. Аракелова М.: "Высшая школа", 1990 г.

. А. Фромм "Азбука для родителей" Л.: 1991 г.

. Хоментскаус Г.Т. "Семья глазами ребенка"

. Лейтес Н.С. Умственные особенности и возраст. М.: Педагогика, 1991

. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. - Томск, 1993. - 235 с.

Шайденкова Т.Н. Формирование дидактических умений учителя начальных классов на основе межпредметных связей: автореф. Дис. кпн. М., 1988.

. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М.: Педагогика, 1982.

. Шаталов В.Ф. Точка опоры. - М., 1987

. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. - М.: Знание, 1988

. Шульгина Т.А. Формирование умений самостоятельной творческой воспитательной деятельности у студентов педагогического ВУЗа. Дис. кпн. Челябинск, 1998

. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества. - М.: Высшая школа, 1989

. Щербаков А.И. Психология труда и личности учителя: сб. научн. Статей. - Ленинград, 1976.

. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирвования познавательных интересов учащихся. - М.: Педагогика, 1988.

. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. - М.:Просвещение, 1986.

. Щуркова Н.Е. Собрание пестрых дел. Методич. Материал для работы с детьми. - М., 1994.

. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Междунар. пед. академия, 1995. - 224 с.

Приложения

Приложение 1

Бланк методики "Шкала тревожности" (Кондаш)

Фамилия, Имя \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Класс\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

ИНСТРУКЦИЯ:

На следующих страницах перечислены ситуации, с которыми Вы часто встречаетесь в жизни. Некоторые из них могут быть для Вас неприятными, вызвать волнение, беспокойство, тревогу, страх.

Внимательно прочитайте каждое предложение и обведите кружком одну из цифр справа: 0 1 2 3 4.

Если ситуация совершенно не кажется Вам неприятной, обведите цифру - 0. Если она немного волнует, беспокоит Вас, обведите цифру - 1. Если ситуация достаточно неприятна, вызывает такое беспокойство, что Вы предпочли бы избежать ее, обведите цифру - 2.

Если она для Вас очень неприятна и вызывает сильное беспокойство, тревогу, страх, обведите цифру - 3.

Если ситуация для Вас крайне неприятна, если Вы не может перенести ее, и она вызывает у Вас очень сильное беспокойство, очень сильный страх, обведите цифру - 4.

Ваша задача - представить себе как можно яснее каждую ситуацию и обвести кружком, ту цифру, которая указывает в какой степени эта ситуация может вызывать у вас опасения, беспокойство, тревогу или страх.

ВОПРОСЫ:

