**Теоретический материал модуль 2.Теория воспитания**.

**Тема 1. Сущность воспитания и его место в целостной структуре образовательного процесса в медицинском вузе.**

**План темы:**

1.Сущность воспитания

2. Воспитание в целостной структуре образовательного процесса

3. Самовоспитание как цель и результат воспитания.

4.Теория и методика воспитания как раздел педагогики.

5. Становление теории и методики воспитания как науки.

6. Содержание воспитательного процесса в современных медицинских вузах.

**1.Сущность воспитания**

Центральной категорией в педагогике, которую определяют как науку о воспитании, выступает понятие о **воспитании.**В буквальном смысле «воспитание» – вскармливание, питание ребенка. Считают, что данный термин был введен в науку русским просветителем середины ХVIII в. И. И. Бецким, деятельность которого была направлена на то, чтобы путем воспитания создать «новую породу людей».

Будучи сложным социокультурным явлением, воспитание выступает объектом изучения целого ряда гуманитарных наук, каждая из которых анализирует свой аспект данного феномена:

• *философия*исследует познавательное, ценностное, социально-политическое, нравственное и эстетическое отношение человека к миру, т. е. выявляет онтологические и гносеологические основы воспитания; формулирует наиболее общие представления о высших целях и ценностях воспитания, в соответствии с которыми определяются его конкретные средства;

• *социология*изучает социальные проблемы развития личности, т. е. выявляет особенности социального заказа, которые дает общество в адрес системы воспитания в виде государственных документов; определяет региональные и социально-культурные особенности воспитания; исследует соотношение стихийных социальных влияний и целенаправленного воздействия на человека в процессе социализации и воспитания;

• *этнография*рассматривает специфику воспитания народов мира в контексте исторического развития и современности; выявляет существующий у разных народов нормативный канон человека (мораль) и его влияние на воспитание; исследует характер проявления родительских чувств, ролей и отношений;

• *экономическая наука*определяет роль воспитания в росте эффективности общественного производства; выявляет финансовые и материально-технические ресурсы, необходимые для создания оптимальной инфраструктуры системы воспитания;

• *правоведение*занимается правовыми формами организации и функционирования воспитания, правовыми нормами, регламентирующими статус, права и обязанности государства, его институтов и граждан в сфере воспитания;

• *биология, физиология*и *генетика*исследуют наследственные особенности развития, влияющие на процесс и результаты воспитания;

• *психология*выявляет индивидуальные, возрастные и групповые особенности развития и поведения людей, создающие объективные и субъективные предпосылки для ведения процесса воспитания;

• *общая педагогика*исследует сущность воспитания, его место в структуре целостного педагогического процесса, закономерности, тенденции и перспективы развития; разрабатывает теорию и методику воспитательного процесса; определяет его принципы, содержание, формы и методы реализации.

Центральной и одной из самых древних проблем в междисциплинарном изучении воспитания является определение его сущности, поскольку в различные исторические периоды общество характеризовало эту категорию, исходя из своих социальных установок и актуальных задач. Чаще всего воспитание рассматривалось как управление процессом формирования личности или отдельных ее качеств в соответствии с потребностями общества. Вместе с тем на сегодняшний день в педагогической науке трудно найти понятие, которое имеет столько различных определений. Разнообразие трактовок понятия «воспитание» связано с тем, какой аспект данного явления – социальный или педагогический – представляется исследователю наиболее значимым.

Если рассматривать воспитание как *общественное явление,*то его следует определять как сложный и противоречивый социально-исторический процесс вхождения подрастающего поколения в жизнь общества, результатом которого выступает культурно-историческая преемственность поколений.

***Воспитание как общественное явление характеризуется рядом основных черт, выражающих его сущность:***

– это вечное, необходимое и общее явление, которое появилось вместе с человеческим обществом и существует, пока живет само общество;

– воспитание возникло из практической потребности приобщения подрастающего поколения к условиям жизнедеятельности общества;

– на каждом этапе развития общества воспитание по своему назначению, содержанию и формам носит конкретно-исторический характер, обусловленный характером и организацией жизнедеятельности данного общества;

– воспитание подрастающих поколений осуществляется за счет освоения ими социального опыта в процессе общения и деятельности;

– по мере того как взрослые осознают свои воспитательные взаимоотношения с детьми и ставят перед собой определенные цели по формированию у детей тех или иных качеств, их отношения становятся все более педагогически целенаправленными.

***Таким образом, воспитание как общественное явление*** - это объективно существующий и реализуемый в соответствии с конкретно-историческими условиями способ подготовки подрастающего поколения к полноценной жизнедеятельности в обществе. На современном этапе воспитание как общественное явление чаще всего рассматривают как синоним понятия «социализация», под которой понимают интеграцию человека в систему социальных отношений, в различные типы социальных общностей (группу, институт, организацию), как усвоение субъектом элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются качества личности.

***Воспитание как педагогическое явление*** – это целенаправленный, системно организованный процесс, реализуемый специально подготовленными людьми (педагогами) в различных типах образовательных учреждений и ориентированный на освоение личностью норм и правил поведения, принятых в обществе. В этом значении воспитание тесно связано с рядом психологических и педагогических понятий, главными из которых выступают следующие:

• *формирование* – процесс, направленный на определенные изменения в человеке (появление физических и личностных новообразований) и ведущий к завершенному результату;

• *развитие* – процесс поступательного движения личности, которое определяется внутренними (физиологическими, психическими, наследственно-биологическими) противоречиями и внешними (экологическими, социокультурными и др.) факторами;

• *саморазвитие* – деятельность субъекта по созданию себя, своего «Я», включающая любую активность субъекта, осуществляемую сознательно или подсознательно, прямо или косвенно, и приводящую к прогрессивным изменениям психических и физических функций; совершенствование талантов и способностей;

• *самовоспитание* – осознанная деятельность субъекта, идущая параллельно с воспитанием, реализуемая под его воздействием и направленная на развитие личностно значимых качеств и совершенствование образа жизни через освоение духовных ценностей, традиций и обычаев, выступающих эталоном для данной личности.

Воспитание как педагогическое явление не может изменить унаследованные физические данные, врожденный тип нервной деятельности, состояние географической, социальной, домашней или других сред. Но оно способно оказать формирующее влияние на развитие путем специальной тренировки и упражнений (занятия спортом, укрепление здоровья, совершенствование процессов возбуждения и торможения, т. е. гибкости и подвижности нервных процессов), внести коррективы в устойчивость природных наследственных особенностей. Только под влиянием научно обоснованного воспитания и создания соответствующих условий, при учете особенностей нервной системы ребенка, обеспечении развития всех его органов, учете его потенциальных возможностей и включении в соответствующие виды деятельности индивидуальные природные задатки могут перерасти в способности.

***Воспитанию как педагогическому явлению присущи определенные признаки*.**

1. Воспитание характеризуется целенаправленностью воздействий на воспитанника. Это означает, что оно всегда имеет целью достижение *определенного*результата, который *определяется*позитивными изменениями, происходящими в личности воспитанника. Бесцельного воспитания (воспитания вообще) не существует.

2. Воспитание имеет гуманистическую направленность, которая определяет характер воздействия педагога на воспитанника. Цель этого воздействия – стимулирование позитивных изменений в его личности (освоение духовно-нравственных ценностей, формирование базовых культур и др.).

3. Важнейшим признаком воспитания является взаимодействие воспитателя и воспитанника, что выражается в активности самого воспитанника в процессе воспитания и определяет его субъектную позицию.

4. Воспитание как педагогическое явление – это процесс, предполагающий конкретные качественные и количественные изменения личностей, с которыми взаимодействует воспитатель. Исходя из этого воспитание как педагогическое явление принято называть *воспитательным процессом,*под которым понимается спланированная, долгосрочная, специально организованная жизнедеятельность детей в условиях образовательного учреждения.

***Воспитательному процессу присущи следующие функции****:*

а) диагностика природных задатков, теоретическая разработка и практическое создание условий их проявления и развития;

б) организация учебно-воспитательной деятельности детей;

в) использование положительных факторов в развитии качеств личности ребенка;

г) отбор содержания воспитания, средств и условий социальной среды;

д) воздействие на социальные условия, устранение и преобразование (по возможности) негативных средовых влияний на формирующуюся личность;

е) формирование специальных способностей, обеспечивающих приложение сил ребенка в разных сферах учебно-познавательной и общественно полезной деятельности.

***Таким образом, соотношение понятий «воспитание*** как общественное явление» и «воспитание как педагогическое явление» заключается в следующем:

* воспитание как педагогическое явление (воспитательный процесс) выступает составной частью (педагогическим компонентом)
* воспитания как общественного явления (социализации), охватывая сферу, называемую контролируемой социализацией.

**2.Воспитание в целостной структуре образовательного процесса**

Воспитание как педагогическое явление выступает неотъемлемой частью ***целостного образовательного процесса***как деятельности, в ходе которой идет овладение системой знаний основ наук и соответствующих им умений и навыков, закладываются основы мировоззрения, развиваются познавательные силы, творческие способности и эмоционально-волевая сфера личности, формируются нравственные качества и привычки поведения.

В целостной структуре образовательного процесса тесно взаимодействуют ***два взаимосвязанных*** и в то же время относительно самостоятельных процесса: 1) обучение – целенаправленная, специально организованная деятельность, направленная на передачу подрастающим поколениям (преподавание) и освоение ими (учение) совокупности знаний, формирование на этой основе умений и навыков, развитие познавательных и творческих способностей; 2) воспитание – целенаправленная, специально организованная деятельность, призванная формировать у подрастающего поколения систему качеств личности на основе освоения норм и правил поведения, принятых в обществе.

***Взаимосвязь процессов обучения и воспитания в целостной структуре образовательного процесса выражается в нескольких аспектах:***

1. Оба эти процесса протекают в рамках одного образовательного учреждения (детский сад, школа, гимназия, колледж, ПТУ, вуз, учреждение дополнительного образования и др.), осуществляются одним и тем же человеком (педагогом) и направлены на достижение общей цели – подготовку личности к активной жизнедеятельности в обществе.

2. Воспитание всегда содержит в себе элементы обучения, поскольку, передавая личности знания о нормах и правилах поведения (нравственное воспитание), достижениях человеческой культуры (эстетическое воспитание), многообразии видов профессиональной деятельности (трудовое воспитание) и т. д., формируя навыки поведения в конкретных жизненных ситуациях, педагог одновременно обучает личность.

3. В ходе процесса обучения, направленного на освоение научных знаний, всегда имеет место воспитательный аспект (недаром в рамках любой формы обучения планируется воспитательная цель), реализуемый через содержание учебного материала, методику его подачи, характер педагогического взаимодействия учителя и учащихся.

Обучение и воспитание – это самостоятельные процессы, каждый из которых в целостной структуре образовательного процесса, имеет свою специфику. Целью процесса *обучения*является передача знаний, умений и навыков, т. е. формирование интеллектуальной культуры личности; цель *воспитательного процесса* – освоение норм поведения, т. е. формирование поведенческой культуры личности. Процесс *обучения*строго регламентирован, поскольку имеет четкие временные границы (учебный год, четверть, учебный день, урок), осуществляется на основе обязательных учебных планов, его результаты замеряются на основе четкой нормы оценок; процесс *воспитания*не имеет четкой регламентации, во многом хаотичен, не ограничен во времени, не имеет конкретных качественных и количественных показателей. Хотя процессы обучения и воспитания оперируют общим понятийным аппаратом (цели, содержание, принципы, методы, формы, средства), конкретное содержание этих категорий в теории обучения и теории воспитания различно.

***Воспитательный процесс имеет ряд особенностей, определяющих его сущность, специфику и характер протекания:***

1. Воспитание – *целенаправленный процесс.*Это проявляется в том, что основным ориентиром в работе педагога служит социальный заказ как совокупность нравственных норм, принятых в обществе. Воспитание становится эффективным, когда педагог специально выделяет его цель, отражающую модель личности воспитанника. Наибольшая эффективность достигается в том случае, когда цель воспитания известна и понятна воспитаннику, когда он соглашается с нею, принимает ее и в процессе самовоспитания опирается на те же ориентиры.

2. Воспитание – *многофакторный*процесс, поскольку при его осуществлении педагог должен учитывать множество объективных и субъективных факторов, осложняющих воспитательный процесс или способствующих успешности его протекания. В числе объективных факторов, влияющих на процесс воспитания, следует рассматривать различные стороны общественной жизни (экономику, политику, культуру, идеологию, мораль, право, религию и др.); среди субъективных факторов – социальную среду, в которой воспитывается личность (влияние семьи, школы, друзей, значимых личностей), а также индивидуально-личностные особенности воспитанника.

3. Воспитание – *субъективный*процесс, что выражается в неоднозначной оценке его результатов. Это объясняется тем, что результаты воспитания не имеют четкого количественного выражения, поэтому нельзя точно сказать, какой ученик воспитан отлично, а какой – неудовлетворительно. В силу этого трудно определить, какой воспитательный процесс можно считать качественным, эффективно воздействующим на личность воспитанника, а какой является «показухой», ведется «для галочки» и не приносит желаемого результата. Субъективный характер воспитания во многом определяется личностью педагога, его педагогическими умениями, чертами характера, личностными качествами, ценностными ориентирами, наличием или отсутствием талантов, способностей, увлечений.

4. Воспитание – процесс, характеризующийся *отдаленностью результатов*от момента непосредственного воспитательного воздействия. Это происходит в силу того, что воспитание призвано оказать глубинное, комплексное воздействие на личность (сознание, поведение, эмоции и чувства). Чтобы воспитанник осознал, чего именно добивается педагог, адекватно прореагировал на воспитательное воздействие и сделал для себя правильные выводы, необходимо время. Иногда на это уходят целые годы.

5. Воспитание – *непрерывный*процесс, поскольку личность нельзя воспитывать «от случая к случаю». Отдельные воспитательные мероприятия, какими бы яркими они ни были, не способны сильно повлиять на поведение личности. Для этого необходима система регулярных педагогических воздействий, включающих постоянный контакт педагога и воспитанников. Если же процесс воспитания нерегулярен, то воспитателю постоянно приходится заново закреплять то, что уже осваивалось учеником, а затем забылось. При этом педагог не может углублять и развивать свое влияние, вырабатывать у воспитанника новые устойчивые привычки.

6. Воспитание – *комплексный*процесс, что выражается в единстве его целей, задач, содержания, форм и методов, в подчинении всего воспитательного процесса идее целостного формирования личности, в которой гармонично представлено высокое развитие сознания, поведения и чувств. Это означает, что личность нельзя формировать «по частям», либо уделяя внимание только формированию сознания, либо делая упор на развитие норм и правил поведения, либо формируя эмоции и чувства.

7. Воспитание – *двусторонний*процесс, поскольку он идет в двух направлениях: от воспитателя к воспитаннику (прямая связь) и от воспитанника к воспитателю (обратная связь). Управление процессом строится главным образом на обратных связях, т. е. на той информации, которая поступает к педагогу от воспитанников. Чем больше информации об особенностях, способностях, склонностях, достоинствах и недостатках воспитанника имеется в распоряжении воспитателя, тем целесообразнее и эффективнее он осуществляет воспитательный процесс.

**3.Самовоспитание как цель и результат воспитания.**

 Главной целью и результатом воспитательного воздействия на личность является **самовоспитание** – сознательная целенаправленная деятельность человека по совершенствованию своих положительных качеств и преодолению отрицательных. Самовоспитание представляет собой относительно самостоятельный процесс, движущими силами которого выступают противоречия: а) между требованиями, предъявляемыми к учащимся, и их реальным поведением; б) между желанием изменить себя и неумением работать над собой из-за недостаточной требовательности к себе, слабости силы воли, незнания методики самовоспитания.

В силу этого самовоспитание во многом зависит от психолого-педагогической подготовки учащихся к работе над собой. Основой самовоспитания *является волевой компонент*. Только способность к проявлению волевых усилий позволяет детям формировать в себе необходимые качества, корректируя при этом свои привычки, взгляды, поступки.

***В самовоспитании как процессе работы над собой прослеживается ряд этапов:***

1. *Мотивационный.*На этом этапе у учащегося должна возникнуть потребность в работе над собой. Важно понимание значимости прилагаемых усилий. Необходимо рассматривать формирование мотивов самовоспитания как непрерывно реализуемую педагогическую задачу. Эффективность самовоспитания в определенной степени зависит от того, насколько ученики осознают перспективы своего роста и испытывают при этом радость от достигнутого успеха.

2. *Программный.*На этом этапе определяются программа самовоспитания, последовательность работы по самосовершенствованию.

3. *Поисковый.*Дети стремятся попробовать себя в той или иной области, убедиться в правильности своих действий.

4. *Рефлексивный*. На этом этапе происходит оценка саморазвития, проектируются новые задачи и пути их решения.

Таким образом, самовоспитание требует познания человеком самого себя, адекватной самооценки и волевых усилий, направленных на изменение определенных черт личности. Однако следует помнить, что оно не может изменить черты, данные человеку от природы.

*Педагогическое стимулирование*самовоспитания представляет собой сознательное использование субъектами воспитания разнообразных стимулов и состоит в их целесообразном отборе, модификации и включении их в этот процесс с учетом индивидуально-психологических особенностей воспитанников и конкретной ситуации. При этом педагогу необходимо учитывать предшествующий опыт детей, в том числе и опыт работы над собой.

Эффективность стимулирования самовоспитания учащихся обусловлена тем, насколько они осознают перспективы своего роста и испытывают при этом радость успеха. Но не следует забывать и о том, что работа над собой сопряжена с немалыми трудностями, требует большого психического напряжения, физических сил и нервной энергии.

Из-за недостаточной психологической и практической подготовленности к работе над собой и отсутствия опыта в этом многие учащиеся не ощущают заметных успехов в самовоспитании, нередко переживают срывы и испытывают неудачи, которые, повторяясь, приобретают устойчивый характер. В итоге ситуация ожидания радости успеха сменяется разочарованием, что ведет к пассивности, утрате интереса к самовоспитанию, его эпизодичности или даже к бездействию. Может наблюдаться и неправильное с педагогической точки зрения поведение. Не имея возможности самореализации в социально одобряемой деятельности, ученик находит более легкие, чаще всего асоциальные, пути самоутверждения.

Субъектом самовоспитания является сам ребенок, а субъектами стимулирования этого процесса могут быть все участники воспитательного процесса – педагоги, родители, товарищи и т. д. Для педагога задача стимулирования самовоспитания детей должна входить в комплекс задач проводимой им воспитательной работы.

Практика убеждает: чем полнее и лучше включены учащиеся в разнообразную деятельность, чем чаще они берут на себя инициативу ее планирования, подготовки и осуществления, подведения итогов, контроля, коррекции – тем выше эффективность самовоспитания. Если ученик выступает в роли активного организатора и участника деятельности, то в результате формируется активная, деятельная личность. И напротив, при неправильной организации деятельности, когда ребенок остается пассивным исполнителем или безразличным участником, у него формируются соответствующие качества.

Эффективность стимулирования самовоспитания зависит и от разнообразия используемых средств и методов, и от адекватности реакции на них учащихся. Практика показывает, что наилучший результат достигается там, где педагоги применяют хорошо продуманную систему средств и методов стимулирования самовоспитания.

Важнейшим средством и стимулом самовоспитания является общение учащихся: чем оно шире и разумнее, тем эффективнее и их самовоспитание. В первую очередь круг общения определяется родителями, ближайшим семейным окружением ребенка, затем он начинает понемногу расширяться (сверстники во дворе, детском саду, воспитатели, одноклассники, педагоги и т. д.). Значительное влияние на формирование учащихся, особенно в школьные годы, оказывает их общение с педагогами. Если оно приобретает со стороны взрослых авторитарный характер, это отрицательно сказывается на учащихся, подавляет их инициативу, активность, самостоятельность. Поэтому многое в стимулировании самовоспитания зависит от правильных взаимоотношений с соучениками, педагогами и родителями. При стимулировании самовоспитания надо учитывать, что на всех возрастных этапах развития личности влияние на нее друзей и сверстников особенно велико.

**4.Теория и методика воспитания как раздел педагогики.**

Воспитание как педагогическое явление (воспитательный процесс) изучается в рамках курса «Теория и методика воспитания», который выступает разделом общей педагогики.

*Предметом*теории и методики воспитания являются закономерности и принципы воспитания, его цели, содержание, методы, формы, средства и результаты.

*Задачи теории и методики воспитания состоят:* а) в описании и объяснении воспитательного процесса и условий его эффективной реализации в различных типах образовательных учреждений; б) разработке более совершенной организации воспитательного процесса, новых воспитательных систем и технологий.

Как всякая научная дисциплина, теория и методика воспитания оперирует определенными понятийным аппаратом, в котором выделяют ***три вида категорий:***

1) *общенаучные понятия*, вошедшие в теорию и методику воспитания из других дисциплин: философии (связь, общее и единичное, сущность и явление, противоречие, причина и следствие, возможность и действительность, количество и качество, форма и содержание); психологии (формирование, развитие, общение, деятельность, игра, характер, темперамент, способности, задатки, наследственность и др.); кибернетики (обратная связь, динамическая система); социологии (социализация, среда, социальные институты, коллектив, референтная группа, общественное мнение) и др.;

2) *общепедагогические понятия:* педагогика, образование, обучение, педагогическая деятельность, целостный педагогический процесс;

3) *специфические понятия теории и методики воспитания:*воспитательная работа, воспитательная система, воспитательное мероприятие, коллективное творческое воспитание, педагогическое взаимодействие, метод воспитания, форма воспитательной работы, прием воспитания, средства воспитания, воспитатель, воспитанник, воспитательная ситуация, воспитательное воздействие и т. д.

Самой широкой категорией теории и методики воспитания является понятие *«воспитательный процесс»,*включающий в себя как целенаправленное воздействие на формирующуюся личность, так и ее активное встречное самодвижение (самовоспитание и саморазвитие).

Составляющей воспитательного процесса является *воспитательная работа* – специально организуемая педагогическая деятельность, охватывающая вне учебное время в рамках воспитательного процесса и направленная на формирование у воспитанников определенных качеств личности.

Воспитательная работа включает реализацию комплекса организационных и педагогических задач, решаемых педагогом с целью обеспечения оптимального развития личности ученика, а также выбор форм и методов воспитания в соответствии с поставленными задачами и сам процесс их реализации. Эта работа предполагает организацию совместной деятельности педагогов и воспитанников и предусматривает также регулирование отношений социальных институтов, оказывающих существенное влияние на ребенка. В связи с этим в воспитательной работе принято выделять три группы функций.

***Первая группа функций*** воспитательной работы связана с непосредственным воздействием педагога на ученика и ***включает:***

а) изучение индивидуальных особенностей его развития, окружения, интересов;

б) программирование воспитательных воздействий;

в) реализацию комплекса методов и форм индивидуальной работы с учеником;

г) анализ эффективности воспитательных воздействий.

***Вторая группа функций*** связана с созданием воспитывающей среды и ***включает:***

а) сплочение коллектива и формирование благоприятной эмоциональной атмосферы;

б) вовлечение учащихся в разнообразные виды общественно полезной деятельности;

в) развитие детского самоуправления.

***Третья группа функций*** направлена на упорядочение влияния субъектов, взаимодействующих в ходе воспитательного процесса и охватывающих:

а) координацию деятельности семьи и школы;

б) взаимодействие с педагогическим коллективом;

в) коррекцию воздействия средств массовой коммуникации;

г) нейтрализацию негативных воздействий социума;

д) взаимодействие с другими образовательными учреждениями.

В проводимой педагогом воспитательной работе основное место занимает организаторская деятельность, в которой он реализует весь комплекс соответствующих функций (целеполагание, планирование, координация, анализ эффективности и т. п.).

**5.Становление теории и методики воспитания как науки**

Теория и методика воспитания как наука имеет долгую историю становления, в ходе которой люди, пытаясь осмыслить свое бытие и свой социальный опыт, вели поиск наиболее приемлемых для общества моделей воспитания. Специфика этих моделей была обусловлена как объективными факторами (характером общественных отношений и государственной власти), так и субъективными, связанными с личностью педагога-ученого.

Еще в Древней Греции в двух соперничающих городах – Спарте и Афинах – были разные подходы к воспитанию молодежи. Если в Спарте главной целью воспитания была подготовка к военной службе, то в Афинах дети получали широкое философское, литературное и политическое образование. В трудах древнегреческих философов вопросы воспитания рассматриваются довольно полно. **Демокрит** (460–370 до н. э.) одним из первых поставил вопрос о природосообразности воспитания, указывал на огромную роль в нем труда. **Сократ**(470–399 до н. э.) считал, что главное в воспитании – познать вечные нравственные понятия и применять их в жизни. **Платон**(428–347 до н. э.) впервые затронул вопрос о дошкольном воспитании и дифференцированном подходе к подготовке человека к жизни: кто проявляет склонность к умственным занятиям, тот должен становиться философом, а кто не имеет этой склонности – воином. **Аристотель**(384–322 до н. э.) считал необходимым учить детей делать правильный выбор между недостатком и излишеством.

В Древнем Риме **Марк Фабий Квинтилиан**(42-118, в некоторых источниках 35–90 н. э.), высказал мысль о том, что все дети сообразительны от природы и нуждаются только в правильном воспитании.

В эпоху Возрождения **Эразм Роттердамский**(1439–1536), выступая за равенство всех людей независимо от их происхождения, отводил воспитанию личности решающую роль в деле преобразования мира. **Франсуа Рабле**(1494–1553) считал, что воспитание должно развивать личность и отвечать интересам экономического развития общества. **Мишель Монтень**(1533–1592) полагал, что нельзя внушать ребенку готовые истины, поскольку все, что ему нужно, достигается его собственным опытом.

Особое значение для развития теории воспитания имели работы выдающегося чешского педагога **Яна Амоса Коменского**(1592–1670), обосновавшего принцип природосообразности, согласно которому «изучение законов духовной жизни человека надо заимствовать от природы», для чего «необходимо исходить из наблюдения над теми процессами, какие повсюду проявляет природа в своих действиях».

Французский мыслитель и педагог **Жан Жак Руссо**(1712–1778) утверждал, что в каждом индивиде заложены неисчерпаемые возможности для совершенствования. Он считал, что существующие в обществе условия должны быть приведены в соответствие с потребностями и правами, которыми наделила ребенка природа. Ключ к решению проблемы Руссо видел в том, чтобы воспитать человека, который ни от кого не зависит, живет плодами своих трудов, ценит и умеет защищать свою свободу. По Руссо, дети должны воспитываться естественно, сообразно с природой. Исходя из этого Руссо своеобразно определял роль воспитателя, который лишь наводит своего воспитанника на решение вопросов, оказывает на ребенка главным образом косвенное воздействие. Он организует всю среду, все окружающие ребенка влияния так, что они подсказывают определенные решения.

Известный швейцарский педагог **Генрих Песталоцци**(1746–1827) ставил целью развитие в детях истинной человечности, их нравственное самосовершенствование, для чего необходимо разносторонне и гармонично развить все природные силы и способности человека. Песталоцци различал силы человеческой природы троякого рода: умственные, физические, нравственные. Эти силы следует развивать во взаимосвязи, избегая односторонности. Оказать детям помощь в гармоничном развитии всех человеческих сил должно правильно поставленное воспитание, которое начинается с рождения ребенка в семье.

Крупнейший немецкий педагог **Иоганн Фридрих Гербарт**(1776–1841) считал, что цель воспитания состоит в формировании добродетельного человека, уважающего существующий порядок и подчиняющегося ему. В педагогическом процессе он выделял три части: управление, обучение и нравственное воспитание. Обучение и воспитание нельзя разделять, поскольку это единый, сложный процесс (воспитывающее обучение). Нравственное воспитание воздействует непосредственно на душу ребенка, направляя его чувства, желания, поступки. Необходимо бережно относиться к ребенку, опираться на то хорошее, что есть в его душе. Гербарт разработал конкретные средства нравственного воспитания, к которым он относил следующее: удерживать воспитанника, определять воспитанника, устанавливать четкие правила поведения, поддерживать в душе воспитанника «спокойствие и ясность», «волновать» душу ребенка одобрением и порицанием, «увещевать» воспитанника, указывать и исправлять его промахи.

Выдающийся немецкий педагог **Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег**(1790–1866) выдвинул идею общечеловеческого воспитания, для достижения которого следует опираться на три принципа: природосообразность, культуросообразность и самодеятельность. Под *природосообразностъю* он понимал следование за процессом естественного развития человека с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей; под *кулътуросообразностъю* – учет в воспитании условий места и времени, в которых родился человек, особенности страны, являющейся родиной ученика; под *самодеятельностью* – активность, направленную на служение истине, красоте и добру.

Великий русский педагог **Константин Дмитриевич Ушинский**(1824–1870) обосновал антропологическую концепцию воспитания, в которой убедительно доказал, что воспитание человека возможно только с учетом знаний о нем, накопленных всеми науками. Большая заслуга К. Д. Ушинского заключается в разработке идеи народности воспитания, реализация которой предполагала следующее:

1) необходимо создать широкую сеть народных школ, обеспечивающих обязательность обучения всех детей;

2) делом воспитания должен руководить сам народ;

3) воспитание должно развивать умственные способности детей с тем, чтобы они могли быть использованы в интересах народа;

4) центральное место в воспитании человека должен занимать родной язык – «сокровищница духа» народа;

5) воспитание должно формировать человека, первой потребностью которого является труд, патриота с твердой волей и характером;

6) женщинам должно быть обеспечено образование, равное с мужчинами;

 7) недопустимо слепое заимствование и внедрение в практику иноземных воспитательных систем, не соответствующих духу русской народности.

**Петр Федорович Каптерев**(1849–1923) выдвинул идею нравственного закаливания ребенка. По его мнению, определяющую роль в воспитании должно играть саморазвитие личности, поэтому одной из центральных задач воспитания он считал воспитание характера и воли.

Большой интерес представляют воспитательные идеи, выдвинутые в 1920–1930 гг. отечественными педагогами и реализованные в их инновационной деятельности (З. Н. Гинзбург, А. С. Макаренко, М. М. Пистрак, С. М. Ривес, В. Н. Сорока-Росинский, С. Т. Шацкий, Н. П. Шульман и др.). Их опыт складывался на переломе эпохи, когда новое и старое вступили в острое противоречие, порождая хаос в традиционных укладах жизни. Поиски нового в содержании и методике воспитательного процесса педагоги-новаторы связывали с осмыслением роли окружающей *социальной среды*как решающего фактора воспитательного процесса. Многие интересные теоретические выводы и практические находки этих педагогов еще ждут своих исследователей.

В 1960-1970-х гг. в отечественной педагогике (А. И. Донцов, Ю. М. Гордин, В. М. Коротов, Б. Т. Лихачев, В. А. Сухомлинский, Л. И. Уманский и др.) была выдвинута и последовательно разработана идея *детского воспитательного коллектива*как «научно организованной системы нравственно воспитывающей детской жизни» (И. Ф. Козлов). Основными функциями детского воспитательного коллектива выступали: 1) введение детей в систему общественных отношений и организация накопления ими опыта этих отношений; 2) формирование в рамках коллектива межличностных отношений по типу деловых отношений общества; 3) формирование моральной сущности личности, ее нравственно-эстетического отношения к миру и самой себе; 3) оказание эффективного педагогического воздействия на личность или группу лиц, коррекция и регулирование их поведения и деятельности.

Важную роль в развитии теории и методики воспитания сыграла *идея коммунарского движения,*которая начала активно проявлять себя в 1970-е гг. в практике школ и внешкольных объединений (Фрунзенская коммуна в Ленинграде, «Бригантина» в Чите, коммунарские движения в пионерском лагере «Орленок»). Во главе коммунарских объединений стояли талантливые педагоги И. П. Иванов, Ф. Я. Шапиро, М. Н. Ахметов и др. Главную роль организаторы коммунарского движения видели в развитии коллективного самоуправления детей, их творческой инициативы, общественной направленности, содружестве и сотворчестве детей и взрослых.

*Современный этап*развития теории и методики воспитания (В. И. Андреев, Е. П. Белозерцев, Т. Н. Мальков екая, Л. И. Новикова, И. П. Подласый, С. А. Смирнов, В. С. Селиванов, В. А. Сластенин, Н. Е. Щуркова и др.) ориентирует педагога на гуманистическое воспитание и социальное взаимодействие с личностью, что предполагает решение следующих задач:

1) приобщение воспитанников к системе общечеловеческих ценностей;

2) выявление творческого потенциала каждой личности;

3) формирование чувства свободы, способности к объективной самооценке;

4) уважение к правилам и нормам совместной жизни;

5) воспитание положительного отношения к труду;

6) формирование культуры межличностного общения, основанное на толерантности и чувстве национального достоинства.

Для реализации данных задач в организации воспитательного процесса необходимы: 1) личностный подход как признание личности высшей социальной ценностью; отношение к воспитаннику как субъекту воспитания; 2) природосообразность – учет половых и возрастных особенностей воспитанников; 3) культуросообразность – опора на национальные традиции народа; 4) гуманизация межличностных отношений; 5) опора на чувства воспитанников.

**6.Содержание воспитательного процесса в современных медицинских вузах**

 Эффективная медико-профессиональная подготовка будущего специалиста – врача XXI века требует детального анализа современной системы высшего медицинского образования, выявления и определения ее проблем, а также противоречий в контексте системно-ценностного подхода.

Высшей медицинской школе, в рамках реализации национального проекта совершенствования системы здравоохранения Российской Федерации, предстоит повысить уровень образования при подготовке высококвалифицированных специалистов-медиков, а именно врачей общей практики, которые работают в непосредственном контакте с населением страны.

 Специфика врачебной деятельности предполагает знание своеобразного свода этических правил, запретов и ограничений, которые должны приниматься во внимание теми, кто неизбежно по роду своей деятельности вмешивается в жизнь другого человека.

Профессионально-личностная культура врача должна пронизывать все аспекты его профессиональной деятельности. В этой связи актуален системно-ценностный подход в формировании содержания образования студентов медицинских вузов.

 Подготовка специалистов в медицинских университетах сегодня недостаточно совершенна с современных культурно-ценностных позиций и не дает должного научного обоснования практике вузовского обучения.

Продуктивное решение проблем формирования культуры будущего специалиста медицинского профиля, всестороннее развитие его социальных качеств возможно на основе анализа учебно-воспитательной и организационной работы, обобщения выводов теоретических и конкретно-социологических исследований на стыке педагогики высшей медицинской школы, теории личности и культуры, педагогического наследия земских врачей.

Принципиальное отличие концепции современной парадигмы образования в высшей медицинской школы состоит в том, что высшее профессиональное образование рассматривается как деятельность, цель которой – развитие интеллектуально-нравственной личности с целью сохранения жизни человека и улучшения качества медицинской помощи пациентам. Системно-ценностный подход в подготовке студентов-медиков понимается нами как система, построенная с учетом культурных и гуманистических ценностей нового века: субъектности, диалогичности, развивающей направленности, интегрированности, фундаментальности и непрерывности.

 Современную парадигму образования можно назвать социально-личностным, личностно ориентированным, медико-гуманным образованием в системе высшей медицинской школы. Главной целью формирования профессионально-личностной культуры является развитие социально значимых качеств студентов-медиков как высшей ценности образования – квинтэссенции культуры. Основным способом реализации социально-личностного аспекта профессионального образования является использование педагогических технологий проблемного, дифференцированного, рефлексивного, диалогового обучения и воспитания, технологии коллективной культуротворческой деятельности и др.

 Понятием профессионально-личностной культурыв системе высшей медицинской школымы обозначаем единство медико-культурной деятельности и социоиндивиуального бытия в медицинских учреждениях, а также сотрудничество врача и пациента, которое основано на способности специалиста медицинского профиля объективировать культурные ценности, проявляющиеся как в порождении новых медико-культурных форм, смыслов, ценностей так и во введении уже имеющихся культурных смыслов – через их выявление, осмысление и оценку.

 Образование является не только творением культуры, но и ее творцом. Объектом творчества, милосердия, сочувствия и доверия могут выступать образы и цели, символы и понятия, поступки и отношения, ценности и убеждения специалиста-медика. В процессе творческого поиска он делает для себя открытия в области человеколюбия с этическими и гуманистическими ценностями как показателями коммуникативной культуры.

Описание феномена культуры врача подчеркивает два момента: с одной стороны, медики сами создают ее, с другой – они образовываются в той культуре, которая создана другими специалистами медицинского профиля.

Системно-ценностный подход в процессе подготовки специалистов медицинского профиля – это высшее проявление человеческой образованности врача и его профессиональной компетентности. Именно на уровне профессионально-личностной культуры может в полной мере выразиться человеческая индивидуальность специалиста медицинского профиля.

На каждом этапе формирования профессионально-личностной культуры студентов в системе медицинских учреждений необходимо глубокое личностное утверждение и создание здоровье сберегающей атмосферы врачом; внедрение эталонной модели, включающей компонентный состав, структуру и содержание врачебно-педагогического творчества.

 Развивая диагностический инструментарий процесса формирования профессионально-личностной культуры студентов-медиков, можно создать новый вариант методики оценки работы специалиста медицинского профиля, с помощью которого нами выдвинуты следующие группы медико-культурных способностей:

- способность вести диалог врача с пациентом;

- способность контролировать уровень интеллектуальных, профессиональных и культурологических знаний;

- способность предъявлять требования врача к пациенту;

- способность организовывать практическую работу по лечебной педагогике;

- способность использовать различные медико-педагогические методы в практической врачебной деятельности.

Становление профессионально-личностной культуры будущего врача при системно-ценностном подходе в процессе подготовки исходит из новых форм отношений между преподавателями и студентами-медиками: совместная продуктивная деятельность, конструктивное общение в процессе профессионального образования, реализующаяся в дальнейшем через эмоционально-волевое воздействие врача на пациента.

Рассматриваемая в профессиональном образовательном процессе медицинской школы, социокультурная толерантность – это важное моральное качество личности врача, характеризующееся терпимым отношением к пациентам, независимо от их социального статуса, этнической, национальной либо культурной принадлежности, терпимости к иного рода взглядам, нравам, привычкам.

 Развитие у студентов-медиков социокультурной толерантности является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком эффективного роста образования специалистов медицинского профиля, характеризующегося комплексом профессиональных умений, милосердия, сочувствия, сострадания, доверия и т.д.

 Главными компонентами в структуре системы формирования профессиональной и личностной культуры будущих специалистов медицинского профиля мы определили конструктивную, организаторскую, коммуникативную области. Конструктивная область деятельности студентов-медиков, как показали наши исследования, только тогда приносит плоды, когда сочетается с организаторской деятельностью, так как каждое целесообразное медико-педагогическое действие, в конечном счете, представляет собой комплексный организаторский акт. В свою очередь, и конструктивная, и организаторская деятельности могут быть усилены только в том случае, если преподаватель-медик сумеет установить правильные взаимоотношения со студентами (коммуникативная деятельность).

Одной из важнейших составляющих профессионально-личностной культуры является медико-педагогический такт врача – это умение выбрать правильный подход и стиль общения с больным, определить для себя и реализовать на практике разумную степень сопереживания, а также предъявить комплекс медико - образовательных требований, способность предвидеть различные отрицательные ситуации и умение найти оптимальную меру ее решения.

 Системно-ценностный подход в процессе подготовки студентов-медиков выступает в нашем исследовании как комплекс целенаправленных медико-педагогических компонентов и индивидуально-профессиональной заинтересованности студентов высшей медицинской школы, который, реализуясь в рамках учебно-воспитательного процесса, способствует формированию личности будущего врача путем развития культурно-нравственного, эстетического, этического потенциала студентов.

Целью внедрения системно-ценностного подхода в процессе подготовки студентов в учебно-воспитательный процесс медицинского вуза является развитие у них творческого и нравственно-этического отношения к своей будущей деятельности путем формирования необходимых культурно-нравственных качеств на основе реализации вышеперечисленных принципов.

Модель развития культурообразовательного аспекта процесса подготовки студентов высшей медицинской школы включает в себя: саморазвитие, самосовершенствование, саморегулирование, врачебно-педагогический такт, толерантность, медико-педагогическую этику, само-определение, и т.д.

На основании всего этого выделены структурные компоненты модели формирования профессионально-личностной культуры в процессе подготовки студентов-медиков:

- *мотивационный,* включающий в себя потребности, мотивы, интересы, т.е. то, что обеспечивает включение будущих специалистов медицинского профиля в образовательный процесс медицинского вуза;

- *ориентационный*, заключающийся в принятии студентом-медиком познавательной цели деятельности и своего нравственного самосовершенствования, ее планирования и прогнозирования;

- *оценочный*, имеющий своим содержанием систематическое получение обратной информации о ходе совершения действий на основе сличения результатов деятельности с выполняемой задачей в рамках формирования профессионально-личностной культуры;

- *содержательно-операционный*, состоящий из двух взаимосвязанных частей: системы ведущих знаний (теории, законы, факты, представления) и способов учения (инструменты получения информации и применения знаний);

*- волевой*, включающий в себя внимание, волю, эмоциональную окрашенность действий по освоению культурно-нравственных ценностей.

 Успешному функционированию данной модели будут способствовать следующие интегрированные процессы в высшей медицинской школе:

- взаимосвязь и взаимопроникновение специальных дисциплин медицинского профиля, способствующих развитию культурно-нравственной направленности студента-медика;

- творческо-теоретическое и практическое взаимодействие этих дисциплин; создание в системе медицинского университета целостного образовательного пространства, основанного на обмене созидательным опытом;

- формирования и развития культуронравственной школы, базирующейся на прочной и осознанной русской медицинской традиции.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение процесса воспитания.
2. Почему воспитание является важной сферой человеческой дея­тельности?
3. Каковы основные функции воспитания в современном обществе?
4. Докажите взаимосвязь обучения и воспитания в целостном обра­зовательном процессе.
5. В чём проявляются сходство и отличие воспитательного процесса и учебного процесса?
6. Дайте характеристику воспитательного процесса в современных медицинских вузах.

**Тема 2.Методологические основы воспитания.**

**План темы:**

1.Понятие о методологии педагогической науки.

2.Движущие силы и логика воспитательного процесса.

3.Научные подходы как методологические основы воспитания.

4.Базовые теории воспитания и развития личности

5.Закономерности и принципы воспитания.

**1.Понятие о методологии педагогической науки.**

Методология – учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности – выступает необходимым компонентом всякой деятельности. В силу этого обязательной принадлежностью любой сферы познания, претендующей на статус науки, является наличие *методологических основ*как системы принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности. В современной литературе под методологией понимают, прежде всего, учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности.

Функцией методологических основ является внутренняя организация и регулирование процесса познания, практического преобразования какого-либо объекта, поиск путей осуществления какой-либо деятельности. ***В структуре методологических основ принято выделять четыре уровня:***

1) *философский,*содержащий общие принципы познания и категориальный строй науки в целом;

2) *общенаучный,*представляющий собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин;

3) *конкретно-научный,*объединяющий совокупность теоретических концепций, используемых в той или иной науке;

4) *технологический*, представленный совокупностью принципов и процедур исследования в рамках конкретной науки.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой существуют определенное соподчинение и взаимозависимость.

Исходя из данного понимания методологии, будем рассматривать содержание методологических основ воспитания следующим образом:

• на философском уровне методологическими основами воспитания выступает понятие о движущих силах и логике воспитательного процесса;

• на общенаучном – научные подходы;

• на конкретно-научном – базовые теории воспитания и развития личности;

• на технологическом – закономерности и принципы воспитания.

**2.Движущие силы и логика воспитательного процесса**

Развитие личности в ходе воспитания представляет собой процесс, в котором происходят как количественные, так и качественные преобразования, **движущей силой**которых является разрешение противоречий между разнообразными (часто разнонаправленными) воздействиями на ученика и целостным формированием его личности. В ходе воспитательного процесса имеют место внешние и внутренние противоречия.

*Внешними*являются противоречия между требованиями среды к человеку и его возможностями удовлетворить эти требования (противоречия между «надо» и «могу»).

*К ним относятся противоречия между:*

а) школой и семьей, выражающиеся в противодействии со стороны семьи некоторым требованиям педагогов;

б) содержанием информации (духовно-нравственной, культурологической, исторической, литературной, политической), дезориентирующей воспитанника, взгляды и пристрастия которого еще не сформировались;

в) словом и делом, выражающиеся в том, что взрослые не всегда сами поступают так, как требуют того от воспитанников;

 г) требованием педагога совершить какую-либо деятельность и нежеланием ребенка выполнять ее, вызванное отсутствием интереса к ней;

д) требованием педагога к личности и не сформированностью у ребенка потребностей выполнять данное требование, совершенствуя себя;

е) требованием педагога к личности и отсутствием у ребенка необходимым навыков для самовоспитания и саморазвития;

*Внутренними*являются противоречия между имеющимся (наличным, актуальным на данный момент) уровнем развития личности и новыми, более высокими, требованиями к ней (противоречие между «могу» и «хочу»).

*К ним относятся противоречия между:*

а) потребностями личности и возможностями их удовлетворения средствами, имеющимися у нее на данный момент;

б) внутренним потенциалом личности и возможностью оптимальной его реализации в наличных условиях воспитательного процесса;

в) целями, которые ставит перед собой личность, и способами их достижения.

Для эффективного осуществления воспитательного процесса необходимо целостное единство внешних и внутренних противоречий в сознании личности: внешние противоречия на уровне ее индивидуального сознания должны восприниматься как личностно значимые и вызывать у воспитанника желание изменять себя, выполнять требования педагога, совершать общественно одобряемые поступки. И наоборот, противоречие не будет содействовать развитию личности, если ребенок не готов к восприятию позитивных влияний, в том числе со стороны педагога. Поэтому педагогу необходимо хорошо изучать воспитанников, умело проектировать близкие, средние и далекие перспективы развития и превращать их в конкретные воспитательные задачи.

Воспитание – сложный динамический процесс, поэтому эффективное его осуществление предполагает наличие определенной *логики,*основанной на четкой этапности действий, постепенном восхождении от внешнего (среды) к внутреннему (индивидуально-личностному). В педагогической литературе существуют различные точки зрения на определение логики воспитательного процесса. Так, Т. Н. Мальковская, ориентируясь на последовательность задач, решаемых в ходе воспитания личности, предлагает следующую логику воспитательного процесса:

1) целостное формирование личности с учетом цели всестороннего, гармонического развития;

2) формирование нравственных качеств личности на основе общечеловеческих ценностей и социально ориентированной мотивации;

3) приобщение школьников к общественным ценностям в области науки, культуры, искусства;

4) воспитание жизненной позиции, соответствующей демократическим преобразованиям общества, правам и обязанностям личности;

5) развитие склонностей, способностей и интересов личности с учетом ее возможностей и желаний, а также социальных требований;

6) организация познавательной деятельности школьников, развивающей индивидуальное и общественное сознание;

7) организация личностно и социально ценностной деятельности, стимулирующей формирование обусловленных целью воспитания качеств личности;

8) развитие важнейшей социальной функции личности – общения.

**Логика воспитания,**основанная на постепенном переходе от управления процессами воспитания и развития личности к процессам ее самовоспитания и саморазвития, базируется на концепции выдающегося отечественного психолога Л. С. Выготского о двух уровнях развития ребенка, включающих: 1) уровень «актуального развития», отражающий наличные особенности психических функций ребенка, которые сложились на сегодняшний день; 2) уровень «зоны ближайшего развития», отражающий возможные достижения ребенка в условиях сотрудничества с взрослыми.

В соответствии с этим логика развития личности в ходе воспитательного процесса должна заключаться в том, чтобы, отталкиваясь от *уровня актуального развития,*правильно спланировать для каждой личности (или группы лиц) *зону ближайшего развития,*а затем, основываясь на достигнутом, перевести процесс управления формированием личности в процессы ее самовоспитания и саморазвития. Успех воспитательного процесса в данном случае определяется уверенностью воспитателя (родителя, учителя), а затем и ребенка, что можно всего добиться, если проявлять достаточную настойчивость и упорство.

*Таким образом*, логика воспитательного процесса, нацеленного на развитие личности, предусматривает, что педагог должен четко представлять завтрашний день развития ребенка: то, что сегодня воспитанник может делать с помощью взрослых, завтра он должен делать сам. Это означает, что воспитание должно происходить не только как изменение уровня воспитанности каждого ребенка, но и как изменение характера отношений между участниками воспитательного процесса.

**3.Научные подходы как методологические основы воспитания**

**Научные подходы**как методологические основы воспитания определяют стратегию решения актуальных воспитательных проблем не только с позиций педагогических аспектов, но и в контексте более широкого философского их рассмотрения. В современной педагогике наиболее значимыми научными подходами выступают аксиологический, деятельностный, личностный, системный, целостный.

*Аксиологический* подход к воспитанию выделяется на основе того, что аксиология (от греч. ахiа – ценность и lоgоs – учение) – философское учение о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира – может рассматриваться как методологическая основа воспитания, поскольку имеет целью введение формирующейся личности в мир ценностей и оказание ей помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентации.

В общепринятом значении ключевая категория аксиологии – «ценности» – понимается как специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества, в силу чего к ценностям относят только положительно значимые свойства, события и явления. Благодаря ценностным ориентациям человек делает свою жизнь осмысленной, определяя: а) что он дает жизни (ценности жизнедеятельности); б) что он берет от жизни (ценности переживаний); в) в чем его предназначение, которое он не в состоянии изменить (ценности отношения).

*Таким образом*, в самом общем виде процесс освоения ценностных ориентации может быть представлен как расширяющееся жизненное пространство, в котором личность строит определенную траекторию своего движения, сообразуясь с ценностями самопознания, самооценки и саморазвития, а также исходя из того, что целью современного воспитания является формирование людей, способных строить новый социум и жить в нем.

*Деятельностный*подход к воспитанию выделяется в силу того, что деятельность как преобразование людьми окружающей действительности служит основой, средством и решающим условием развития личности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина и др.). Поэтому для того, чтобы подготовить воспитанников к самостоятельной жизни, необходимо в меру возможности вовлекать их в разнообразные виды социально и нравственно значимой деятельности.

Признание того, что личность проявляется и формируется в деятельности, еще не есть реализация деятельностного подхода в воспитании. Он требует специальной работы по формированию деятельности ребенка, переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения. Основной задачей здесь является максимально полное использование развивающих возможностей учебно-познавательной и общественно полезной деятельности, что и составляет путь активного формирования личности через деятельность. Это, в свою очередь, требует, чтобы педагог обучал воспитанников целеполаганию и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности.

*Личностный*подход к воспитанию основан на положениях, которые сформировались в отечественной педагогике благодаря работам русских педагогов и психологов (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, М. Я. Басов, Л. С. Выготский, П. Ф. Каптерев, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.) В их исследованиях личность рассматривается как активный субъект собственного становления и развития.

Реализация личностного подхода к воспитательному процессу предполагает соблюдение следующих условий:

 1) в центре воспитательного процесса находится личность воспитанника, т. е. воспитательный процесс является антропоцентрическим по целям, содержанию и формам организации;

2) организация воспитательного процесса основывается на субъект-субъектном взаимоотношение его участников, подразумевающем равноправное сотрудничество и взаимопонимание педагога и воспитанников на основе диалогового общения;

3) воспитательный процесс подразумевает сотрудничество и самих воспитанников в решении воспитательных задач;

4) воспитательный процесс обеспечивает каждой личности возможность индивидуально воспринимать мир, творчески его преобразовывать, широко использовать субъектный опыт в интерпретации и оценке фактов, явлений, событий окружающей действительности на основе личностно значимых ценностей и внутренних установок;

5) задача педагога заключается в фасилитации, т. е. стимулировании, поддержке, активизации внутренних резервов развития личности.

В основе *системного*подхода к воспитанию лежит понятие «система», в которой все элементы, составляющие целостность, работают на конечную цель – формирование гармонической личности.

Теоретико-методологический анализ литературы позволяет выявить основные компоненты любой педагогической системы:

1) цели педагогической деятельности;

2) воспитанники, выступающие в роли субъект-объектов;

3) педагоги и другие лица, участвующие в педагогическом процессе;

4) содержание педагогического процесса;

5) педагогические технологии; 6) результаты педагогической деятельности.

Ценность системного подхода к воспитанию состоит в том, что он позволяет учитывать следующую закономерность: факторы, влияющие на эффективность воспитательного процесса, тесно связаны между собой и возникают при определенных, специально создаваемых условиях. Это дает возможность предвидеть характер и результаты функционирования воспитательного процесса, находить оптимальные пути и средства в его организации и проведении.

*Целостный*подход к воспитанию выделяется в силу того, что личность, согласно выражению А. С. Макаренко, «не формируется по частям». Для достижения этого необходимо, чтобы в ходе воспитательного процесса сама личность понималась как целостность, как сложная психическая система, имеющая свои структуру, функции и внутреннее строение. Целостный подход требует при организации воспитательного процесса ориентироваться на интегративные (целостные) характеристики, которые принято называть *базовыми основаниями личности.*Эти базовые основания складываются в процессе постепенного обобщения личностью опыта жизнедеятельности и представляют собой единство трех главных сфер бытия человека: деятельности, сознания и собственно личностных отношений. Все базовые основания личности тесно связаны между собой и взаимодействуют друг с другом.

*Таким образом*, целостный подход ориентирует воспитательный процесс на выделение в развивающейся личности системообразующих связей; на изучение и формирование того, что является устойчивым, а что – переменным; что выступает в качестве главного, а что – второстепенного. Целостный подход предполагает выяснение вклада отдельных компонентов (процессов) в развитие личности как единого целого.

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

В рамках конкретно-научного уровня методологии воспитания рассматривается ряд научных теорий и концепций, созданных в различные годы в системе наук о человеке, обогативших понимание сущности процесса воспитания и повлиявших на разработку его теоретических основ.

Американский социолог **Чарлз Хортон Кули**(1864–1929) создал теорию, которая придает важное значение тому, как каждый человек интерпретирует мысли и чувства других людей. Он считал, что личность формируется на основе взаимодействий людей с окружающим миром, в процессе чего люди создают свое «зеркальное Я», состоящее из трех элементов: 1) того, как, по нашему мнению, нас воспринимают другие («Я думаю, что все слушали мое выступление»; 2) того, как, по нашему мнению, они реагируют на то, что видят («Я думаю, что многим не понравилось мое выступление»); 3) того, как мы отвечаем на воспринятую нами реакцию других («В следующий раз надо будет подготовиться лучше»).

С точки зрения американского психолога **Джорджа Герберта Мида**(1863–1931), процесс формирования личности включает три стадии: 1) стадию имитации, когда дети копируют поведение взрослых, не понимая его; 2) игровую стадию, когда дети воспринимают поведение взрослых как исполнение определенных ролей (врача, пожарного, автогонщика и т. д.) и в процессе игры воспроизводят эти роли; 3) стадию коллективных игр, когда дети учатся осознавать ожидания не только одного человека, но и всей группы.

Австрийский психолог **Зигмунд Фрейд**(1856–1939) исходил из убеждения, что индивид всегда находится в состоянии конфликта с обществом. Согласно Фрейду, биологические побуждения (особенно сексуальные) противоречат нормам культуры, и социализация есть процесс обуздания этих побуждений.

3. Фрейд выделяет три части в психической структуре личности: 1) Ид («Оно») – источник энергии, направленной на получение удовольствия; 2) Эго («Я») – контроль за поведением человека, помогающий ему ориентироваться в окружающем мире на основе принципа реальности;

3) Супер-Эго («Сверх-Я») – идеализированный родитель, осуществляющий нравственную или оценочную функцию, регулирующий поведение личности и стремящийся усовершенствовать ее в соответствии со стандартами родителей, а в дальнейшем и общества в целом.

Швейцарский психолог **Жан Пиаже**(1896–1980) исследовал когнитивное развитие, или процесс обучения мышлению. Согласно его теории на каждой стадии когнитивного развития формируются новые навыки, определяющие пределы того, чему на данной стадии можно научить человека.

*Дети проходят эти стадии в определенной последовательности, хотя не обязательно с одинаковой скоростью и результатами:*

1) в период от рождения до 2 лет (сенсомоторная стадия) формируется способность надолго сохранять в памяти образы предметов окружающего мира;

2) в период от 2 до 7 лет (предоперационная стадия) дети учатся различать символы и их значения;

3) в период от 7 до 11 лет (стадия конкретных операций) дети учатся мысленно совершать действия, которые раньше они выполняли только руками;

4) в период от 12 до 15 лет (стадия формальных операций) дети могут решать абстрактные математические и логические задачи, осмысливать нравственные проблемы, а также размышлять о будущем. Дальнейшее развитие мышления совершенствует умения и навыки, усвоенные на этой стадии.

Американский психолог **Лоуренс Кольберг**(1927–1987) выделил шесть стадий нравственного развития личности, которые сменяют одна другую в строгой последовательности, не связанной с определенным возрастом: 1) ребенок еще не усвоил понятия о хорошем и плохом, а лишь стремится избежать наказания; 2) не различая понятия о хорошем и плохом, ребенок стремится заслужить поощрение; 3) человек отчетливо осознает мнения других и стремится действовать так, чтобы завоевать их одобрение;

4) человек осознает интересы общества и правила поведения в нем; 5) человек осмысливает возможные противоречия между различными нравственными убеждениями; 6) у человека формируются собственное этическое чувство, универсальные и последовательные нравственные принципы.

Переход от одной стадии к другой происходит в результате совершенствования когнитивных навыков и способности к сопереживанию. Кольберг отмечает, что большинство людей достигает лишь третьей стадии, а некоторые на всю жизнь остаются нравственно незрелыми.

В ХХ в. большой авторитет среди психологов и педагогов всего мира завоевала культурно-историческая теория развития личности нашего соотечественника **Льва Семеновича Выготского**(1896–1934), в которой он обосновал, что источники и детерминанты развития человека лежат в исторически развившейся культуре. Согласно этой теории детерминанты психического развития находятся не внутри организма и личности ребенка, а вне его – в ситуации социального взаимодействия ребенка с другими людьми (прежде всего со взрослыми). В ходе общения и совместной деятельности не просто усваиваются образцы социального поведения, но и формируются основные психологические структуры, определяющие в дальнейшем все течение психических процессов личности. Таким образом, основой психического развития человека является изменение социальной ситуации его жизнедеятельности, а условиями выступают обучение и воспитание.

Большое влияние на развитие теорий воспитания оказала педоцентристская концепция (ребенок в центре внимания) американского философа и педагога **Джона Дьюи**(1859–1952), который утверждал, что всякая идея или теория, раз она полезна данному индивиду, рассматривается как «инструмент действия».

В его воспитательной практике теория инструментализма претворялась следующим образом:

1) умственные и физические свойства индивида передаются по наследству, следовательно, в воспитании их не надо выявлять, а затем развивать через учебную программу;

2) необходимо подчинять учебно-воспитательный процесс интересам и желаниям ребенка;

 3) не педагог ведет ребенка, а ребенок ведет педагога за собой.

В концепции **Марии Монтессори**(1870–1952) главным является положение о том, что ребенок достигает высшего развития при условии наибольшей свободы. В школе, организованной М. Монтессори, занятия по воспитанию чувств были направлены на развитие органов восприятия. Малыши учились дифференцировать теплую и холодную воду, шероховатую и гладкую поверхность (термическое чувство), вес и давление (барическое чувство), запахи, цвета, размеры предметов, звуки. Творчество, интерес, занимательность, индивидуальность, самостоятельность, свобода составляли основу системы воспитания Монтессори (подробнее об этом см. 3.4).

Выдающийся педагог советского периода **Антон Семенович Макаренко**(1888–1939) создал на практике и научно обосновал теорию воспитания личности в коллективе, в котором формируются присущие объединению людей нормы, стиль жизни и отношения. В педагогической теории и практике А. С. Макаренко: 1) дано определение сущности коллектива (единство цели, совместная деятельность, отношения ответственной зависимости); 2) сформулированы основные признаки коллектива (наличие выборных органов, чувство защищенности, преемственность и традиции); 3) описана технология формирования коллектива, включающая три этапа:

Б сформулирован закон жизни коллектива (движение – форма жизни коллектива, остановка – форма его смерти);

В) определены принципы развития коллектива (гласность, ответственная зависимость, наличие перспективных линий); г) разработан механизм взаимодействия личности и коллектива (методика параллельного действия, основанная на том, что к личности предъявляют единые требования и коллектив, и педагог); 4) исследован механизм реализации педагогического замысла (детско-взрослая общность, система разновозрастных отрядов, методика параллельного действия); 5) наглядно продемонстрированы образцов педагогического действия в «живой» коммуникации (выступления перед педагогической общественностью с анализом опыта создания воспитательных коллективов); 6) в художественно-педагогических произведениях («Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Марш тридцатого года») осмыслен опыт практической деятельности (подробнее об этом см. 3.4).

Известный польский педагог **Януш Корчак**(Генрих Гольдшмидт) (1878–1942) создал концепцию воспитания, в которой главными понятиями выступают ребенок как личность и его благо. Вопреки принятому представлению, что ребенок – лишь будущий человек, а детство – подготовительный этап взрослой жизни, Корчак обосновал тезис о полноценности ребенка как человека и о само ценности детства как подлинного, а не предварительного этапа будущей «настоящей» жизни. Он утверждал, что дети – такие же люди, как и взрослые, но с иным масштабом понятий, иным запасом опыта, иными влечениями, иной игрой чувств. Отсюда целью воспитания является полное, свободное и гармоничное развитие внутренних сил и способностей каждого конкретного ребенка, формирование личности «в уважении к добру, к красоте, к свободе», личности, свободной от эгоцентризма, уважающей нормы человеческого общежития и достоинство другого человека, обладающей внутренней самостоятельностью и чувством собственного достоинства.

Выдающийся отечественный педагог **Василий Александрович Сухомлинский**(1918–1970) ввел понятие о воспитательном коллективе как содружестве и сотворчестве педагогов и учащихся.

Деятельность воспитательного коллектива, описанная В. А. Сухомлинским на примере возглавляемой им средней школы села Павлыш (Украина) опиралась на следующие принципы:

1) доверительное, активное, творческое взаимодействие педагогов и воспитанников, создающее «коллективную духовную жизнь школы»;

2) установка на «единство мысли и чувства» как цель не завершающегося процесса воспитания личности;

3) развитие дарований, воспитание разума и творческих способностей каждой личности, поскольку «всякий ребенок по-своему уникален»;

4) умение педагога «увидеть одаренность ребенка, определить сферу приложения его интеллектуальных и творческих сил»;

5) предоставление личности огромного выбора возможностей для индивидуального развития и самосовершенствования, создание «атмосферы разнообразного творческого труда»;

6) максимальное использование специфических возможностей социокультурной среды для решения задач воспитания личности («Школа под открытым небом», «Праздник матери», «Праздник первого хлеба» и др.).

В конце 1990-х гг. в трудах ряда отечественных ученых (Б. Т. Лихачев, В. Г. Маралов, В. А. Ситаров и др.) была разработана идея *педагогики ненасилия.*Ее отправной точкой является положение о том, что воспитательное воздействие стимулирует саму формирующуюся личность сознательно идти на волевые само воздействия и самоограничения, временно трудные и неприятные, но необходимые. Это возможно лишь в том случае, если параллельно с радостными перспективами педагогу удается развивать и укреплять волю воспитанника, его способность к самообладанию. Педагогика ненасилия эффективна и оправданна лишь тогда, когда к ненасильственному взаимодействию подготовлен не только сам воспитатель, но и дети, которые стремятся идти ему навстречу. С этой целью во взаимоотношениях с детьми необходимо развивать их критическое мышление, способность самостоятельно анализировать и оценивать события жизни, принимать независимые от внешних давлений решения.

На базе этих и ряда других теорий были созданы воспитательные концепции, среди которых наибольший интерес представляют концепции свободного воспитания, коммунистического воспитания молодежи, коллективного творческого воспитания.

Концепция *свободного воспитания* – это направление в педагогической теории и практике, рассматривающее воспитание как помощь природе ребенка, естественно развивающегося в процессе освоения окружающего мира и свободно самоопределяющегося в нем.

*Ведущими принципами концепции свободного воспитания выступают*:

1) вера педагога в творческие способности ребенка, сочетаемая с убежденностью в том, что любое внешнее (даже самое благотворное) влияние на творческий потенциал ребенка оказывает тормозящее действие; 2) сосредоточение усилий воспитателя на приобретении ребенком собственного опыта, выступающего основой полноценного развития личности;

3) стимулирование активного отношения к жизни, культуре, образовательно-познавательной деятельности и потребности в систематическом самообразовании и самовоспитании;

4) трактовка школы как живого организма, непрерывно развивающегося в соответствии с детской природой;

5) понимание роли педагога как старшего товарища своих воспитанников, организующего образовательно-воспитательную среду для свободного проявления детьми своих творческих возможностей;

6) организация жизни школьного сообщества на основах подлинного самоуправления (по типу общины).

Основоположником концепции свободного воспитания является французский писатель и философ **Жан Жак Руссо**(1712–1778), который считал, что в личности изначально заложены благоприятные тенденции саморазвития, подавляемые авторитарным воспитанием и извращаемые обществом. Ни одна из существующих систем воспитания не может считаться идеальной, поскольку она базируется на неестественной для человека социальной среде, игнорирующей его природу. Чтобы воспитание шло эффективно, необходимо для каждой личности создавать особую развивающую среду, которая устанавливала бы равновесие между ее реальными возможностями и природными потребностями. В такой среде личность не получает готовые знания, а учится добывать их сама в процессе наблюдения за живой природой, на основе собственного опыта. При этом, как отмечал Руссо, основным источником развития личности выступает не обширность знаний, а умение самостоятельно и с толком распоряжаться ими. В такой специально созданной среде свойства личности, развитые «природосообразным» воспитанием, позволяют ей сохранить внутреннюю свободу, независимость от предрассудков и заблуждений общества.

Среди педагогов, выступавших сторонниками концепции свободного воспитания, следует назвать **Джона Дьюи**(1859–1952), который провозгласил ребенка «солнцем, вокруг которого вращаются все средства образования; он – центр, вокруг которого они организуются».

Подлинным родоначальником свободного воспитания в России выступал великий русский писатель **Лев Николаевич Толстой**(1828–1910). По его мнению, школа должна создаваться для ребенка и помогать его свободному развитию. Созданная Л. Н. Толстым Яснополянская школа опиралась на следующие принципы: 1) воспитание как умышленное формирование людей по известным образцам неплодотворно, незаконно, невозможно; 2) воспитание портит, а не исправляет людей; 3) чем больше испорчен ребенок, тем меньше нужно его воспитывать, тем больше нужно ему свободы.

Концепция *коммунистического воспитания молодежи*господствовала в отечественной педагогике на протяжении советского периода ее развития и была направлена на подготовку социального индивида как части коллективного целого. Согласно данной концепции воспитанник рассматривался как объект целенаправленного и жестко регламентированного управления, собственные желания, интересы и активность которого не учитывались.

Основными чертами воспитательного процесса, организованного на основе концепции коммунистического воспитания молодежи, выступали:

1) стандартизация воспитательного процесса, при которой содержание воспитания обязательно и неизменно для всех возрастных категорий учащихся;

2) универсальность в построении методик воспитательного воздействия, игнорирующих индивидуальные и половозрастные особенности воспитанников;

 3) императивный стиль управления деятельностью воспитанников, для которого характерны авторитарное воздействие, пресечение их инициативы и творчества;

4) представление воспитанника как объекта педагогических воздействий, а воспитателя – как функционера, т. е. исполнителя директивных указаний управленческих органов;

5) монологизированное воздействие, при котором основным методом воспитания выступает беседа;

6) ролевое взаимодействие в педагогическом процессе, когда каждому из его участников предписаны определенные функциональные обязанности, отход от которых рассматривается как нарушение нормативных основ поведения и деятельности;

7) игнорирование внутреннего мира личности, произвол, навязывание педагогом своих законов при осуществлении педагогического воздействия;

8) осуществление воспитательного процесса как набора «мероприятий для детей», а не как деятельность самих детей.

Во второй половине ХХ в. в нашей стране общепризнанной стала концепция *коллективного творческого воспитания,*разработанная **Игорем Петровичем Ивановым**(1925–1991). Главная идея его концепции – отношения воспитателей и воспитанников. Основным средством воспитания и развития ребенка является деятельность, поскольку своей деятельностью человек изменяет окружающий мир и себя. Чем глубже человек улучшает окружающую жизнь, тем полнее и глубже развивается сам как строитель, заботливый труженик, товарищ других людей (подробнее об этом см. 7.3).

На современном этапе развития педагогической науки создается новая гуманистическая концепция воспитания личности, в которой творчески используются конструктивные положения гуманистической психологии, педагогики сотрудничества и ненасилия. В новой концепции находят отражение идеи единства социализации и индивидуализации личности, самореализации индивида в условиях коллективной деятельности и отношений, развития самоуправления и творчества в воспитательном процессе.

**5.Закономерности и принципы воспитания**

**Закономерности воспитания** – это объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между отдельными сторонами и явлениями воспитательного процесса. Выделение той или иной закономерности обусловлено как тенденциями развития общества, так и характером развития педагогической науки. Кроме того, на одном и том же историческом отрезке различные ученые могут трактовать их по-разному. Поэтому при анализе данной категории будем исходить из выделения внешних и внутренних закономерностей воспитательного процесса.

*Внешние*закономерности характеризуют зависимость воспитания от общественных процессов и условий: социально-экономической и политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне ее воспитанности. В обобщенном виде их можно сформулировать следующим образом: цели, содержание и методы воспитания всегда носят социально обусловленный характер, отражая требования общества к уровню воспитанности личности.

*Внутренние*закономерности характеризуют связи между: компонентами воспитательного процесса (целями, содержанием, методами, средствами и формами); характером деятельности педагога и деятельностью воспитанников; отношением воспитанника к воспитательному процессу и эффективностью его результатов.

*Среди внутренних закономерностей воспитательного процесса можно выделить следующие:*

• воспитание всегда связано с обучением;

• цели, содержание, методы, формы и средства воспитания закономерно связаны между собой, поэтому изменения одного компонента ведут к изменениям других структурных компонентов воспитательного процесса;

• эффективность воспитательного процесса закономерно опосредуется оптимальным выбором методов, форм и средств воспитания, проводимым на основе учета объективных и субъективных факторов, характерных для данной личности или группы лиц;

• чем активнее участвует личность в воспитательном процессе, тем успешнее он осуществляется;

• воспитательный процесс считается эффективным, если в ходе его организации нравственные понятия, привычки поведения и нравственные чувства личности формируются в неразрывном, целостном единстве.

Объективный характер закономерностей как методологических основ воспитания выражается в том, что они присутствуют в воспитательном процессе всегда, независимо от того, известно ли о них педагогу, ориентируется ли он на них в ходе своей деятельности или нет. Практические указания, направленные на разъяснения того, как должен работать педагог, чтобы эффективно реализовывать закономерности воспитания в ходе своей профессиональной деятельности, излагаются в **принципах**(правилах) **воспитания** – положениях, в которых выражены основные требования к содержанию и методам организации воспитательного процесса. Эти требования таковы:

– обязательность, означающая, что, если педагог не будет соблюдать принципы воспитания в своей профессиональной деятельности, воспитательный процесс не будет эффективным;

– комплексность, выражающаяся в том, что принципы воспитания надо использовать не поочередно и изолированно друг от друга, а в целостном и неразрывном единстве;

– равнозначность, означающая, что среди принципов нет деления на главные и второстепенные.

В современной педагогической теории не выработано единства взглядов на выделение принципов воспитания, однако чаще других называют следующие: персонификация, природосообразность, культуросообразность, гуманизация, дифференциация.

*Персонификация*(индивидуализация) предполагает определение индивидуальной траектории в воспитании и развитии каждого воспитанника, выделение специальных задач, соответствующих его индивидуальным особенностям.

Для педагога, реализующего принцип персонификации, приоритетными направлениями воспитательной деятельности должны быть: определение особенностей включения детей в различные виды деятельности, раскрытие потенциалов личности в учебной и во вне учебной работе, предоставление каждому ребенку возможностей для оптимальной самореализации и самораскрытия.

Чтобы реализовать принцип персонификации, педагогу следует ориентироваться на следующие правила: 1) работа, проводимая с группой учеников, должна быть направлена на развитие каждого ребенка; 2) успех воспитательного воздействия при работе с одним учащимся не должен негативно влиять на воспитание других; 3) при выборе воспитательного средства необходимо учитывать индивидуальные качества ребенка; 4) поиск способов коррекции поведения ученика следует осуществлять во взаимодействии с ним; 5) постоянное отслеживание эффективности воспитательного воздействия на каждого ребенка определяет совокупность воспитательных средств, используемых педагогами.

Принцип *природосообразности* обосновывался разными учеными различных исторических эпох, начиная со времен Античности. Он занимал значительное место в педагогических взглядах Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервега, Я. А. Коменского, которые призывали воспитывать личность в соответствии (сообразно) с ее природными способностями и возрастными особенностями. Современная трактовка этого принципа исходит из того, что воспитание должно основываться на научном понимание естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и общества, формировать у человека ответственность за окружающую природу и самого себя. Содержание, методы и формы воспитания должны учитывать необходимость возрастной и половой дифференциации, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи ему. У формирующейся личности следует культивировать стремление к здоровому образу жизни и умение выживать в экстремальных условиях. Особое значение имеют развитие планетарного мышления и воспитание природоохранного поведения.

С позиций принципа природосообразности необходимо, чтобы в ходе воспитания формирующаяся личность: а) осознавала себя гражданином Вселенной; б) отчетливо понимала происходящие планетарные процессы и существующие глобальные проблемы; в) ощущала сопричастность природе и социуму; г) осознавала себя субъектом, творящим ноосферу, разумно и сохранно потребляющим, сберегающим и воспроизводящим ее.

*Кулътуросообразностъ* – принцип воспитания, который впервые был обоснован в трудах Д. Локка, утверждавшего, что душа ребенка – это tаbulа rаsа («чистая доска»), что различия в человеке определяются воспитанием и условиями жизни. К. А. Гельвеций и И. Г. Песталоцци, основываясь на идеях Д. Локка, обосновали роль социокультурного фактора в воспитании. Принцип культуросообразности в педагогике сформулировал Ф. А. Дистервег, который утверждал, что в воспитании необходимо учитывать условия места и времени, в которых родился и живет человек, т. е. культуру конкретной страны. В отечественной педагогике принцип культуросообразности (принцип народности) разрабатывали К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, П. Ф. Каптерев – они положили в основу воспитания единство религии, быта, традиций и нравственности народа. Реализовать принцип культуросообразности в воспитании – значит помочь личности освоить общечеловеческую, национальную и массовую культуру на индивидуально-личностном уровне.

Принцип *гуманизации* (от лат. humаnus – человеческий, свойственный человеку, человеколюбивый) был заложен в наследии величайших философов и педагогов древности: Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля, Плутарха, Сенеки, Квинтилиана, Тертуллиана, Августина, Аквината и др. Значительный вклад в его развитие внесли выдающиеся европейские педагоги-мыслители: Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, П. Ф. Гербарг, А. Дистервег.

На современном этапе принцип гуманизации основан на отношении к человеку как к высшей ценности; на признании права ребенка на свободное развитие и проявление своих способностей.

Реализация этого принципа требует от педагога:

1) уважения прав и свобод воспитанника;

2) предъявления ему посильных и разумно сформулированных требований;

3) уважения к позиции воспитанника даже тогда, когда он отказывается выполнять предъявляемые требования;

4) уважения права воспитанника быть самим собой;

5) доведения до сознания воспитанника конкретных целей его воспитания;

 6) ненасильственного формирования требуемых качеств;

7) отказа от телесных и других наказаний, унижающих честь и достоинство личности;

8) признания права личности на полный отказ от формирования тех качеств, которые по каким-либо причинам противоречат ее убеждениям (гуманитарным, религиозным и др.);

9) оптимистической стратегии в определении воспитательных задач;

10) предупреждения негативных последствий в процессе педагогического воздействия;

11) учета интересов воспитанников, их индивидуальных вкусов, предпочтений, пробуждение новых интересов.

Принцип *дифференциации*основан на выборе педагогического воздействия в соответствии с характером группы воспитанников, которые существуют в данном детском сообществе.

Опора на этот принцип позволяет разрабатывать методы воспитания не для каждого ребенка (что практически нереально в условиях большой наполняемости класса и загруженности учителя), а для определенной «категории» учащихся, выделяемых по различным основаниям:

 а) возрастному признаку (младшие школьники, подростки, старшеклассники);

б) учебной успеваемости («сильные», «слабые», одаренные учащиеся);

в) тендерному признаку (мальчики и девочки);

г) уровню общественной активности (активные, пассивные, негативно настроенные);

д) характеру взаимоотношений с педагогом (благополучные, трудновоспитуемые, неуправляемые, дезорганизаторы);

д) характеру межличностного общения (коммуникабельные, инертные, закрытые для общения) и др.

По характеру воспитательного воздействия принцип дифференциации базируется на том, что педагог изучает, анализирует и классифицирует качества личности и их проявления у детей, выделяя наиболее общие, типичные черты, характерные для данной группы учащихся, и на этой основе определяет стратегию своего взаимодействия с группой и конкретные задачи по ее включению в совместную деятельность и общение. Достоинство принципа дифференциации состоит в том, что ребенок в меньшей степени ощущает себя объектом воспитания, поскольку основные педагогические воздействия направлены не на него одного, а на группу в целом.

*Основными условиями применения принципа дифференциации в воспитательном процессе выступают:*

1) изучение межличностных отношений, позволяющее выявить наличие в коллективе отдельных групп учащихся;

2) насыщение жизни коллектива разнообразными видами общественно полезной деятельности, что предоставляет возможность различным группам учащихся максимально реализовать себя;

3) создание в коллективе атмосферы сотрудничества, доброжелательности, творчества, толерантности, способствующей тому, чтобы «проблемные» учащиеся не испытывали психологического дискомфорта;

4) ориентация общественного мнения класса на гуманистические ценности, стимулирующие для каждого члена коллектива потребность в самореализации и самораскрытии.

*Таким образом*, применение принципа дифференциации в воспитательном процессе корректирует отношения между личностью и группой, группой и коллективом, детьми и взрослыми, коллективом и окружающей средой.

Вопросы для самоконтроля

1. В чём состоит двусторонний характер воспитательного процесса?
2. Назовите некоторые противоречия воспитательного процесса.
3. При каких условиях противоречия становятся движущими силами воспитательного процесса?
4. В чём выражается диалектика воспитательного процесса?
5. Как логика воспитательного процесса отражается в его структу­рах?
6. Дайте краткую характеристику педагогических идей прагматизма, неопозитивизма, экзистенциализма, неотомизма и бихевиоризма, выделяя их сходства и различия.
7. Почему эти теории являются базовыми для гуманистического воспитания?
8. Как вы понимаете смысл термина «закономерности воспитания»?
9. Перечислите основные закономерности воспитательного процесса.
10. Дайте определение понятия «принципы воспитания».
11. Как связаны между собой закономерности и принципы воспита­ния?
12. Назовите основные принципы воспитания, поясните их смысл.

**Тема 3.Цели воспитания. Содержание воспитания.**

**План темы:**

1.Понятие о целях воспитания.

2. Гармоничное развитие личности как цель воспитания.

3. Методика постановки целей воспитания

4. Понятие о содержании воспитания.

5. Понятие о традиционной программе воспитания.

**1.Понятие о целях воспитания.**

Цель – это осознанное, выраженное в словах предвосхищение будущего результата педагогической деятельности. Цель также понимают и как формальное описание конечного состояния, задаваемого любой системе.

***Цель воспитания*** – это то, к чему стремится воспитание как к идеальному образу будущего, своеобразный ориентир, на достижение которого направляются все воспитательные усилия. Понятие цели является центральной категорией воспитания, подчиняющей себе содержание, организацию, формы и методы воспитательного процесса.

Принято различать общие и индивидуальные цели воспитания. Цель воспитания выступает как общая, когда она выражает качества, которые должны быть сформированы у всех людей, и как индивидуальная, когда предполагается воспитание определенного (отдельного) человека.

*Общая*цель воспитания, представляющая собой так называемый социальный заказ, выражает исторически назревшую, актуальную для данного этапа развития общества потребность в подготовке подрастающего поколения к выполнению определенных общественных функций. Ее принято рассматривать как цель-идеал, отражающую в себе философские, экономические, политические, нравственные, правовые, эстетические, биологические представления о совершенном (гармонично развитом) человеке и его предназначении в жизни общества.

*Индивидуальная*цель воспитания выделяется в силу того, что каждый человек уникален и неповторим, ему свойственны его собственные возможности, устремления, своя линия развития. Но вместе с тем он является членом общества, зависит от состояния общества, подчиняется общественным законам, требованиям и нормам. Поэтому обязательным условием постановки и достижения цели воспитания является гармоничное сочетание общей и индивидуальной целей.

Цель воспитания содержит нравственные, эстетические и культурно-образовательные характеристики личности, что выражается в следующем:

• с точки зрения нравственности идеальный человек является носителем общечеловеческих норм морали и высоких духовных ценностей;

• как суверенная личность он руководствуется высокими моральными принципами, в выборе поведения свободен от внешних влияний и соображений выгоды;

• в общественной жизни он стремится к творческому самоутверждению и самовыражению, созиданию материального и духовного блага;

• он заботится об экологической целостности природы, культурном развитии, нравственной чистоте и единении общества;

• он непримирим к злу в любых его проявлениях (война, кровопролитие, национальная рознь, преступность, насилие над человеком, социальная несправедливость, неравенство между людьми и др.).

В отличие от абстрактного идеала цель воспитания состоит в том, чтобы сформировать реальную, граждански устойчивую личность, способную вносить ощутимый вклад в совершенствование общественной жизни и самой себя. Это достигается максимально полным развитием ее сущностных духовных и физических сил, способностей, дарований и талантов.

**2.Гармоничное развитие личности как цель воспитания.**

Традиционно **общая цель воспитания**понимается как формирование гармонично развитой личности, сущностные и содержательные характеристики которой на разных этапах развития общества трактовались по-разному, в соответствии с эталоном (моделью) гармоничной личности как совокупности устойчивых представлений, специфических для различных культурно-исторических эпох.

**Античное представление**о гармоничном развитии личности, выступающее в качестве одного из наиболее распространенных эталонов, базируется на идее оптимального соотношения составляющих телесной и душевной природы человека, которые образуют упорядоченное внутреннее единство. В античном сознании эталон гармоничного развития – это «красота» и «соразмерность», которые находятся в определенном («правильном») соотношении, причем характер этого соотношения в философских течениях древности определяется по-разному.

Античный идеал гармоничного развития наиболее полно раскрыт в «Диалогах» древнегреческого философа Платона (428 или 427 до н. э. – 348 или 347), где он соотносится с многозначным понятием «калокагатия», которое является фундаментальной характеристикой «благородного», «прекрасного» и «совершенного» человека (калокагата). Согласие души и тела в трактовке Платона – это не какой-то недостижимый идеал, но необходимое и естественное условие существования человека.

В соответствии с принципами гармоничного существования античная культура разработала конкретные техники индивидуальной «работы над собой», в частности:

• процедуры испытания, предполагавшие самоограничение и обуздание потребностей в различных сферах жизни;

• практика самоанализа, или «рассуждений о делах» – ежедневные самоотчеты о перипетиях минувшего дня с тщательным разбором собственных поступков и действий;

• работа мысли над собой – глубокая рефлексивная практика, само осмысление (например, знаменитые «Размышления» Марка Аврелия).

Механизмом достижения целей гармоничного существования в античной философии является «катарсис» (дословно «очищение»). В нем наиболее полно выражалось античное представление о душевной и мировой драме искупления, исход которой виделся как восстановление нарушенного первопорядка и в мире, и в индивидуальной душе.

Таким образом, если свести античную концепцию гармоничного развития личности к нескольким основным положениям, то ее можно представить следующим образом:

– гармония связывается, прежде всего, с внутренним устройством человека, внутренней согласованностью его телесных и душевных проявлений;

– гармония трактуется как здоровье и соразмерность, предполагает равновесие противодействующих сил, определяющих жизнедеятельность и активность субъекта;

– быть гармоничным означает неуклонно следовать собственной природе и общей природе вещей;

– гармоничная жизнь достигается тогда, когда человек, руководствуясь разумом, живет в полном согласии с собственной природой, не искажая ее и не противодействуя ей;

– основными душевными качествами гармонично развитого человека являются здравомыслие и самообладание, благодаря чему он властвует над собственными страстями;

– обращение к самому себе есть необходимое условие здорового и полноценного существования, поскольку «точку опоры» следует искать не вовне, а в себе самом;

– внутреннее устройство гармоничного человека аналогично по строению совершенному устройству мироздания и являет собой воплощение «Всеобщего Высшего Порядка».

Античная концепция гармоничного существования нашла отражение и в средневековой философии, с позиций которой гармония достигается благодаря соразмерному и гармоничному сочетанию основных элементов и процессов, обеспечивающих жизнедеятельность и активность субъекта. Только дополняя и ограничивая друг друга, составляющие человеческой натуры пребывают в равновесии и гармонии, образуя согласованное единство. Постоянное поддержание такого состояния приводит человека к гармонии.

Отголоски античной мудрости слышатся в немецкой классической философии, натурфилософии ХIХ в., науке ХХ столетия. Античное понятие равновесия, гармонии, или оптимального соотношения гетерогенных составляющих человеческой природы представляется необходимым связующим звеном и объяснительным принципом в междисциплинарных, комплексных исследованиях человека.

На современном этапе развития педагогической науки широко распространена гуманистическая модель гармоничного развития личности. Анализ этой модели требует детального рассмотрения основных идей гуманистической педагогики и психологии, в которой проблематика гармонии нашла наиболее полное отражение и оказалась в центре большинства теоретических построений.

Фундаментальные положения гуманистической модели стали складываться еще в эпоху Возрождения. Многие положения, составившие базис гуманистической модели, были сформулированы такими великими мыслителями прошлого, как Данте, Петрарка, Джордано Бруно, Джанбаттиста Вико, Томас Мор, Мишель де Монтень. Следуя этой традиции, гуманистическая педагогика и психология подчеркивает уникальность человеческой личности, необходимость поиска нравственных ценностей и смысла существования, а также обретения внутренней свободы, выражающейся в самоуправлении и самосовершенствовании. Основополагающие принципы этого научного направления можно выразить в следующих положениях:

• человек целостен и должен изучаться в его целостности;

• каждый человек уникален, поэтому анализ отдельных случаев не менее оправдан, чем статистические обобщения;

• человек открыт миру, переживание человеком мира и себя в мире является главной психологической реальностью;

• жизнь человека должна рассматриваться как единый процесс его становления и бытия;

• человек обладает потенцией к непрерывному развитию и самореализации, которые являются частью его природы;

• человек обладает определенной степенью свободы от внешней детерминации благодаря смыслам и ценностям, которыми он руководствуется в своем выборе;

• человек есть активное, творческое существо.

**3.Методика постановки целей воспитания**

Проблема целей воспитания и целеполагания относится к числу наиболее важных проблем в педагогике. Любая деятельность возникает потому, что у человека есть цель. К чему стремится школа и каждый педагог – это ключевой вопрос в воспитательной деятельности. Цели определяют принципы, содержание, формы и методы воспитания. Неправильно поставленная цель – причина многих неудач и ошибок в педагогической работе. Эффективность воспитательной деятельности оценивается, прежде всего, с точки зрения поставленной цели, поэтому очень важно правильно ее определить.

Конкретная цель деятельности воспитателя содержит ряд частных целей, которые принято рассматривать как воспитательные задачи, отражающие установку на конкретное воспитательное мероприятие, определенный отрезок времени и др.

*Таким образом*, в ходе воспитательного процесса педагог имеет дело с системой целей, образующих иерархическую структуру: 1) общая (генеральная) цель, соответствующая представлениям общества об идеале личности и указывающая общие направления деятельности для всех учебно-воспитательных учреждений общества, определяющая характер педагогической деятельности вообще; 2) педагогические цели на определенном этапе формирования личности; 3) оперативные цели, которые ставятся при проведении отдельного урока или воспитательного мероприятия.

Для эффективности протекания воспитательного процесса и достижения конечного результата важна не только сама цель, но и то, как она определяется, вырабатывается, ставится. Цель становится движущей силой воспитательного процесса, если она значима для всех его участников. Это достигается в результате грамотно организованного **целеполагания**, которое в педагогической науке рассматривается как процесс, включающий в себя: а) обоснование и выдвижение целей; б) определение путей их достижения; в) проектирование ожидаемого результата.

***Целеполагание успешно, если в его основе лежат следующие требования:***

1. *Диагностичность* – выдвижение, обоснование и корректировка целей на основе постоянного изучения потребностей и возможностей участников педагогического процесса, а также условий воспитательной работы.

2. *Реальность* – выдвижение и обоснование целей с учетом возможностей конкретной ситуации, реальных условий, обеспеченность цели необходимыми ресурсами для ее реализации.

3. *Привлекательность* – соответствие цели устремлениям и желаниям членов школьного коллектива, социальному заказу со стороны государства и общества, особенностям и возможностям учебного заведения и ближайшего социального окружения.

4. *Преемственность* – осуществление связей между всеми целями и задачами в воспитательном процессе (частных и общих, индивидуальных и групповых и т. д.), выдвижение и обоснование целей на каждом этапе педагогической деятельности, возможность деления главной цели на составляющие (создание «дерева целей»).

5. *Идентификация* – достигается через включенность в процесс целеполагания всех участников деятельности.

6. *Направленность на результат* – возможность «замера» результатов достижения цели, что имеет место, если цели воспитания четко и конкретно определены.

Условно выделяют следующие типы целеполагания: свободное, жесткое и интегрированное, сочетающие элементы первых двух типов.

При *свободном*целеполагании все участники взаимодействия вырабатывают, конструируют свои собственные цели, составляют план действий в процессе интеллектуального общения и совместного поиска. При *жестком* целеполагании цели и программы действий задаются школьникам извне (педагогом).

При *интегрированном*целеполагании цели группы могут быть заданы извне педагогом, руководителем группы, но способы их достижения вырабатываются в процессе совместного поиска с учетом интересов и потребностей детей.

Для конкретных групп и условий их деятельности реальны все типы целеполагания. Тип целеполагания зависит от особенностей объединения (возрастного, количественного и качественного состава группы, длительности ее существования, способа возникновения), доступности содержания деятельности, а также мастерства педагогов. Безусловно, наиболее эффективно свободное целеполагание.

Методика постановки целей воспитания включает также определение конкретных задач, среди которых выделяют две основные разновидности:

1) воспитательные задачи, ориентированные на развитие учащихся, их отношений с окружающими людьми и миром, коллектива детей и отношений в нем;

 2) организационно-педагогические задачи, направленные на организацию воспитательного процесса.

Следует помнить, что *воспитательные*задачи могут быть одинаковыми для коллективов, групп детей и отдельных учащихся.

*Организационно-педагогические*задачи определяются и конкретизируются в зависимости от условий, возможностей, потребностей детей и поэтому в каждом конкретном случае будут различаться.

*Таким образом*, педагогическое целеполагание в самом общем виде может быть условно представлено следующими этапами:

1) диагностика воспитательного процесса, анализ результатов предыдущей совместной деятельности участников работы;

2) моделирование педагогами воспитательных целей и задач, возможных результатов;

3) организация коллективной целеполагающей деятельности педагогов, учащихся, родителей, определение жизненно важных задач;

4) уточнение педагогами воспитательных целей и задач, внесение коррективов в первоначальные замыслы, составление программы педагогических действий по их реализации с учетом предложений детей, родителей и прогнозируемых результатов.

**4.Понятие о содержании воспитания.**

Под **содержанием воспитания**понимают систему знаний, навыков, способов деятельности, отношений, качеств и черт личности, которыми должно овладеть подрастающее поколение в соответствии с поставленными целями и задачами. Из этого определения следует, что содержание воспитания отражает его цель и задачи, направлено на их оптимальное достижение и обеспечивает готовность формирующейся личности к оптимальному вхождению в социум. Содержание воспитания ориентировано на развитие личности в соответствии с требованиями, которые предъявляются к человеку со стороны общества, государства и мира в целом на данном историческом этапе его развития. Таким образом, в практическом плане содержание воспитания может быть представлено тремя взаимосвязанными подсистемами:

1) нравственные *понятия*о природе, обществе и человеке, которые должен усвоить воспитанник;

2) *привычки,*приобретенные в ходе различных видов деятельности и отражающие нормы поведения, принятые в обществе;

3) нравственные *чувства,*выражающие осознанное индивидуально-личностное отношение воспитанника к тем или иным сторонам окружающей действительности, миру людей и себе самому.

В связи с разнообразием воспитательных концепций и множественностью соответствующих им целей и задач в современной педагогической теории и практике сложились разные подходы к рассмотрению содержания воспитания. На сегодняшний день наиболее распространены четыре подхода к определению этого понятия.

*Первый*подход связан с пониманием воспитания как процесса управления развитием ребенка, направленного на позитивные изменения в его взглядах, мотивах и реальных действиях (И. С. Марьенко). В рамках данного подхода выделяются воспитательные задачи, ориентированные на формирование:

• личности воспитанника как гражданина мира и страны, представителя определенной национальности, жителя конкретной местности, члена общества и семьи *{патриотическое воспитание);*

• интеллектуальной культуры личности, стойкого познавательного интереса, потребности расширять свой кругозор, постоянно пополнять знания *{умственное воспитание);*

• духовной культуры личности как совокупности норм и правил поведения, принятых в обществе, на улице, в семье, в школе *{нравственное воспитание);*

• потребности в освоении воспитанником проявлений общечеловеческой культуры на индивидуально-личностном уровне *{эстетическое воспитание);*

• потребности в здоровом образе жизни *{физическое воспитание).*

*Второй*подход связан с пониманием воспитания как средства трансляции культуры (О. С. Газман, А. В. Иванов). Согласно этому подходу воспитание должно быть направлено на формирование базовой культуры личности, которая понимается как достижение личностью некоторой гармонии, обеспечивающей ей полноценную социальную жизнь и труд, а также личностный психологический комфорт. С позиций данного подхода содержание воспитания направлено на формирование следующих базовых культур личности: жизненного самоопределения; семейных отношений; экономической культуры и культуры труда; политической, демократической и правовой; интеллектуальной, нравственной культуры и культуры общения; экологической, художественной, физической.

*Третий*подход связан с пониманием воспитания как компонента социализации (И. А. Колесникова, Л. С. Нагавкина, Е. Н. Барышников). При таком подходе целью воспитания является подготовка подрастающего поколения к участию в сложной системе социальных отношений, сложившихся в экономической, политической и духовной сферах. В соответствии с этим основу в определении содержания воспитания составляют социальные роли, которые должен освоить человек, чтобы реализовать себя в системе общественных отношений (семьянин; член детского, подросткового, молодежного сообщества; ученик; патриот своего города; россиянин; человек мира; человек-творец).

*Четвертый*подход связан с пониманием воспитания как формирования ценностного отношения личности к миру, познания мира и взаимодействия с ним (Н. Е. Щуркова). С позиций данного подхода содержанием воспитания выступает деятельность, в ходе которой школьник вместе с педагогом познает мир, взаимодействует с миром, старается полюбить его. Основными ценностными ориентирами этого подхода являются:

• педагогический взгляд на воспитание с позиций общечеловеческой культуры;

• педагогическое представление о слагаемых воспитательного процесса как об освоении, усвоении и о присвоении мира подрастающим ребенком, входящим в этот мир на уровне современной культуры;

• определение содержания воспитательного процесса как системы отношений к ценностям достойной жизни достойного человека, а знаний и умений – как средства проживаемых ценностных отношений человека к миру и с миром;

• максимальное расширение поля воспитательного процесса до всей сферы жизнедеятельности ребенка;

• поступенчатое разворачивание жизненных проблем в ходе развития личности ребенка как субъекта собственной жизни;

• философско-педагогическое представление о содержании жизни достойного человека как бесконечной цепи вечных проблем жизни, решение которых не исчерпывает проблему, но ставит человека перед рядом новых бесконечных проблем.

Рассмотренные подходы не противоречат друг другу, а характеризуют воспитание с разных сторон. Знание этих подходов поможет воспитателю всесторонне оценить содержание воспитательного процесса и выбрать свой вариант работы с коллективом. Кроме того, проблема содержания воспитания находит практическое выражение и реально возникает при составлении программы воспитательной работы со школьниками.

**5.Понятие о традиционной программе воспитания.**

Традиционная программа воспитания действует в отечественных школах с 1970-х гг. В ее основе лежит программа **«Примерное содержание воспитания школьников»,**разработанная творческим коллективом под руководством И. С. Марьенко. В данной программе содержание воспитания соотнесено с различными направлениями воспитательной работы, среди которых выделяются умственное, нравственное, трудовое, физическое и эстетическое воспитание. На современном этапе программа дополнена новыми направлениями воспитательной работы – это гражданское, правовое, экономическое, экологическое воспитание.

**Умственное воспитание**ориентировано на развитие интеллектуальных способностей человека, интереса к познанию окружающего мира и себя. Его основными задачами являются: а) формирование гуманистического мировоззрения; б) развитие силы воли, памяти и мышления как основных условий познавательного и образовательного процессов; в) формирование культуры учебного и интеллектуального труда; г) стимулирование интереса к работе с книгой и новыми информационными технологиями; д) развитие личностных качеств – самостоятельности, широты кругозора, способности к творчеству.

Задачи и содержание **нравственного**(этического) **воспитания**молодого поколения определяются морально-нравственными требованиями общества. В письменной традиции человечества основные постулаты нравственного поведения человека были представлены в Священных книгах (например, в Библии и Коране). Основными задачами этического воспитания являются: а) накопление нравственного опыта и знаний о правилах общественного поведения (в семье, на улице, в школе и других общественных местах); б) разумное использование свободного времени; в) развитие нравственных качеств личности – внимательного и заботливого отношения к людям; честности, терпимости, скромности и деликатности; организованности, дисциплинированности и ответственности; чувства долга и чести; уважения человеческого достоинства; трудолюбия и культуры труда; бережного отношения к национальному достоянию.

**Трудовое воспитание** – это процесс вовлечения учащихся в разнообразные педагогически организованные, общественно одобряемые виды деятельности с целью передачи им минимума производственного опыта, трудовых умений и навыков, развития у них творческого практического мышления и трудолюбия. Основной задачей трудового воспитания является профориентационная работа, направленная на развитие и подготовку добросовестного, ответственного и творческого отношения формирующейся личности к разным видам трудовой деятельности, накопление профессионального опыта как условия выполнения важнейшей обязанности человека.

Трудовое воспитание призвано: а) прививать школьникам уважение к людям труда; б) знакомить их с основами современного промышленного и сельскохозяйственного производства, работы в строительстве, на транспорте, в сфере обслуживания; в) побуждать к сознательному выбору профессии.

**Эстетическое воспитание** – это целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты». Его цель – развитие эстетического отношения к действительности, которое предполагает способность к эмоциональному восприятию прекрасного. Такое восприятие может проявляться не только по отношению к природе или произведению искусства – человек обязан привносить прекрасное в свою жизнь и жизнь окружающих, в быт, профессиональную деятельность и социальный ландшафт. Средствами эстетического воспитания выступают окружающая жизнь, природа, искусство в различных его проявлениях (музыка, живопись, литература, кино, театр и др.).

**Физическое воспитание** – это процесс включения подрастающего поколения в разнообразные формы занятий физической культурой, спортом, военно-прикладной деятельностью. Цель физического воспитания – гармоничное развитие тела в тесном органическом единстве с умственным, трудовым, эмоционально-нравственным и эстетическим воспитанием.

Основные задачи физического воспитания: а) правильное физическое развитие; б) тренировка двигательных навыков и вестибулярного аппарата; в) закаливание организма; г) воспитание силы воли и характера, направленное на повышение работоспособности человека.

**Гражданское воспитание**предполагает формирование у человека ответственного отношения к семье, другим людям, к своему народу и Отечеству. Гражданин должен не только соблюдать законы, но и добросовестно выполнять профессиональные обязанности, вносить свой вклад в процветание страны.

**Экономическое воспитание** – это система мер, направленная на развитие экономического мышления человека в масштабах семьи, производства, всей страны, а также на формирование деловых качеств (бережливости, предприимчивости, расчетливости) и накопление знаний о собственности, системах хозяйствования, экономической рентабельности, налогообложении.

**Экологическое воспитание**основано на понимании непреходящей ценности природы и всего живого на Земле. Оно ориентирует человека на бережное отношение к природе, ее ресурсам и полезным ископаемым, флоре и фауне. Каждый человек должен принять посильное участие в предотвращении экологической катастрофы.

**Правовое воспитание**предполагает знание своих прав и обязанностей и ответственность за их несоблюдение, формирование уважительного отношения к законодательству и правам человека и на критическое отношение к тем, кто преступает закон.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте понятие о целях воспитания.

2. В чем заключается гармоничное развитие личности как цель воспитания?

3.Какова методика постановки целей воспитания

4. Дайте понятие о содержании воспитания.

5. Перечислите формы традиционной программы воспитания.

##### **Тема 4.** Методы, приёмы и средства воспитания. Формы воспитания.

**План темы:**

1.Понятие о методах воспитания, их классификация

2.Понятие о формах воспитания

**1.Понятие о методах воспитания, их классификация**

Метод воспитания - это способ воздействия на сознание, волю, чувства, поведение воспитанников с целью выработки у них определенных качеств. Метод может быть также определен и как способ управления деятельностью, в процессе которой осу­ществляется самореализация личности, её социальное и физиче­ское развитие.

Прием воспитания - часть общего метода, отдельное дей­ствие.

Средство воспитания - это уже не прием, но еще и не ме­тод. Например, труд - средство воспитания, но показ, оценка тру­да, указание на ошибку в работе - это приемы, с помощью кото­рых организуется использование этого средства в целях воспита­ния.

***К средствам воспитания*** относятся речь педагога, а также различная деятельность: трудовая, игровая, учебная. Особым средством воспитания является коммуникативная деятельность (общение), поскольку при общении происходит не только обмен информацией, на и взаимное влияние участников общения друг на друга. К средствам относятся также различные объекты, ис­пользуемые как предметная поддержка воспитательного процесса (плакаты, иллюстрации, репродукции, музыкальные и художест­венные композиции, элементы эстетического оформления окру­жающей среды и т.д.).

Поскольку любой метод воспитания на практике осуществ­ляется с помощью определённых средств и приёмов, метод в его практической реализации можно определить как систему прие­мов и средств. Вместе с тем, в структуре каждого метода воз­можны разнообразные сочетания средств и приёмов, что позво­ляет учитывать конкретную ситуацию применения метода.

Существуют различные классификации методов воспита­ния. Так, по характеру воздействия выделяются методы убежде­ния, упражнения, поощрения и наказания (Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, Ф.Ф. Королев и др.). Более обобщенная классифика­ция: убеждение, организация деятельности, стимулирование по­ведения (Т.А. Ильина, И.Т. Огородников). Согласно классифика­ции И.С. Марьенко, методы воспитания подразделяются на объ­яснительно-репродуктивные, проблемно-ситуативные, приуче­ние, упражнение, стимулирование, торможение, руководство, са­мовоспитание.

В настоящее время наиболее распространена классификация методов воспитания по их направленности (Г.И. Щукина, Ю.К. Бабанский). Направленность метода - комплексная характери­стика, включающая цель (зачем применяется), содержание (что формируется), процесс (как именно происходит влияние, способы влияния на воспитанника). По этой классификации выделяется три группы методов воспитания:

* методы формирования сознания личности;
* методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения;
* методы стимулирования поведения и деятельности.

Взаимосвязь цели, содержания и процесса в этой классифи­кации показана в табл. 1.

Любой метод не является сам по себе хорошим или плохим, его эффективность зависит от условий его применения. Правиль­ный выбор и оптимальное сочетание методов приводят к желае­мому результату, позволяют эффективно осуществлять воспита­тельный процесс.

**Табл.1**

Классификация методов воспитания по их направленности

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Содер­****жание** | **Формирование сознания личности** | **Организация деятель­ности и формирование опыта общественного поведения** | **Стимулирование деятельности и поведения** |
| Цель | Формировать знания и пред­ставления о правильном об­щественном поведении, о социальных и культурных нормах, убеждённости в не­обходимости их соблюдения | Организовать деятель­ность воспитанников таким образом, чтобы они приобретали опыт правильного поведения в обществе | Создать мотива­цию правильного поведения |
| Про­цесс(мето­ды) | Рассказ, беседа, лекция, док­лад, диспут, пример, инст­руктаж, объяснение, разъяс­нение, внушение | Упражнение, приуче­ние, педагогическое требование, поручение, общественное мнение, воспитывающая ситуа­ция | Поощрение, нака­заниесоревнование,субъективно­прагматическийметод |

Выбор методов воспитания зависит от ряда условий, среди которых:

* цель и задачи воспитания (например, методы формирова­ния сознания личности бессмысленно применять для решения ор­ганизационных задач);
* содержание воспитания (см. табл. 1);
* возрастные особенности воспитанников (например, лек­ция не позволит добиться хорошего результата в воспитании младших школьников, однако она уместна в работе со старше­классниками);
* индивидуальные особенности воспитанников (один и тот же метод может по-разному подействовать на разных детей);
* уровень сформированности ученического коллектива (например, общественное мнение наиболее действенно в спло­чённом коллективе);
* взаимоотношения между педагогом и воспитанниками (например, поручение требует определённого доверия к ребёнку со стороны педагога);
* используемые средства воспитания (например, прекрас­ное владение релью, артистизм педагога во многом предопреде­ляют успех метода рассказа);
* уровень владения педагогом тем или иным методом (оче­видно, что плохое владение методом даст низкий эффект, даже если сам метод для данной ситуации выбран верно);
* время, отводимое на достижение результата (например, приучение позволяет быстрей сформировать навык, чем упраж­нение, однако является более «жёстким» методом воздействия на ребёнка, поэтому его рекомендуется применять только при ост­ром дефиците времени).

**2.Понятие о формах воспитания**

Термин «форма воспитания» имеет несколько значений:

1. внешнее выражение содержания воспитания, т. е. свойств личности (знаний и представлений, отношений, поведенческого опыта), приобретаемых воспитанниками в специально организо­ванной деятельности;
2. совокупность приёмов и средств воспитания, в которой сочетаются приёмы и средства организации и стимулирования деятельности воспитанников, формирования их сознания и опыта поведения;
3. система организации воспитательной работы, которая за­даёт логику взаимодействий участников воспитательного процес­са как коллективной деятельности, взаимодействия его участников.

Формы воспитания чрезвычайно многообразны. Опираясь на массовый педагогический опыт, формы воспитания можно дифференцировать по следующим признакам:

1. по количеству воспитанников, охваченных данной фор­мой работы:
* индивидуальные (воспитатель - воспитанник): индивиду­альная беседа, консультации, оказание индивидуальной помощи и т. д.;
* групповые (воспитатель - группа детей, часть коллектива класса): инициативная группа, совет дела, органы самоуправле­ния в классе и т. д.;
* коллективные (воспитатель - весь коллектив класса): классное собрание, экскурсия, поход с классом и т. д.;
* массовые (воспитатель - несколько групп, классов): ли­нейка, а также любое воспитательное дело, мероприятие, система дел, охватывающая несколько классов, будь то одна параллель или вся школа;
1. по количеству организаторов: организуемые одним чело­веком, группой организаторов или всем коллективом;
2. по результату; результатом могут быть:
* информационный обмен;
* выработка общего решения, коллективного мнения;
* общественно значимый продукт (например: стенгазета, поздравление к празднику, помощь престарелым людям, театра­лизованное представление для зрителей и т. д.);
1. по наличию предварительной подготовки:

экспромт (отрезок воспитательной работы осуществляет­ся без предварительной подготовки, например, когда классный руководитель вынужден немедленно разрешить или хотя бы сгладить конфликт между учащимися),

* планируемые как отдельный эпизод воспитательной ра­боты (например, воспитательное мероприятие),
* планируемые как итог воспитательной работы за дли­тельный период времени (например: сбор, подводящий итоги коллективной творческой деятельности, или классное собрание по итогам четверти);
1. по характеру включения воспитанников в деятельность:
* предусматривающие обязательное (но не принудитель­ное!) участие всех воспитанников,
* предусматривающие обязательное участие отдельных членов ученического коллектива (например, участие в мероприя­тии может быть обязательным для организующей его инициатив­ной группы, для остальных - добровольным),
* основанные на добровольном участии;
1. по взаимодействию коллектива с другими людьми и кол­лективами:
* открытые (для других, совместно с другими),
* закрытые (только внутри коллектива, для своего коллек­тива);
1. по характеру доминирующей деятельности воспитанни­ков: игровые, познавательные, трудовые, спортивные, коммуни­кативные, ценностно-ориентирующие;
2. по способу влияния педагога: непосредственные (педагог влияет на личность воспитанников напрямую) и опосредованные (через кого-то: через коллектив класса, через близких друзей вос­питанника, через родителей, через других педагогов и т. д.);
3. по включению воспитанников в подготовку: подготов­ленные с участием или без участия воспитанников;
4. по субъекту организации:
* формы, в которых организаторами выступают педагоги;
* формы, в которых деятельность организуется на основе сотрудничества педагогов и воспитанников;
* формы, в которых инициаторами и организаторами явля­ются воспитанники;
1. по длительности применения:
* форма воспитания как эпизод воспитательного дела, ме­роприятия (например, одним из этапов командного конкурса мо­жет проходить в форме эстафеты, другой - в форме состязания знатоков по правилам брэйн-ринга и т. д.),
* как мероприятие определённой формы (например: беседа, вечер отдыха, классное собрание, сбор),

форма воспитания как система воспитательных дел и ме­роприятий, рассчитанная на длительный срок реализации (на­ пример: система дежурств по школе, осуществляемая в течение всего учебного года, система классных часов объединённых об­щей темой и т. д.);

1. по частоте использования:
* традиционные: а) широко известные и применяемые в массовой практике, давно признанные педагогической общест­венностью; б) входящие в систему традиций школы, класса;
* эпизодические: а) формы, которые в силу их специфики нельзя применять часто (например, очень сложные в организации или оказывающие на воспитанников сильное эмоциональное воз­действие, рассчитанные на эффект неожиданности); б) являю­щиеся эпизодическими в работе школы, класса, конкретного пе­дагога;
* не стандартные: а) новые в педагогической практике и науке; б) ранее не применявшиеся в данной школе.

Вопросы для самоконтроля

1. Как соотносятся понятия «метод», «приём» и «средство» в теории воспитания?
2. Какие методы воспитания применяются для:
* формирования сознания личности;
* формирования опыта поведения;
* стимулирования воспитанников?
1. Приведите примеры взаимосвязи методов, приёмов и средств вос­питания.
2. От каких условий зависит выбор методов воспитания?
3. Подтвердите примерами из личного опыта действительность пра­вил выбора методов воспитания.
4. Что называется формой воспитания?
5. По каким признакам могут дифференцироваться формы воспита­ния?

**Тема 5.Педагогическое воздействие и педагогическое взаимодей­ствие в воспитательном процессе. Воспитательная система.**

**План темы**

1. Педагогическое воздействие и педагогическое взаимодей­ствие в воспитательном процессе.
2. Понятие воспитательной системы. Структура воспитательной системы.

**1.Педагогическое воздействие и педагогическое взаимодей­ствие в воспитательном процессе.**

В педагогической науке существуют термины «педагогиче­ское воздействие» и «педагогическое взаимодействие».

*Педагогическое воздействие* предполагает активные дей­ствия педагога в отношении воспитанника и готовность воспи­танника принять их и измениться вод их влиянием. Иначе говоря, педагог в таких отношениях выступает субъектом, а воспитанник - объектом, а сами отношения являются субъект-объектными. Педагогическое воздействие может строиться, например, так: пе­дагог демонстрирует образцы, правила, алгоритмы деятельности и поведения, а ребёнок их запоминает и воспроизводит. При не­правильном воспроизведении педагог разъясняет ошибки, снова демонстрирует образец, а ребёнок снова запоминает и воспроиз­водит его до тех пока, пока не усваивает данную норму, правило.

При чёткой организации педагогическое воздействие даёт хороший эффект, однако имеет существенный недостаток: оно крайне неэффективно для формирования самостоятельности, творчества, инициативы, активной жизненной позиции - тех ка­честв, без которых немыслима свободная саморазвивающаяся личность (а именно такая личность, напомним, является целью современного воспитания). Поэтому для наиболее эффективного формирования саморазвивающейся личности педагогическое воздействие должно дополняться (а в ряде случаев - заменяться) педагогическим взаимодействием.

*Педагогическое взаимодействие* - это согласованная дея­тельность педагога и воспитанника по достижению совместных целей и результатов. При взаимодействии педагога и воспитан­ника оба они являются субъектами, их взаимоотношения приоб­ретают субъект-субъектный характер.

Идея приоритетности в воспитании субъект-субъектных от­ношений была реализована в «педагогике сотрудничества» учителями-новаторами Ш.А. Амонашвили, И.П. Волковым, Е.Н. Ильиным и др. И это неслучайно, поскольку именно сотрудниче­ство (партнёрство) взрослых и детей является ключевым для понимания сущности педагогического взаимодействия.

В основе сотрудничества педагога и ребёнка лежит диало­гичность общения, требующая от педагога демократического стиля педагогического управления. По Ш.А. Амонашвили, опти­мальным вариантом педагогического взаимодействия при со­трудничестве является повышение статуса воспитанника при со­хранении статуса педагога. Это предполагает, что при педагоги­ческом взаимодействии развиваются оба субъекта: педагог помо­гает детям в их разностороннем развитии, но и дети стимулируют развитие педагога, его самосовершенствование, как в профессио­нальном, так и общечеловеческом плане. Таким образом, реали­зация педагогического взаимодействия предъявляет более высо­кие требования к профессионально-личностным качествам педа­гога, чем реализация педагогического воздействия.

Благодаря педагогическому взаимодействию наиболее ус­пешно развиваются инициативность, способность строить свои действия с учётом действий партнёра, понимать эмоциональные состояния участников совместной деятельности, способность до­бывать недостающую информацию в диалоге, готовность пред­ложить свою помощь и план общего действия, способность к мирному разрешению конфликтов, адекватная самооценка.

**2.Понятие воспитательной системы. Структура воспитательной системы.**

Воспитание - особая сфера педагогического процесса. С од­ной стороны, воспитание нельзя рассматривать только как до­полнение к учебному процессу, с другой - воспитание осуществ­ляется и на учебных занятиях, поскольку обучение выполняет воспитательную функцию. Учебные занятия, вне учебная воспи­тательная работа, взаимодействие школы с семьями учащихся и своим социальным окружением - всё это различные стороны це­лостного педагогического процесса. При этом очень важно, что­бы все части педагогического процесса были взаимосвязаны, объединены общими целями воспитания, не противоречили друг другу, а были подчинены этим целям. В этом случае можно гово­рить о наличии системы воспитывающего взаимодействия: вос­питательной системы.

*Воспитательная система* является сложным социальным и психолого-педагогическим образованием. Она охватывает весь педагогический процесс, объединяя учебные занятия и вне учеб­ную работу, разнообразную деятельность и свободное общение взрослых и детей. Воспитательные системы могут создаваться в школах разного типа, в учреждениях культуры, дополнительного образования, в процессе организации отдыха и оздоровления де­тей, в детско-юношеских общественных организациях и объеди­нениях и т.д. Они могут включать не только воспитанников и пе­дагогических работников, но и родителей, представителей обще­ственности, охватывать взаимодействие школы и социума. Вос­питательная система может функционировать в одном классе, а может охватывать всю школу или даже весь микрорайон.

Воспитательная система тесно связана со средой: с бли­жайшим социальным окружением (село, город, микрорайон) и обществом в целом.

Воспитательная система создаётся на основе некоторой кон­цепции, включающей цели, задачи, принципы, ведущие идеи, пе­дагогические теории, позитивный опыт. Концепция служит «об­разом» будущей воспитательной системы, на который ориенти­руется педагогический коллектив.

В структуре воспитательной системы выделяется четыре основных взаимосвязанных компонента: управление, содержание, организация, общение (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.).

Управление воспитательной системой, по мнению Л.А. Бай­ковой, Л.К. Гребенкиной и др., это «искусство ставить цель, чёт­ко определять пути её достижения (стратегия), организация дела (тактика), контроль и оценка результатов».

***К основным функци­ям управления воспитательной системой относятся:***

* диагностика воспитательного процесса и деятельности его участников;
* обеспечение целостности учебно-воспитательного про­цесса (единства его целей, содержания, форм и методов);
* организация совместной развивающей, творческой дея­тельности участников учебно-воспитательного процесса;
* организация сотрудничества школы, семьи и обществен­ности;
* гуманизация отношений между взрослыми и детьми.

Содержание воспитательной системы включает два аспекта:

* совокупность научных знаний, представлений, ценност­ных ориентиров и др. компонентов, входящих в содержание вос­питания;
* различная деятельность по усвоению содержание воспи­тания, приобретению опыта, развитию личности.

Организация воспитательной системы - это упорядочение всех частей системы и деятельности всех её участников для при­дания ей целеустремлённости, для оптимизации её функциониро­вания и развития. Именно благодаря организации формируются все структуры воспитательной системы: структура управления, структура педагогических действий, структура отношений в кол­лективе и т.д.

Упорядочение воспитательной системы может происходить при воздействии на систему извне или изнутри. Кроме того, сама воспитательная система способна к самоорганизации. Иначе го­воря, при определённых обстоятельствах система может порож­дать новые структуры и структурные элементы (например, на ос­нове личных интересов и симпатий, без каких-либо руководящих указаний может сформироваться активная и работоспособная творческая группа, которая возьмёт на себя важную для всей сис­темы функцию). Способность к самоорганизации воспитательная система приобретает благодаря принятию включёнными в неё людьми некоторых общих ценностей, а также совместной дея­тельности по реализации этих ценностей.

Общение как обязательный компонент воспитательной сис­темы представляет собой единство трёх элементов: информаци­онного (обмен информацией), перцептивного (адекватное вос­приятие друг друга, взаимопонимание) и интерактивного (взаи­модействие людей, включённых в воспитательную систему, их взаимное влияние друг на друга).

Воспитательная система не является статичным, раз и на­всегда сложившимся образованием. Она постоянно изменяется, развивается. Необходимость её развития обусловлена тем, что одной из её глобальных целей является всестороннее развитие личности воспитанников. В развитии разных воспитательных систем может быть различное количество этапов, однако три первых этапа выделяются достаточно чётко в любой воспита­тельной системе.

Первый этап - становления системы. Его главная цель - выработка нового педагогического мышления, формирование коллектива единомышленников. На этом этапе происходит раз­работка концепции будущей воспитательной системы, осуществ­ляется педагогический поиск, зарождаются традиции, апробиру­ются и корректируются инновационные идеи, нарабатываются педагогические технологии. Формируется большинство элемен­тов системы, однако они работают ещё не слаженно, связи между ними недостаточно прочны. Взаимодействие с внешней средой чаще всего имеет стихийный характер. Одним из главных усло­вий успеха на этом этапе является достаточно быстрое системо­образование, позволяющее добиться первых позитивных резуль­татов, пусть небольших, но очевидных.

Второй этап - отработка системы. Происходит развитие коллектива, органов самоуправления. Определяются приоритет­ные направления работы и основные (системообразующие), виды деятельности, закрепляются традиции. Отсеиваются малоэффек­тивные способы деятельности, совершенствуются наиболее эф­фективные педагогические технологии. Формируются прочные связи с внешней средой. Важным условием успеха этого этапа является согласования темпов развития ученического и педагоги­ческого коллективов (в идеале они должны развиваться в одном темпе, постепенно трансформируясь в единый коллектив).

Третий этап - окончательное оформление системы. Кол­лектив представляет собой содружество взрослых и детей, объе­динённое общими целями, деятельностью, отношениями сотруд­ничества и сотворчества. На этом этапе воспитательная система эффективно решает задачи формирования свободной, гуманной, духовной, творческой и практичной личности (Е.В. Бондаревская).

Третий этап по отношению к двум предыдущим можно рас­сматривать как этап наивысшего развития системы. Однако он не может продолжаться бесконечно, поскольку в системе происхо­дят изменения, обусловленные тем, что периодически обновляет­ся контингент воспитанников, накапливается усталость от ста­рых, отработанных форм и видов деятельности, прекращается развитие отношений в коллективе и т.д. Эти изменения могут привести систему к кризису, который обычно проявляется в пре­кращении развития системы и дезинтеграции её элементов. (На­помним: ещё А.С. Макаренко указывал, что коллектив должен постоянно развиваться, остановка в развитии означает смерть коллектива).

Поэтому на последующих этапах возможна перестройка воспитательной системы. Выходом из кризисного состояния мо­жет быть обновление системы: изменение структуры самоуправ­ления, освоение новой деятельности, введение в систему новых форм и способов взаимодействия, новых отношений, расширение или, наоборот, локализация системы, смена лидеров и т.д.

Вопросы для самоконтроля

1. В чём состоит отличие педагогического взаимодействия от педаго­гического воздействия?
2. Какова роль сотрудничества в педагогическом взаимодействии?
3. Обоснуйте необходимость реализации педагогического взаимо­действия в воспитательном процессе.
4. Определите понятие «воспитательная система».
5. Каковы основные этапы развития воспитательной системы?

# Тема 6. Педагогическая этика. Педагогическое общение в деятельности медицинского работника.

**План темы:**

1.Понятие педагогической этики

2. Личность и педагогическое мастерство преподавателя

3. Педагогическое общение в деятельности медицинского работника

**1.Педагогическая этика** – относительно самостоятельная область этического знания.

**Задачи педагогической этики:**

1. Разработка этических проблем труда педагога.

2. Общественное признание труда педагога.

3. Формирование нравственных потребностей педагога.

4. Разработка специфики нравственных аспектов педагогического труда.

5. Выявление предъявляемых требований к нравственному облику педагога.

**К принципам педагогической этика относятся:**педагогический гуманизм; педагогический оптимизм; педагогическая солидарность и коллективизм; гражданственность и патриотизм; профессионализм, сотрудничество, творчество; единство слова и дела; профессиональная мораль.

С задачами педагогической этики связаны категории.

Категории педагогической этики представляют собой систему моральных представлений о добре, справедливости, чести, с помощью которых оценивается характер жизненных явлений, поступков людей, значимость деятельности и роль межличностных отношений:

1 категория – педагогический долг

**Профессиональный педагогический долг** – осуществление трудовых функций, соблюдение этики межличностных отношений в работе с обучающимися, родителями, коллегами и роли в обществе.

**Включает**: творчество, требовательность, мастерство, уважение, разрешение конфликтов.

2 категория – педагогическая мораль

**Моральная ответственность педагога** – стержневое качество педагога, связанное с нравственными свойствами; приводит в соответствие слово и дело, намерение и поступок.

**Включает**: система нравственных требований, регулятор поведения, нравственная обязанность.

3 категория – педагогическая совесть

**Педагогическая совесть** – побудитель нравственных действий педагога, направленных на реализацию педагогических идеалов, стимулирующий развитие педагогической интуиции, вдохновляющий к педагогическому риску.

4 категория – педагогическая справедливость

**Справедливый педагог** – педагог, чутко реагирующий на различные уровни по своей моральности поступков и действий воспитанников; педагог, способный к анализу и выявлению мотивации индивидуальных действий; терпеливый педагог, находящий взаимопонимание с воспитанниками, учитывающий факторы развития личности; основывается на индивидуальном подходе к личности.

5 категория – педагогическая честь и достоинство

**Профессиональные педагогические честь и достоинство** – осознание педагогом своей значимости, индивидуальной чести, общественное признание его моральных качеств, действий.

6 категория – педагогическая гордость

**Педагогическая гордость** – категория, отражающая высокую оценку педагогом своих или чьих-либо достижений, осознание своего соответствия высоким моральным ценностям.

7 категория – педагогический авторитет

**Педагогический авторитет** – этическая категория, основанная на наличии высоких моральных и профессиональных качеств, на социально ценной деятельности педагога, на признании результатов труда, на мастерстве.

**Включает**: отношение к работе, мастерство, эрудиция, моральный статус, глубина знаний.

8 категория – педагогический такт

**Педагогический такт** – профессиональное качество педагога; мера продуктивного общения педагога и обучающихся, способствующая поддержанию морально-психологического климата; элемент культуры педагогического труда; заключается в вежливости и учтивости педагога.

Включает: уважительное отношение к личности, высокая требовательность, проявление эмпатии, уравновешенность и самообладание, принципиальность, внимательность, чуткость.

**2.Личность и педагогическое мастерство преподавателя**

**Исследователи:**Азаров **Ю.П.,**Кузьмина Н.В., Маркова А.К., Сластенин В.А., Харламов И.Ф.,Щербаков А.И. и др.

**Педагогическое мастерство** – это высшая форма профессионализма педагога, синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса.

**Содержание педагогического мастерства включает:**

1. Содержание профессионально-педагогического образования – профессионально-педагогические знания (применение знаний в типовой и новой ситуации).

2. Осуществление творческой профессионально-педагогической деятельности – осуществление деятельности в новой ситуации.

3. Опыт проявления личностных качеств и профессионально-педагогической направленности – частично-поисковая и поисковая деятельность.

4. Владение в совершенстве методикой обучения и воспитательной работы.

5. Педагогическая техника (умения).

6. Высокая культура и эрудиция.

Содержание педагогического мастерства составляет компоненты педагогического мастерства (по Г.И. Хозяинову): педагогическая техника, профессиональные способности, педагогическая этика, знания по педагогике и психологии.

Определение уровня педагогического мастерства определяется его критериями, т. е. отличительными признаками, которые могут быть использованы как мерило оценки педагогического мастерства.

**Критерии педагогического мастерства:**

1. Объективные критерии

– высокая производительность труда;

– достижение социального статуса в профессии;

– умение решать разнообразные профессиональные задачи.

2. Субъективные критерии

– соответствие профессии склонностям, удовлетворенности трудом;

– профессионально-педагогическая направленность, понимание значимости профессии, совокупность необходимых профессионально-психологических качеств личности;

– позитивное отношение к себе как к профессионалу.

3. Результативные критерии

– достижение результатов в своем труде.

4. Профессиональные критерии

– использование педагогом способов, приемов, технологий, знаний, умений, навыков;

– педагогическая эмпатия.

5. Нормативные критерии

– воспроизведение эталонов профессии на уровне мастерства.

6. Индивидуально-вариативные критерии

– реализация потребностей, развитие педагогом себя средствами своей профессии;

– индивидуальность, оригинальность, неповторимость, наличие собственного стиля.

7. Прогностические критерии

– перспективы роста, зона ближайшего профессионального развития и саморазвития.

8. Критерии профессиональной обучаемости

– принятие профессионального опыта других людей, профессиональная открытость.

9. Критерии творческие

– самостоятельный творческий опыт, преобразование опыта, обогащение его творческим вкладом.

10. Критерии социальной активности и конкурентоспособности профессий в обществе

– умение вступить в конкурентные отношения на рынке образовательных услуг, показывая преимущества профессии.

11. Критерии профессиональной приверженности

– соблюдение педагогом чести и достоинства профессии, ее вклад в прогресс общества;

– профессиональный патриотизм, преданность.

12. Критерии качественные и количественные

– оценка профессионализма в параметрах качества – глубина, системность знаний, сформированность навыков учебной деятельности, мыслительных операций обучающихся;

– оценка профессионализма в параметрах количества.

Педагогическое мастерство выражает высокий уровень развития педагогической деятельности, владения педагогической технологией, в то же время выражает и личность педагога в целом, его опыт, гражданскую и профессиональную позицию.

**Мастерство педагога** – это синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса.

# 3.Педагогическое общение в деятельности медицинского работника

**Исследователи:**Брудный А.А., Добрович А.Б., Кан-Калик В.А., Кашапов М.М., Н.В. Кузьмина, Щуркова Н.Н. и др.

**Педагогическое общение** – это процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимодействия между педагогами и обучающимися в соответствии с целями и содержанием их совместной деятельности.

**Профессионально-педагогическое общение** – это система методов и приемов, которые обеспечивают реализацию целей, задач педагогической деятельности, направляют взаимодействие педагога и обучаемых.

**Принципы педагогического взаимодействия:**

1. Принцип диалога – позиции личностно-равноправные.

2. Принцип персонализации – включение во взаимодействие элементов личностного опыта педагога и обучающихся.

3. Принцип индивидуализации педагогического взаимодействия – построение общения, адекватного возрастным, индивидуальным особенностям обучающихся.

Структура педагогического общения: цели, субъект, мотивы, условия, педагогическая задача, проблемная ситуация, средства, предметная область общения.

**Выделяют следующие стили педагогического общения**(по Кан-Калику В.А.):

1. Общение на основе профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом.

2. Общение на основе дружеского расположения. Предполагает увлеченность общим делом. Педагог – наставник, старший товарищ.

3. Общение-дистанция. Во взаимоотношениях прослеживается дистанция во всех сферах.

4. Общение-устрашение. Негативная форма общения, антигуманная, вскрывает педагогическую несостоятельность педагога.

5. Общение-заигрывание. Характерно для педагогов, стремящихся к популярности.

**Этапы педагогического общения**включают (по В.А. Кан-Калику):

1. Прогностический этап: моделирование педагогом общения в процессе подготовки к педагогической деятельности. Осуществляется планирование коммуникативной структуры будущей деятельности.

2. Начальный период общения: организация непосредственного общения с аудиторией, группой. Начало контакта, определяющего успешность дальнейшего развития педагогической деятельности.

3. Управление общением в педагогическом процессе. Метод обучения и система общения должны быть адекватны.

4. Анализ осуществленной системы общения и моделирование общения в предстоящей деятельности. Педагог анализирует содержание занятия, прогнозирует предстоящее общение с аудиторией.

При общении педагога с обучающимися могут возникать барьеры (затруднения) общения.

***Педагогическое общение в деятельности медицинского работника*** – важная составляющая в профессиональной компетентности, позволяющая ему продуктивно организовывать взаимодействие с пациентами и их родственниками, передавать свой опыт и знания. Выделяют лечебно-профилактическую, психолого-просветительскую, социально-организаторскую функции, включающие педагогические компоненты общения:

– в работе с пациентами – правильное выполнение ими назначений, нового образа жизни;

– в работе с родственниками пациентов – проведение необходимых лечебных, профилактических, гигиенических процедур, наблюдение за состоянием больного, оказание первой помощи, профилактических мер;

– коллеги, интерны, ординаторы – семинары, конференции, практика повседневной работы;

– потенциальные пациенты – общение осуществляется через средства массовой информации;

– в работе со студентами медицинских образовательных учреждений – на практических занятиях в поликлиниках, стационарах;

– самообразование.

Передача знаний пациенту медицинским работником невозможна без доверительного полноценного общения, партнерской позиции, без уважения к его личности. К условиям, препятствующим полноценному, плодотворному общению медицинского работника и пациента относятся личностные черты, отрицательные эмоции, неумение выслушать, неготовность к партнерской позиции.

Предотвращению затруднения в общении между медицинским работником и пациентом служат следующие **приемы:**

– начинать беседу с того, с чем обе стороны согласны, в чем мнения совпадают;

– избегать самоуверенности;

– использовать аргументы, достаточные и значимые для пациента;

– по возможности реже использовать монологи;

– не навешивать ярлыков на собеседника и на все его высказывания;

– отделять свои взгляды и впечатления от объективных характеристик вещей и явлений.

Строя свои взаимоотношения с пациентами, медицинский работник должен опираться на знание возрастных особенностей развития личности и учитывать их при установлении контакта, построения беседы, при обучении тому, как проводить лечебные и профилактические процедуры:

– младенчество и раннее детство

Перед медицинским работником предстает диада – «маленький пациент – сопровождающее его лицо». Проблема болезни ребенка – это общая проблема для родителей, для врача и для ребенка. Наиболее эффективно она может быть решена при объединении усилий. Сложности с маленькими пациентами – субъективное искажение жалоб, т. к. ни мама, ни медицинский работник не знают точно, где именно болит и насколько больно ребенку. Маленькие дети реагируют на невербальные характеристики обращения: громкость, тон голоса, улыбку медицинского работника и т. д. Малыши с недоверием смотрят на незнакомца, изучают его. Незнакомое место вызывает у ребенка сильное беспокойство;

– дошкольный возраст

Некоторые медицинские работники используют игру, т. к. игра – ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста. Особенно важно включать игровые моменты при длительном лечении ребенка в стационаре, т. к. ребенок, являясь пациентом, точно знает, что и где его беспокоит.

Медицинский работник должен помнить, что родители крайне болезненно реагируют на небрежный тон врача, для которого случай с их ребенком – один из многих. Внимательный, терпеливый и подробный разговор с родителями не только успокоит их, но и настроит на конструктивное взаимодействие. Ребенок лучше запоминает то, что для него представляет наибольший интерес, что для него эмоционально окрашено. Поэтому, врачу следует иметь в кабинете яркие плакаты, рисунки стилизованных частей тела или органов, рисунки, отображающие разные эмоциональные состояния степени болезненности ощущений;

– младший школьный возраст

Дети этого возраста начинают проявлять готовность к сотрудничеству с медицинским работником: вступают в разговор, понимают необходимость лечебных мероприятий и выполняют его требования. Осмотр ребенка и подготовка к сложным, незнакомым или болезненным процедурам должны осуществляться на понятном, доступном его возрасту уровне. В случае, если ребенок уже имел негативный опыт болезненных процедур или испытывал немотивированный страх перед врачом или медицинскими инструментами, приборами, необходим специальный подход, подготовка, успокаивающие средства;

– подростковый возраст

Придя на прием, подросток может вести себя дерзко, угловатые движения могут показаться развязными. На самом деле они лишь отражают неустоявшееся взаимодействие гормональной, нервной и скелетно-мышечной систем. Подростки в большинстве своем – люди группы. Поэтому, общаясь с ним, надо учитывать их отношение к здоровью вообще и к заболеванию в частности. Медицинскому работнику следует понимать, что в этом возрасте происходит перестройка взаимоотношений с взрослыми. Поэтому, врачу во взаимоотношениях с пациентами подросткового возраста и их родителями, необходимо быть внимательными к самооценке подростка, сохранять дистанцию, не вступать в дискуссии, избегать жаргонов, обращаться как с взрослым, лаконичными емкими фразами;

– ранняя юность

Период, завершающий детство. Поиск своего места в жизни. Юношеству свойственна неадекватная самооценка. Взаимоотношение между медицинским работником и пациентом строятся аналогично взаимоотношениям с подростками. Медицинским работникам следует учитывать, что некритичное отношение к себе, собственным поступкам в юности способствует ранней алкоголизации и формированию наркозависимости, а сверхкритичное отношение к взрослым мешает подростку своевременно обратиться за помощью, как к родителям, так и к врачам;

– взрослость

Подход к взрослым пациентам эффективнее строить, учитывая образование, пол, социальную ситуацию, личностные особенности. Врач обращает внимание пациентов на здоровый образ жизни (молодость), упорядоченный образ жизни, овладение эффективными способами рациональной организации жизнедеятельности (зрелость). Медицинский работник обращает внимание на осознание взрослыми постепенного физического старения, ослабление психофизических функций, изменение жизненного окружения, сужение перспектив профессионального роста;

– старость

В период старости снижается физическая активность, утрачивается способность действовать. Внимание медицинского работника в работе с людьми старческого возраста уделяется организации оптимального двигательного режима, рационального режима дня.

**Вопросы для самоконтроля:**

1. Какова роль педагогического общения в развитии позитивной «Я-концепции»?

2. Какие стили педагогического руководства вы знаете и в чем их особенности?

3. Как влияют различные стили руководства на эффективность педагогической деятельности и общения?

4. Какова роль эмпатии в педагогическом общении?

5. Какие индивидуальные особенности пациентов необходимо учитывать для организации терапевтического сотрудничества?

**Тема 7.Барьеры педагогического общения в медицинском вузе. Конфликты в медицине. Виды, стратегии поведения.**

**План темы:**

1.Барьеры педагогического общения в медицинском вузе.

2.Конфликты в медицине. Виды, стратегии поведения.

**1.Барьеры педагогического общения в медицинском вузе.**

 Затруднения в педагогическом общении или трудности взаимодействия между преподавателем и студентами (или между студентами внутри группы). Причины их возникновения являются предметом исследования в работах И.А. Зимней, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой и др.

Затруднения в общении – это субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации целей вследствие неприятия партнера общения, его действий, непонимания сообщения или самого партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психического состояния и т.д. Затруднения проявляются в форме остановки, перерыва деятельности, самого общения, невозможности их продолжения (А.К. Маркова).

 Актуальность проблемы затруднений (барьеров) в общении обусловлена целым рядом факторов. Прежде всего, наличием и расширением сферы влияния таких видов профессиональной деятельности, существование которых связано с системой взаимоотношений «человек – человек». Очевидно, что в образовательной сфере невозможно эффективное осуществление деятельности преподавателя и студентов при затрудненных взаимоотношениях. Разработка и решение проблемы «барьеров» имеет практическое значение для повышения эффективности их общения и совместной деятельности.

 ***Барьер общения*** – это явление субъективной природы, возникающее в объективно сложившейся ситуации, сигналом появления которого являются острые отрицательные эмоциональные переживания, сопровождающиеся нервно-психическим напряжением, и препятствующее процессу взаимодействия. Барьеры – это препятствия, мешающие эффективному общению.

 В начале педагогической деятельности у молодого преподавателя бывает боязнь аудитории (психологический барьер). Она снимается психологической настройкой, переключением внимания на интерес к предстоящему занятию (общению), мысленным воспроизведением плана занятия, волевым усилием. Среди прочих помех общения – физический барьер, т.е. дистанция, с помощью которой преподаватель удаляет себя от студентов, «закрывает себя», пытаясь «спрятаться» за кафедру, за стол или в угол. Выход один – демонстрация доверия, работа в открытой позиции. Л.А. ***Поварницыной были выделены шесть групп трудностей общения студентов***. Это трудности:

* связанные с неумением студентов вести себя и незнанием того, что и как сказать;
* вызванные непониманием партнера;
* вызванные тем, что говорящего не понимает и не принимает партнер общения;
* обусловленные чувством смущения, неловкости, неуверенности, испытываемым говорящим;
* связанные с переживанием неудовольствия, раздражения по отношению к партнеру;
* вызванные общей неудовлетворенностью человека общением.

 Барьеры в педагогическом общении могут возникнуть из-за того, что отсутствует единое понимание ситуации общения. Гегель однажды заметил «…только один из моих учеников меня понял, да и тот, к сожалению, понял меня неверно».

 ***Коммуникативные барьеры*** могут возникать также вследствие психологических особенностей партнеров, например: из-за чрезмерной открытости одного из них, скрытности другого, напористости одного, чрезмерной интеллигентности другого и т.д. Причиной непонимания одного человека другим могут быть религиозные, образовательные и другие различия. *Различают также следующие виды барьеров (Барьеры по форме изложения):*

 ***Логические барьеры***. Взаимодействуя друг с другом, преподаватель и студенты не всегда находят общий язык из-за логического барьера. Каждый человек видит мир, ситуацию, проблему со своей точки зрения. Кроме того, одни и те же слова в той или иной ситуации могут иметь совершенно иной смысл: например, слово «команда» – это и команда-распоряжение, и спортивная группа, и группа единомышленников. Смысл, таким образом, всегда индивидуально-личностен. Он рождается в сознании говорящего, но не всегда понятен партнеру. Сама мысль зарождается от различных потребностей человека, связанных с влечениями, побуждениями, эмоциями и т.д. Поэтому за каждой мыслью стоит мотив – то, ради чего мы говорим. Одной из причин возникновения барьеров в общении могут явиться особенности этнического сознания, языка, культуры, поведения представителей разных национальностей.

 Каждый субъект общения как носитель определенного менталитета взаимодействует с другими людьми в соответствии с нормами, традициями, мироощущением, присущими народу, представителем которого он является. Например, в ситуации общения поведение партнеров, правило этикета, их взаимоотношение, невербальные средства у представителей разных народов проявляются по-разному.

 **Стилистический барьер** - несоответствие формы представ­ления информации ее содержанию. Возникает при неправильной организации сообщения. Сообщение должно быть построено: от внимания к интересу; от интереса к основным положениям; от основных положений к возражениям и вопросам, ответам, выво­дам, резюмированию. К возникновению данного барьера может привести употребление слов-паразитов, ненормативной лексики, непонятных и многосложных слов.

 **Семантический (смысловой) барьер** - возникает при несоот­ветствии лингвистического словаря со смысловой информацией, а также из-за различий в речевом поведении представителей раз­ных культур. Данный барьер связан в основном с проблемой сленгов и жаргонов.

 **Фонетический барьер** - препятствия, создаваемые особенно­стями речи говорящего (дефекты дикции, интонация, логические ударения и т. д.). Надо говорить четко, внятно, достаточно гром­ко. Он может возникнуть при общении на разных языках или диалектах

 ***Идеологические барьеры:***

* барьер, возникающий на основе разницы мировоззрений;
* барьер, формирующийся при наличии у партнеров разных стереотипов;
* барьер несовпадения социальных установок;
* барьер различия ценностных ориентаций;
* барьер несовпадения социальных позиций субъектов общения.

 ***Возрастной барьер***. Известно, что возраст человека, в том числе преподавателя или студента, накладывает свой отпечаток на его психику, включая психическое состояние, психические процессы и свойства личности. Эти психические составляющие обязательно проявляются в общении людей, в их совместной деятельности. В настоящее время возрастные особенности преподавателей и студентов ярко проявляются в их отношениях к политике и рыночной экономике, к ценностям общества, вопросам морали, современному искусству и т.д.

 При общении со студентами преподавателям нужно учесть, что нынешняя молодежь росла и живет не в условиях прежнего строя (социализма), а при капитализме (хотя рыночная экономика и соответствующие его общественные отношения оставляют желать лучшего). Однако следует заметить наличие конформизма в сознании и поведении современной молодежи, в том числе и студенческой, в отношении к западному образу жизни (особенно к американскому), к экономике, искусству Запада.

 ***Статусно-ролевой барьер***. Понятие «статус» в социальной психологии означает положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии. Социальный (статусный) барьер создается за счет разного социального статуса (общественного положения) преподавателя и студента. Некоторые преподаватели склонны подчеркивать свое социальное превосходство. Естественно, такая позиция преподавателя по отношению к учащимся, кроме неуважения к себе (а то и презрения), никаких положительных чувств не вызывает. Для преодоления статусного барьера целесообразно, чтобы преподаватель общался со студентами на равных, как старший коллега (а не как начальник), призванный не командовать, а сотрудничать, совместно решать учебные (или научные) задачи, искать и находить ответы на проблемные вопросы, исследовать изучаемые явления, процессы.

 При взаимодействии со студентами преподаватель не должен оказывать на них психическое давление, опираясь на свой статус, должность, ученое звание, приоритет и т.д. Педагогическое сотрудничество в ситуации общения и межличностных отношений преподавателей и студентов предполагает их равенство как равноправных участников педагогического процесса. Подлинный авторитет преподавателя среди студентов зависит не от его общественного положения (статуса), а от его личностных качеств (педагогического такта, уровня научной квалификации, педагогического мастерства, культуры и т.д.). Одной из причин затруднений в педагогическом общении могут стать индивидуально-психологические особенности преподавателя и студентов. Среди этих особенностей наибольшее влияние на успешность общения или затруднения оказывают коммуникативность, темперамент (эмоциональная устойчивость, импульсивность, экстра - или интровертированность), черты характера и другие свойства личности. Например, причиной конфликта преподавателей со студентами могут стать его неуравновешенный характер, излишняя эмоциональность, повышенная требовательность, критическое отношение к молодежи, педантизм, скептицизм (а в некоторых случаях, к сожалению, высокомерие, равнодушие, грубость, жестокость преподавателя). На практике в ситуации общения преподавателей и студентов может проявиться также акцентуация их характера. Акцентуация характера – это чрезмерная выраженность отдельных черт личности (К. Леонгард, А.Е. Личко).

 В настоящее время выделены 13 типов акцентуации черт характера, особенности которых раскрыты в. Барьеры в педагогическом общении возникают также из-за трудностей в планировании и организации образовательного процесса молодыми преподавателями, из-за недостаточности у них необходимой педагогической компетентности.

*Сюда относятся*:

* боязнь аудитории, трудности в постановке и решении педагогических задач, в сочетании репродуктивных и продуктивных (творческих) методов обучения;
* несовпадение установок (готовности к совместной деятельности и общению) преподавателя и студентов;
* неадекватность методов и средств содержанию обучения и исходному уровню подготовленности обучающихся;
* неумение преподавателя корректировать собственные действия и недостаточность его рефлексивного сознания и поведения.

 На эффективность общения преподавателей и студентов в образовательном процессе в решающей степени влияют их *межличностные отношения* (симпатии или антипатии, принятие или непринятие, понимание партнера или наоборот). Положительные межличностные отношения усиливают эффективность совместной деятельности, а отрицательные становятся причиной затруднения в общении. Следовательно, необходимо установление нормальных взаимоотношений со студентами (благоприятность психологического климата в каждой студенческой группе).

 ***Семантический барьер***. Он возникает при вербальной форме общения (устной и письменной речи). (Семантика – наука, изучающая способ использования слов и значений, передаваемых словами.) Одной из причин появления смысловых барьеров являются пробелы в знаниях учащихся (незнание терминов, непонимание вследствие этого объяснений и аргументации преподавателя).

 Другой распространенной причиной является расхождение между реальными требованиями преподавателя и теми представлениями об этих требованиях, которые складываются у обучаемого. Особенно часто недоразумения случаются тогда, когда преподаватель предъявляет свои требования в чрезмерно обобщенной, неконкретной форме.

 ***Смысловой барьер***. Он возникает при общении обучающего и обучаемых, как правило, из-за того, что партнеры неправильно интерпретируют поведение друг друга, не понимают его мотивов, имеют искаженное представление о целях. Непонимание преподавателем личностного своеобразия каждого отдельного учащегося со временем может вылиться не только в потерю контакта между ними, но и перерасти в открытый конфликт. Смысловой барьер возникает также из-за несоблюдения социальной дистанции между преподавателем и обучаемым (чрезмерная отчужденность или, наоборот, излишняя фамильярность в общении). Однако главной его причиной является нарушение преподавателем общепсихологических законов общения, в частности законов педагогического такта, диктующего уважение и доверие к учащимся. На возникновение описанных недочетов учебного диалога заметно влияет ситуация общения. Как правило, ситуация дефицита времени, экзаменационный стресс и т.д. ухудшают взаимопонимание партнеров.

 ***Невербальные барьеры***. Невербальная форма общения – это общение с помощью языка, предоставленного человеку природой и запечатленного в жестах, интонации, мимике, позах, экспрессии движений и т.д. Невербальные коммуникации в большинстве случаев имеют бессознательную основу и свидетельствуют о действительных эмоциях участников общения. Ею сложно манипулировать и трудно скрывать в любой форме межличностного общения.

***К невербальным барьерам общения относят:***

* визуальные барьеры (особенности телосложения, походка, движение рук, ног и др., поза и смена поз, визуальный контакт, кожные реакции, психологическая дистанция);
* акустические барьеры (интонация, тембр, темп, громкость, высота звука, речевые паузы и т.д.);
* тактильная чувствительность (рукопожатия, похлопывания и др.).

Плохое слушание (неумение слушать). Эффективное общение возможно, когда человек одинаково точен, отправляя и принимая информацию. Эффективное слушание является важнейшим качеством любого человека и в особенности участников образовательного процесса.

* ***Правила эффективного слушания***:
перестаньте говорить, поскольку невозможно слушать, разговаривая; помогите говорящему раскрепоститься;
* покажите готовность слушать;
* устраните раздражающие моменты;
* сопереживайте говорящему;
* сдерживайте свой характер, рассерженный человек придает неверный смысл словам;
* не допускайте спора или критики;
* не перебивайте;
* задавайте вопросы.

 ***Некачественная обратная связь***. Как было отмечено выше, обратная связь в общении означает реакцию партнера на ту или иную информацию. Ограничителем эффективности межличностного общения может быть отсутствие обратной связи. Обратная связь важна, поскольку дает возможность установить адекватность (правильность) восприятия вашего сообщения. В образовательном процессе, представляющем собой разнообразные формы общения преподавателя и студентов, обратная связь – это информация о результате педагогического воздействия, т.е. о том, насколько студенты усвоили учебный материал, каковы их отношения к изученным вопросам и к самому преподавателю. При лекционной форме обучения (монолог преподавателя) трудно судить о реакции студентов (об их внимании, восприятии, понимании, интересе и т.д.). Эффективность педагогического общения возрастает при групповой форме обучения (семинарные, практические занятия) или при индивидуальной работе со студентами, где реализуется обратная связь.

**2.Конфликты в медицине. Виды, стратегии поведения.**

 ***Конфликт*** - столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия, т. е. проявление объективных или субъективных противоречий, выражающихся в противоборстве сторон. Оппоненты (противники в споре) отличаются друг от друга позицией, «силой» или рангом. Ранг оппонента - это социальная характеристика человека. Таким образом, конфликтная ситуация включает: оппонентов, объект, цели и отношения между ними.

Сущность конфликта - охватывает четыре основные характе­ристики: структуру, динамику, функции и управление конфликтом.

В структуре конфликта выделяют:

* объект (предмет спора);
* субъекты (отдельные индивиды, группы, организации);
* условия протекания конфликта;
* масштаб конфликта (межличностный, локальный, региональный, глобальный);
* стратегии и тактики поведения сторон;
* исходы конфликтной ситуации (последствия, результаты, их осознание).

*Этапы конфликта:*

* предметная ситуация - возникновение объективных причин конфликта;
* конфликтное взаимодействие - инцидент или развиваю­щийся конфликт;
* разрешение конфликта (полное или частичное).

*Функции конфликта:*

* диалектическая - выявление причин конфликтного взаимодействия;
* конструктивная - вызываемое конфликтом напряжение может быть направлено на достижение цели;
* деструктивная - появляется личностная, эмоциональная окраска взаимоотношений, которая мешает решению проблем.

Управление конфликтом рассматривается в двух аспектах: внутреннем и внешнем. Первый из них заключается в управлении собственным поведением в конфликтном взаимодействии. Внешний аспект управления конфликтами предполагает, что субъектом управления может выступать руководитель.

Виды конфликтов представлены в табл. 4

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| №п/п | Признакклассификации | Виды конфликтов |
| 1. | По сферам проявления | Производственно-экономическиеИдеологическиеСоциально-психологическиеСемейно-бытовые |
| 2. | По масштабам, длительности и напряжённости | Общие и локальныеБурные быстротекущие,кратковременныеОстрые длительные, затяжныеСлабовыраженные и вялотекущиеСлабовыраженные и быстротекущие |
| 3. | По субъектам конфликтного взаимодействия | ВнутриличностныеМежличностныеМежличностно-групповыеМежгрупповые |

Окончание табл. 4

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| №п/п | Признакклассификации | Виды конфликтов |
| 4. | По предмету конфликта | Реальные (предметные) Нереальные (беспредметные) |
| 5. | По истояникам и причинам возникновения | Объективные и субъективные ОрганизационныеЭмоциональные и социально-трудовые Деловые и личностные |
| 6. | По коммуникативной направленности | Горизонтальные, вертикальные. смешанные |
| 7. | По социальным последствиям | Позитивные и негативные Конструктивные и деструктивные Созидательные и разрушительные |
| 8. | По формам и степени столкновения | Открытые и скрытые Спонтанные, инициативные и спровоцированные Неизбежные, вынужденне, нецелесообразные |
| 9. | По способам и масштабам урегулирования | Антагонистические и компромиссные Полностью или частично разрешаемые Приводящие к согласию и сотрудничеству |

Стадии конфликта

Первая стадия - появление условий, создающих возможности для возникновения конфликта в будущем, а именно:

* проблем, связанных с общением (неудовлетворительный обмен информацией, отсутствие взаимопонимания в коллективе);
* проблем, связанных с особенностями работы организации (авторитарный стиль управления, отсутствие четкой системы оценки работы персонала и вознаграждений);
* личностных качеств работников (несовместимые системы ценностей, догматизм, неуважение к интересам других членов коллектива).

Вторая стадия - развитие событий, при котором конфликт становится очевидным для его участников. Об этом могут свиде­тельствовать изменение взаимоотношений между участниками конфликта, создание напряженной обстановки, ощущение психо­логического дискомфорта.

Третья стадия - очевидность намерений участников кон­фликта разрешить создавшуюся конфликтную ситуацию. Здесь можно выделить основные стратегии разрешения конфликта:

* конфронтация - одна из сторон хочет удовлетворить свои интересы, не считаясь с тем, как это повлияет на интересы другой стороны;
* сотрудничество - предпринимаются активные попытки наиболее полно удовлетворить интересы всех участвующих в кон­фликте сторон;
* стремление избежать конфликта - конфликт игнорируется, стороны не желают признавать его существование, пытаются избе­гать людей, с которыми возможны разногласия по тем или иным вопросам;
* приспособленчество - одна из сторон конфликта стремится поставить интересы другой стороны выше собственных;
* компромисс - каждая из сторон конфликта готова частично пожертвовать своими интересами во имя обших.

Четвертая стадия - воплощение намерений его участников в конкретные формы поведения. При этом поведение участников конфликта может принимать как контролируемые формы, так и не контролируемые (столкновение групп и т. д.).

Пятая стадия конфликта - последствия (позитивные или негативные) наступают после разрешения конфликта.

Коммуникация может быть конфликтной и бесконфликтной.

Конфликтная модель

В данной модели предлагается три уровня разрешения кон­фликтов:

* на уровне интересов - любые наши действия по удовлетво­рению наших потребностей, желаний, заинтересованности и т. д.;
* на уровне права - обращение в суд, когда необходимо выяс­нить кто же прав;
* на уровне силы - забастовка, война, драка и прочее, т. е. жесткое определение той стороны, которая сильнее.

В целом наиболее эффективным признается разрешение конфликтов на уровне интересов, нежели на уровне права или силы. Разрешение на уровне силы очень дорого, поскольку требует боль­шого объема ресурсов. Кроме того, уровень силы не является долго­временным: силовое воздействие все равно надо будет время от вре­мени проявлять и в дальнейшем. Уровень права также признается

Эффективная система разрешения конфликтов должна базиро­ваться на следующих принципах

1. Быть сфокусированной на интересах:
* переговоры должны начинаться как можно раньше;
* должна быть продумана система переговоров;
* переговоры должны носить многоступенчатый характер;
* повышена мотивация.
1. В систему должны быть встроены возможности возврата к переговорному процессу.
2. Необходимо предоставлять более дешевые процедуры определения прав или определения того, кто сильнее.
3. Переговоры должны предварять консультации, а после переговоров должна вступать в действие обратная связь.
4. Последовательность процедур должна быть расположена в определенной последовательности - от дешевых к дорогим.
5. Предоставляйте необходимую мотивацию и ресурсы. Раз­решение конфликта является коммуникативной процедурой.

Общие правила, и приёмы бесконфликтного общения носят универсальный характер и подходят для общения со всеми типами собеседников в большинстве ситуаций.

Наиболее общие правила универсального характера называют принципами, принципы реализуются в правилах, а конкретные способы реализации правил общения - это приёмы. Некоторые приёмы могут использоваться для реализации нескольких правил.

1.Принцип терпимости к собеседнику - принимайте собе­седника таким, каков он есть.

Правила:

* Не пытайтесь переделать собеседника в момент разговора. Собеседник всегда прав. Даже если он не прав. Не гово­рить: Почему вы на меня кричите? Почему вы со мной в таком тоне разговариваете?
* Пытайтесь преодолеть негативную установку к собеседни­ку. Негативная установка часто беспричинна. Не доверяйте чужой оценке; оцените собеседника только после разговора.
* Отвлекайтесь от недостатков собеседника. Не замечайте его оплошностей, неудачных слов и выражений. Назовите для себя недостатки собеседника особенностями.
* Приспосабливайтесь к собеседнику. Говорите с ним на его «языке», в понятных ему словах и выражениях. Учитывайте его настроение и *самочувствие.*

2.Принцип благоприятной самоподачи - добивайтесь рас­положения собеседника, стремитесь понравиться ему.

Правила:

* Произведите максимально приятное внешнее впечатление. Помните, что по одёжке встречают (аккуратная одежда; бодрый и жизнерадостный вид).
* Демонстрируйте уважительную манеру общения.
* Смотрите на собеседника; держите дистанцию; не гово­рите слишком громко; не начинайте необходимый вам разговор сразу.
* Демонстрируйте собеседнику, что он вам нравится. Помните, что нам нравятся те, кому нравимся мы, покажи­те собеседнику своё расположение и тогда вы понравитесь ему. Повторяйте вслух слова и выражения собеседника, сопровождая их своими комментариями (вот именно..., правильно... и т. д.); «поддакивайте».
* Показывайте собеседнику, что вы «свой». Помните, чем более «своим» ощущает вас собеседник, тем эффективнее ваше речевое воздействие на него. Говорите собеседнику, что у вас общие взгляды; чаще соглашайтесь; говорите, что он прав.
* Индивидуализируйте собеседника. Замечайте среди других людей; отдельно здоровайтесь; чаще называйте по имени; интересуйтесь его делами; чаще спрашивайте его мнение; комментируйте его поведение «я вижу, вы устали», «мне кажется вам холодно».
* Укрупняйте собеседника. Советуйтесь; отмечайте его достоинства; приписывайте ему положительные черты, которых у него может и не быть; одобряйте его; «снижай­те» себя в его глазах; дайте ему превзойти вас.
* Говорите собеседнику комплименты

3.Принцип минимизации негативной информации - сведите к минимуму сообщаемую собеседнику негативную информацию

Правила:

* Не вспоминайте плохое, не упрекайте собеседника. Помни­те, что упрёк заставляет оправдываться. Не вспоминайте негативный совместный опыт; вспоминайте только об­щие успехи, положительный опыт; меньше критикуйте, не делайте замечаний.
* Не покушайтесь на ценности и стереотипы собеседника. Не отзывайтесь плохо о его кумирах; критику, если без неё нельзя представьте в форме непонимания («Этот поступок, эту музыку и др. я не понимаю»).

Конфликты в медицине - происходят на трех уровнях про­тиворечий (высшем, среднем и низком):

1. система здравоохранения - общество;
2. учреждения здравоохранения (администрация) - меди­цинский персонал;
3. медицинский персонал - пациенты (и их родственники).

Противоречия, из-за которых возникают конфликты в системе

здравоохранения:

1. Конфликт «общество - здравоохранение»:

* отсутствие целостной и последовательной концепции раз­вития здравоохранения;
* недостаточность финансового и материально-технического обеспечения системы здравоохранения. Имеет объективные (эко­номика в упадке, недостаток ресурсов) и субъективные (недаль­новидная, безответственная политика государства) причины.

Скудность выделяемых средств ведут к таким негативным последствиям как:

* социально-трудовые конфликты, забастовки, митинги, пикетирование;
* закрытие участковых больниц;
* недостаток денежных средств на лекарственное обеспечение и оборудование;
* недовольство медицинского персонала уровнем вознаграж­дения своего труда. Это заставляет искать дополнительные заработ­ки, что снижает качество работы.

Конфликты в системе «врач - больной» - заключается в столкновении мнений, взглядов, идей, интересов, точек зрения и ожиданий участников взаимодействия.

*Выделяются* объективные, субъективные и нереалистические *конфликты.*

Объективные конфликты вызваны неудовлетворением обе­щанного, несправедливым распределением каких-либо обязанно­стей, преимуществ и направлены на достижение конкретных результатов.

Примерами могут служить:

* обещание врачом больному полного излечения, а в резуль­тате особенностей течения болезни наступила стойкая утрата трудоспособности;
* некачественное выполнение своих обязанностей (после­операционные осложнения по вине медицинского работника, несвоевременный обход);
* отказ в госпитализации больного или несвоевременная госпитализация;
* несвоевременное выполнение операций, процедур и т. п.;
* помещение в палату с умирающим больным;
* требование в покупке медикаментов;
* требование вознаграждения за выполненную работу.

Субъективные конфликты. Этот тип конфликта часто связан

с несовпадением ожиданий пациента с реальностью.

Поводом может служить несоответствующее представление о должном поведении медицинского персонала (грубость, неучти­вость), проведении процедур (нерегулярность, непунктуальность, халатность), санитарно-гигиенические условия нахождения в стацио­наре (грязь, шум, запах), неправильная диагностика или неправиль­ное назначение терапии.

Нереалистичные конфликты имеют своей целью открытое выражение накопившихся отрицательных эмоций, обид, враж­дебности, - когда острое конфликтное взаимодействие стано­вится не средством достижения конкретного результата, а само­целью. Этот конфликт нередко обусловлен предвзятым отноше­нием пациента к медицинской службе в целом или к отдельному врачу в частности.

Далеко не все пациенты, обращающиеся к врачу, склонны сотрудничать с ним, верят, что врач хочет и может им помочь. Такие пациенты не готовы к установлению сотрудничества в про­цессе лечения. Практика показывает, что многие из них смотрят на попытки врача завязать с ними доверительное отношение как на замаскированное стремление заполучить «подопытного кроли­ка». Распознать пациента, скептически настроенного по отношения к врачам, обычно не трудно, но избежать его отрицательной или оборонительной реакции гораздо сложнее. Тем не менее, важно уметь отличать таких людей от прочих и не пытаться убеждать их словами. Скорее всего, на них большее впечатление произведут не слова, а действия. В подобных случаях, как и во многих других, потенциально конфликтных ситуациях, полезно дать пациенту понять, что его внимательно выслушали. Иногда обойти острые углы и дать ему расслабиться помогают простые реплики типа: «Я Вас внимательно слушаю», или «Я кое-что посоветую, но решать Вы, конечно, будете сами».

Особую категорию составляют пациенты, имеющие цели, отличные от лечения. Доверительные отношения с врачом они стремятся использовать в целях, не имеющих ничего общего с лече­нием. Такие пациенты, в отличие от предыдущих, обычно выглядят настроенными на плодотворное сотрудничество, благодарными и полностью доверяющими врачу. На самом деле те из них, кто особенно усердствует в похвалах, чаще других вступают с врачом в конфликт. Существует два типа ситуаций, в которых пациенты стремятся к деструктивному взаимодействию с врачом.

*Во-первых*, это случаи, когда пациент своими словами и по­ступками пытается склонить врача к выступлению на своей сто­роне против других членов семьи: «Объясните это, пожалуйста, моей жене», «Это у меня из-за него депрессия». В этой ситуации врач становится оружием, которое пациент использует против своих близких. Пациент может прямо попросить врача вмешаться в домашний конфликт. Подобные просьбы следует расценить как сигнал, предупреждающий об опасности: завязавшиеся в ходе лече­ния доверительные отношения могут быть использованы пациентом для достижения далеких от лечения целей.

*Второй тип ситуаций*, при которых возможно злоупотребление доверием врача, - когда болезнь сулит пациенту определенные

выгоды. Другими словами, болезненное состояние приносит какую-то пользу, и в результате он стремится его сохранить. Выгодными могут быть повышенное внимание окружающих, меньшая ответственность и некие положенные по закону приви­легии. Человеку хочется быть больным, и он использует свои отношения с врачом для получения «официального подтверждения» своего состояния.

Важно уметь распознавать пациентов, использующих отно­шения с врачом в посторонних целях: их легко спутать с людьми, действительно стремящимися к плодотворному сотрудничеству в процессе лечения. Оба упомянутых вида деструктивного взаимо­действия пациента с врачом характеризуются тем, что поведение пациента мало меняется с течением времени, а врач зачастую ис­пытывает разочарование и чувство беспомощности. Врач должен проявлять постоянную настороженность в отношении таких ситуа­ций, иначе его доверием будут злоупотреблять.

Еще один редкий тип людей, не склонных к установлению плодотворного сотрудничества с врачом, можно назвать «сутяж­ным». Несмотря на то, что пациенты с изначальной установкой на предъявление судебного иска встречаются крайне редко, врач должен уметь их распознавать. Серьезные ошибки в диагностике и лечении чреваты судебным иском, даже если между врачом и пациентом установились вполне доверительные отношения, однако важно подчеркнуть, что в большинстве своем судебные иски вызваны именно конфликтными отношениями. Следует отме­тить, что эффективное предупреждение судебных исков по поводу неправильного лечения требует особого внимания врача к установ­лению плодотворного взаимодействия с пациентом, причем это правило распространяется на всех людей, независимо от того, заметна у них склонность к сутяжничеству или нет. И, главное, следовать совету юристов - предельно четкая документация.

Существует ряд приемов, облегчающих работу с указанными выше типами пациентов. Настырно-требовательному следует разъяс­нить его право на хорошее медицинское обслуживание, которое, однако, не обязательно включает выполнение каждого его тре­бования. В случае вязких пациентов целесообразно проводить регулярные короткие осмотры в строго установленные часы; медицинское обоснование для назначения очередного приема необязательно. Столкнувшись с хронически недовольными паци­ентами, лучше всего признать неутешительные результаты лече­ния, разделить их пессимизм и обратить свое внимание скорее на установление с ними хороших отношений, чем на выполнение. Существенную роль в этом взаимодействии медицинского работ­ника и пациента играет этика и деонтология.

**Причины и условия возникновения конфликтов в медицине**

Процесс оказания медицинской помощи включает различные виды взаимоотношений в триаде «врач - пациент - общество» (информационные, экономические, правовые, этические и др.), а также различные типы социальных взаимодействий - конку­ренция, кооперация, конфликт с учетом набора функций каждого из них. Одной из форм реализации взаимоотношений социальных субъектов в медицинской сфере является конфликт, который выступает как интерперсональный способ развития социального института медицины.

Субъектами медицинской практики, участвующими в кон­фликтных ситуациях, являются медицинские работники, пациенты, медицинские коллективы в целом, группы поддержки, принимаю­щие сторону пациента и других участников, входящих в сферу медицинской деятельности.

Уровень конфликтогенности взаимоотношений врача и паци­ента зависит от:

* материально-технической базы лечебного учреждения;
* квалификации медицинского персонала;
* качества и стоимости оказываемых услуг;
* оценки пациентом объективных и субъективных составляю­щих медицинской помощи.

**Стороны и предмет конфликта в медицине**

Сторонами конфликта в медицине являются:

* в межличностных: врач - пациент; врач - врач; врач - администратор;
* в межгрупповых: администрация ЛПУ - пациент, врач - родственники пациента, администрация ЛПУ (юридическое лицо) - пациент (истец в суде).

Предметом конфликта в медицине выступают:

* объективные причины (не зависящие от врача): организа­ционно-технические, финансовые (экономические);
* субъективные причины (зависящие от врача): информацион­но-деонтологические, диагностические, лечебно-профилактические, тактические.

Наиболее распространенные способы разрешения конфликтов в медицинской практике:

1. досудебный: разрешение конфликта на первичном уровне врач - пациент, заведующего отделением, администрации ЛПУ, КЭК, этическим комитетом;
2. судебный: органами государственной юрисдикции; орга­нами негосударственной юрисдикции - специализированными третейскими судами.

Способы разрешения конфликтов приводят к соответствую­щим типичным результатам разрешения конфликта:

а) разрешение конфликта на досудебном уровне;

б) исполнение решения суда.

Конфликтное поведение среди пациентов присуще лицам пред пенсионного или пенсионного возраста, обладающим невысо­ким уровнем образования, неустроенной личной жизнью, имеющим мало комфортные бытовые условия. Среди них значительна доля тех, кто, несмотря на неудовлетворительное состояние здоровья, вынуждены работать иногда даже сверх обычной нормы нагрузки, установленной по специальности или возрасту.

Субъектами конфликтов в медицинской практике чаще ста­новятся граждане с низким уровнем доходов, ограничивающим их возможности в получении оплачиваемых (или частично опла­чиваемых) видов медицинской помощи и лечении качественными (а значит эффективными) лекарственными средствами.

Социально-экономические характеристики медицинских работников и их партнеров по конфликтному взаимодействию - пациентов практически аналогичны. Различия выявлены в том, что в конфликт часто вступают врачи, имеющие высокую про­фессиональную квалификацию. Несмотря на осознанный выбор специальности и значительный опыт работы с людьми, низкая заработная плата, соответствующая лишь уровню прожиточного минимума, является одним из основных факторов, определяю­щим социопсихологический дискомфорт врачебного персонала и влияющим на характер интерсубъектных взаимоотношений в момент оказания медицинской помощи.

*Для разных отраслей медицинской деятельности ведущими являются разные виды конфликтов:*

* сокращение продолжительности врачебного приема явля­ется главным фактором конфликтогенности в системе отноше­ний «медицинский персонал - пациент» на амбулаторно­-поликлиническом приеме;
* в судебно-медицинской практике ситуацию конфликтного взаимодействия субъектов медицинской практики формируют результаты экспертизы;
* в стоматологической практике главным конфликтогенным фактором является несоответствие цены и качества услуги;
* в фармации конфликт врача и фармацевта - это конфликт профессионалов, который может быть позитивным, а конфликт пациента и фармацевта - это конфликт профессионала и непро­фессионала, который непродуктивен, но может быть разрешен путем более полного информирования пациента;
* из тех видов конфликтов, которые существуют в медицин­ской науке, наибольшее социальное значение имеют конфликты в клинических испытаниях, поскольку они провоцируют риски для испытуемых.

Избегание конфликтов методологически ошибочно и практи­чески нереально. При переходе к пациент-ориентированной системе отношений в здравоохранении существует необходимость активи­зировать позитивную функцию конфликта на основе коллегиальной модели взаимоотношений врача и пациента.

**Управление конфликтом**:

* организация встреч конфликтующих сторон, оказание им помощи в выявлении причин конфликта и конструктивных путей его разрешения;
* постановка совместных целей и задач, которые не могут быть достигнуты без примирения и сотрудничества конфликтую­щих сторон;
* привлечение дополнительных ресурсов, в первую очередь в тех случаях, когда конфликт был обусловлен дефицитом ресур­сов - производственных площадей, финансирования, возможностей для продвижения по службе и т. п.;
* выработка обоюдного стремления пожертвовать чем-либо для достижения согласия и примирения;
* административные методы управления конфликтом, напри­мер перевод работника из одного подразделения в другое;
* изменение организационной структуры, совершенствова­ние обмена информацией, перепроектирование работ;
* обучение работника навыкам управления конфликтами, мастерству межличностного общения, искусству ведения перего­воров.

Вопросы для самоконтроля

1.Дайте определение понятия барьер общения

2.Перечислите основные барьеры педагогического общения

3.Дайте определение понятия конфликт

4.Перечислите виды конфликтов

5.Охарактеризуйте динамику конфликта

6.Какова стратегия поведения в конфликтной ситуации?