Пример: перейти в новую школу 0 1 2 3 4

.Отвечать у доски 0 1 2 3 4

.Пойти в дом к незнакомым людям 0 1 2 3 4

3.Участвовать в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах 0 1 2 3 4

4.Разговаривать с директором школы 0 1 2 3 4

.Думать о своем будущем 0 1 2 3 4

.Учитель смотрит по журналу, кого бы спросить 0 1 2 3 4

.Тебя критикуют, в чем-то упрекают 0 1 2 3 4

8.На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь

(наблюдают за тобой во время работы, решения задачи) 0 1 2 34

9.Пишешь контрольную работу 0 1 2 3 4

.После контрольной учитель называет отметки 0 1 2 3 4

.На тебя не обращают внимания 0 1 2 3 4

.У тебя что-то не получается 0 1 2 3 4

.Ждешь родителей с родительского собрания 0 1 2 3 4

.Тебе грозит неудача или провал 0 1 2 3 4

.Слышишь за своей спиной смех 0 1 2 3 4

.Сдаешь экзамены в школе 0 1 2 3 4

.На тебя сердятся (непонятно почему) 0 1 2 3 4

.Выступать перед большой аудиторией 0 1 2 3 4

.Предстоит важное, решающее дело 0 1 2 3 4

.Не понимаешь объяснений учителя 0 1 2 3 4

.С тобой не согласны, противоречат тебе 0 1 2 3 4

.Сравниваешь себя с другими 0 1 2 3 4

.Проверяются твои способности 0 1 2 3 4

.На тебя смотрят как на маленького 0 1 2 3 4

25.На уроке учитель неожиданно задает тебе вопрос 0 1 2 34

26.Замолчали, когда ты подошел (подошла) 0 1 2 3 4

.Оценивается твоя работа 0 1 2 3 4

.Думаешь о своих делах 0 1 2 3 4

.Тебе надо принять для себя решение 0 1 2 3 4

.Не можешь справиться с домашним заданием 0 1 2 3 4

Приложение 2

Вопросник Басса-Дарки

. Временами я не могу справиться с желанием причинять вред другим

2. Иногда я сплетничаю о людях, которых не люблю

. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь

4. Если меня не попросят по-хорошему, я не выполню просьбы

5. Я не всегда получаю то, что мне положено

. Я знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной

7. Если я не одобряю поведение друзей, я даю им это почувствовать

. Когда мне случалось обманывать кого-нибудь, я испытывал угрызения совести

9. Мне кажется, я не способен ударить человека

10. Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами

11. Я всегда снисходителен к чужим недостаткам

12. Если мне не нравится установленное правило, мне хочется нарушить его

. Другие умеют почти всегда пользоваться благоприятными обстоятельствами

. Я держусь настороженно с людьми, которые относятся ко мне несколько более дружественно, чем я ожидал

15. Я иногда бываю несогласен с людьми

16. Иногда мне приходят на ум мысли, которых я стыжусь

. Если кто-нибудь первым ударит меня, я не отвечу ему

18. Когда я раздражаюсь, я хлопаю дверьми

. Я гораздо более раздражителен, чем кажется

20. Если кто-то воображает из себя начальника, то я всегда поступаю ему наперекор

21. Меня немного огорчает моя судьба

. Я думаю, что многие не любят меня

23. Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной

. Люди, увиливающие от работы, должны испытывать чувство вины да нет

. Тот, кто оскорбляет меня и мою семью, напрашивается на драку

26. Я не способен на грубые шутки

27. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмехаются

. Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались

. Почти каждую неделю я вижу кого-нибудь, кто мне не нравится

30. Довольно многие люди завидуют мне

. Я требую, чтобы люди уважали меня

32. Меня угнетает то, что я мало делаю для своих родителей

. Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их "щелкнули по носу"

34. Я никогда не бываю мрачен от злости

35. Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не расстраиваюсь

. Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю внимания

. Хотя я не показываю этого, меня иногда гложет зависть

38. Иногда мне кажется, что надо мной смеются

39. Даже если я злюсь, я не прибегаю к "сильным" выражениям да нет

40. Мне хочется, чтобы мои грехи были прощены

. Я редко даю сдачи, даже если кто-то ударит меня

. Когда получается не по-моему, иногда я обижаюсь

. Иногда люди раздражают меня своим присутствием

. Нет людей, которых я бы по-настоящему ненавидел

. Мой принцип: "Никогда не доверять чужакам"

46. Если кто-то раздражает меня, я готов сказать о нем все, что думаю

. Я делаю много такого, о чем впоследствии сожалею

48. Если я разозлюсь, я могу ударить кого-нибудь

. С детства я никогда не проявлял вспышек гнева

50. Я часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться

. Если бы все знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко работать

. Я всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня

53. Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ

. Неудачи огорчают меня

. Я дерусь не реже и не чаще, чем другие

56. Я могу вспомнить случаи, когда я был настолько зол, что хватал первую попавшуюся вещь и ломал ее

. Иногда я чувствую, что готов первым начать драку

. Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо

. Раньше я думал, что большинство людей говорит правду, но теперь я в это не верю

60. Я ругаюсь только со злости

61. Когда я поступаю неправильно, меня мучает совесть

. Если для защиты своих прав мне нужно применить физическую силу, я применяю ее

. Иногда я выражаю свой гнев тем, что стучу кулаком по столу

. Я бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся

. У меня нет врагов, которые хотели бы мне навредить

. Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает

67. Я часто думаю, что жил неправильно

68. Я знаю людей, которые способны довести меня до драки

69. Я не огорчаюсь из-за мелочей

70. Мне редко приходит в голову, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня

. Я часто только угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение

72. В последнее время я стал занудой

. В споре я часто повышаю голос

74. Я стараюсь обычно скрывать свое плохое отношение к людям

75. Я лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить