

Лекция 5

Развитие, воспитание и социализация личности

1. Объективные и субъективные факторы развития личности.
2. Организация развивающей образовательной среды.
3. Воспитание как процесс формирования личностных свойств и качеств.
4. Социальная среда и ее воспитательные функции.

1. Объективные и субъективные факторы развития личности.

Одной из сложных и ключевых проблем педагогической теории и практики является проблема личности и ее развития. Она имеет различные аспекты, поэтому рассматривается разными науками: философией, общей и социальной психологией, возрастной физиологией и анатомией, социологией и другими науками. Педагогика изучает и выявляет наиболее эффективные условия для гармоничного развития личности в процессе обучения и воспитания.

Как отмечалось выше, под **развитием** следует понимать целенаправленный процесс детерминации количественных, качественных изменений и преобразований в личности, ведущих к повышению уровня его развитости. Основными составляющими развития выступают социальное, культурное, интеллектуальное, физическое и профессиональное развитие, развитие способностей (творческих, организаторских, управленческих, педагогических и пр.), соответствующих познавательных, деловых, волевых, физических, и профессиональных качеств. Интегральным показателем развития выступает **развитость** личности. Развитие и развитость – процесс и результат степени реализации своих возможностей человеком.

В педагогических и психологических исследованиях по проблеме личности и ее развития имели место три основных направления: биологизаторское, социологизаторское и биосоциальное.

Представители биологизаторского направления, считая личность сугубо природным существом, все поведение человека объясняют действием присущих ему от рождения потребностей, влечений и инстинктов (З.Фрейд и др.). Человек вынужден подчиняться требованиям общества и при этом постоянно подавлять естественные потребности. Чтобы скрыть эту постоянную борьбу с самим собой, он надевает маску или неудовлетворение естественных потребностей замещает занятиями каким-либо видом деятельности.

Представители социологизаторского направления считают, что хотя человек рождается как существо биологическое, однако в процессе своей жизни он постепенно социализируется благодаря влиянию на него тех социальных групп, с которыми он общается. Чем ниже по уровню развития личность, тем ярче и резче проявляются у нее биологические черты, прежде всего инстинкты обладания, разрушения, половые и т.д.

Представители биосоциального направления считают, что психические процессы (ощущение, восприятие, мышление и др.) имеют биологическую природу, а направленность, интересы, способности личности формируются как явления социальные. Такое деление личности никак не может объяснить ни ее поведение, ни ее развитие.

Современная педагогическая наука рассматривает личность как единое целое, в котором биологическое неотделимо от социального. Изменения в биологии личности сказываются не только на особенностях деятельности, но и на образе жизни. Однако решающую роль играют те мотивы, интересы, цели, то есть результаты социальной жизни, которые, определяя весь облик личности, придают ей силы для преодоления своих физических недостатков и особенностей характера (раздражительность, вспыльчивость, замкнутость и т.п.).

Личность, будучи продуктом общественной жизни, в то же время является живым организмом. Соотношения социального и биологического в формировании и поведении

личности чрезвычайно сложны и оказывают неодинаковое воздействие на нее на разных этапах развития человека, в разных ситуациях и видах общения с другими людьми.

Личность, по определению Л.С.Выготского, это целостная психическая система, которая выполняет определенные функции и возникает у человека, чтобы обслуживать эти функции. Основные функции личности — творческое освоение общественного опыта и включение человека в систему общественных отношений. Все стороны личности обнаруживаются только в деятельности и в отношениях с другими людьми. Таким образом, личность существует, проявляется и формируется в деятельности и общении. Отсюда и важнейшая характеристика личности — социальный облик человека, всеми своими проявлениями связанного с жизнью окружающих его людей.

Из вышесказанного следует, что в развитии личности биологическое (наследственность) и социальное тесно переплетаются и выступают в единстве, преобладающее значение имеют социальные факторы.

К. К. Платонов подчеркивал, что биологически обусловленная подструктура личности подчинена ее социально обусловленной подструктуре, т.е. в конечном счете развитие личности определяется теми возможностями, которые заключают в себе внешние условия.

В современных условиях уже трудно представить себе приобщение человека к жизни без специально организованного обучения и воспитания. Именно воспитание выступает в качестве важнейшего средства, с помощью которого реализуется социальная программа развития личности, ее задатков и способностей. Таким образом, наряду со средой и биологическими задатками воспитание выступает как третий существенный фактор развития и формирования личности.

Однако, признавая роль этих трех факторов — наследственности, среды и воспитания, отечественная наука выделяет особую роль воспитания, которое имеет определяющее значение в развитии и формировании личности. Социальная среда может воздействовать непреднамеренно, стихийно. Воспитание же — целенаправленный процесс.

Раскрывая важнейшие факторы развития личности и подчеркивая определенную роль воспитания в этом процессе, нельзя рассматривать человека как пассивный объект влияния среды и воспитательных воздействий. Огромное значение имеет активность самой личности, ее творческо-преобразующая деятельность. В зависимости от этой активности и внутренней позиции личности по отношению к средовым и воспитательным воздействиям она может формироваться в самых различных направлениях. Все воздействия и влияния, которые сказываются на развитии и формировании личности можно разделить на две группы — внешние и внутренние. Влияние среды и воспитания относятся к внешним факторам развития личности. Природные же склонности и влечения, а также совокупность чувств и переживаний человека, которые возникают под влиянием внешних воздействий (среды и воспитания) есть внутренние факторы. Развитие и формирование личности является результатом взаимодействия этих двух факторов. При этом воспитание играет определяющую роль в развитии личности только при условии, что оно оказывает положительное влияние на внутреннее стимулирование ее активности в работе над собой. Именно активность и собственное стремление человека к своему личностному совершенствованию в конечном итоге и определяет ее развитие. Таким образом, все внешние социализирующие личность факторы (влияние среды и воспитательные воздействия) способствуют ее развитию и формированию только тогда, когда они взаимодействуют с внутренними механизмами ее собственной активности в работе над собой, а именно, с ее потребностями, мотивами, интересами, убеждениями и т.д. и оказывают на них положительное влияние, т. е. процесс этот приобретает характер саморазвития.

2. Организация развивающей образовательной среды.

Проблема соотношения обучения и развития является не только методологически, но и практически значимой. От ее решения зависит определение содержания образования, выбор форм и методов обучения.

Напомним, что под обучением следует понимать не процесс "передачи" готовых знаний от учителя к ученику, а широкое взаимодействие между обучающим и обучающимся, способ осуществления педагогического процесса с целью развития личности посредством организации усвоения обучающимся знаний и способов деятельности. Это процесс стимулирования и управления внешней и внутренней активностью ученика, в результате которой происходит освоение человеческого опыта. Под развитием применительно к обучению понимают два разных, хотя и тесно взаимосвязанных друг с другом, явления:

собственно биологическое, органическое созревание мозга, его анатомо-биологических структур;

психическое (в частности, умственное) развитие как определенная динамика его уровней, как своего рода умственное созревание.

В психолого-педагогической науке сложились по меньшей мере три точки зрения на соотношение обучения и развития. Первая и наиболее распространенная заключается в том, что обучение и развитие рассматриваются как два независимых друг от друга процесса. Но обучение как бы надстраивается над созреванием мозга. Таким образом, обучение понимается как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития. В. Штерн писал, что обучение следует за развитием и приспосабливается к нему. А поскольку это так, то не надо вмешиваться в процесс умственного созревания, не надо мешать ему, а терпеливо и пассивно ждать, пока созреют возможности для обучения.

Ученые, придерживающиеся второй точки зрения, не разделяют обучение и развитие, отождествляют тот и другой процессы (Джеймс, Торндайк).

Третья группа теорий объединяет первые две точки зрения и дополняет их новым положением: обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но и *впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования.*

Эту существенно новую идею выдвинул Л.С.Выготский. Он обосновал тезис о ведущей роли обучения в развитии личности. В связи с этим Л.С.Выготский выделил два уровня умственного развития ребенка. Первый — уровень актуального развития как наличный уровень подготовленности ученика, который характеризуется тем, какие задания он может выполнить вполне самостоятельно. Вторым, более высоким уровнем, который он назвал зоной ближайшего развития, обозначает то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но с чем он справляется с небольшой помощью. То, что сегодня ребенок делает с помощью взрослого, отмечал Л.С.Выготский, завтра он будет делать самостоятельно; то, что входило в зону ближайшего развития, в процессе обучения переходит на уровень актуального развития. Современная отечественная педагогика стоит на точке зрения диалектической взаимосвязи обучения и развития личности: вне обучения не может быть полноценного развития личности. Обучение стимулирует, ведет за собой развитие, в то же время опирается на него, но не надстраивается чисто механически.

Учение как деятельность имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения. Учение — специфически человеческая деятельность, причем оно возможно лишь на той ступени развития психики человека, когда он способен регулировать свои действия сознательной целью. Учение предъявляет требования к познавательным процессам (память, сообразительность, воображение, гибкость ума) и волевым качествам (управление вниманием, регулирование чувств и т. д.).

В учебной деятельности объединяются не только познавательные функции деятельности (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), но и потребности, мотивы, эмоции, воля.

Основные характеристики учебной деятельности:

- 1 – она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;
- 2 – в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия;
- 3 – общие способы действия предваряют решение задач;
- 4 – учебная деятельность ведет к изменениям в самом человеке;

5 – происходят изменения психических свойств и поведения обучающегося в зависимости от результатов своих собственных действий»

Оригинальную концепцию учебной деятельности предложил В.В. Давыдов. *В процессе учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться, возникающую на определенном этапе развития общества.*

В учебной деятельности (по В.В. Давыдову), в отличие от деятельности исследовательской, человек начинает не с рассмотрения чувственно-конкретного многообразия действительности, а с уже выделенной другими (исследователями) всеобщей внутренней основы этого многообразия. Таким образом, в учебной деятельности происходит восхождение от абстрактного к конкретному, от общего к частному.

Главным результатом учебной деятельности в собственном смысле слова является формирование у учащегося теоретического сознания и мышления. Именно от сформированности теоретического мышления, приходящего на смену мышлению эмпирическому, зависит характер всех приобретаемых в ходе дальнейшего обучения знаний. Формирование теоретического мышления требует специальных педагогических приемов и способов построения учебной деятельности, в противном случае оно может оказаться (и часто оказывается) несформированным даже у студентов, что влечет за собой тяжелые последствия для вузовского обучения. Поэтому существует особая проблема диагностики уровня мышления.

По определению И. И. Ильясова, деятельность учения есть самоизменение, саморазвитие субъекта, превращение его из невладеющего определенными знаниями, умениями, навыками в овладевшего ими. Предметом учебной деятельности для ученика выступает исходный образ мира, который уточняется, обогащается или корректируется в ходе познавательных действий. *Психологическим содержанием, предметом учебной деятельности является усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, в процессе чего развивается сам обучающийся.*

Способы учебной деятельности могут быть разнообразными: репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия (В. В. Давыдов).

Продуктом учебной деятельности является внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах, формирование знания и умения применять его для решения разнообразных практических задач.

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из элементов: 1) мотивация; 2) учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий; 3) учебные действия; 4) контроль, переходящий в самоконтроль; 5) оценка, переходящая в самооценку.

Учебная задача выступает как определенное учебное задание, имеющее четкую цель, но для того чтобы осуществить эту цель, надо учесть условия, в которых действие должно осуществиться. По А. Н. Леонтьеву, задача — это цель, данная в определенных условиях. По мере выполнения учебных задач происходит изменение самого учащегося. Учебная деятельность может быть представлена как система учебных задач, которые даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия.

Учебная задача выступает как сложная система информации о каком-то объекте, процессе, в котором четко определена лишь часть сведений, а остальная неизвестна, которую и требуется найти, используя имеющиеся знания и алгоритмы решения в сочетании с самостоятельными догадками и поисками оптимальных способов решения.

Учебная деятельность как целое включает в себя ряд специфических действий и операций разного уровня. К исполнительным учебным действиям первого уровня И. И. Ильясов относит:

а) действия уяснения содержания учебного материала;

б) действия обработки учебного материала.

Кроме исполнительных действий по уяснению и обработке материала, параллельно с ними протекают *контрольные действия*, характер и состав которых зависят от тех же условий, что и состав исполнительных действий (источник и форма получения учебной информации). Наряду с мыслительными, в учебных действиях реализуются перцептивные и мнемические действия и операции, репродуктивные (исполнительские, шаблонные) и продуктивные (направлены на создание нового) действия.

В. Я. Ляудис считает, что учебную деятельность нужно анализировать не саму по себе, а как составляющую учебной ситуации, системообразующей переменной которой выступают *социальные взаимодействия учащихся с преподавателями и между собой*. Характер этих взаимодействий, в свою очередь, зависит от форм сотрудничества преподавателя с учащимися.

Совместная учебная деятельность — это некоторая общность, возникающая в процессе учения. В своем становлении она проходит ряд этапов, которые *по ходу усвоения материала приводят к формированию единого смыслового поля у всех участников обучения*, что и обеспечивает дальнейшую саморегуляцию индивидуальной деятельности всех участников.

Центральное место В. Я. Ляудис отводит **совместной продуктивной деятельности** (СПД), возникающей при совместном решении творческих задач, и рассматривает ее как «единицу анализа становления личности в процессе учения».

Система совместной деятельности может быть признана эффективной, когда взаимосвязаны все ее компоненты: отношение учащихся друг к другу и к преподавателям; условия, в которых протекает учебная деятельность.

3. *Воспитание как процесс формирования личностных свойств и качеств.*

Воспитание как феномен педагогической действительности является объектом исследования в педагогической науке наряду с обучением и образованием. Однако точное определение понятия «воспитание» является одной из сложнейших проблем.

В педагогической литературе встречается множество различных определений этого понятия. Формулировки их зависят от методологического подхода, концепции воспитания.

В теории воспитания в подходах к определению понятия «воспитание» можно выделить два направления.

В основе первого лежит взгляд на человека как на *объект педагогического процесса*, т.е. важнейшими факторами развития человека признаются внешние воздействия, формирующие личность. Этому направлению соответствуют следующие определения:

- воспитание – целеустремленное, систематическое управление процессом формирования личности в целом или отдельных ее качеств в соответствии с потребностями общества (Н.Е.Ковалев);
- воспитание в специальном педагогическом смысле – процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе (Ю.К.Бабанский);
- воспитание – планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих необходимые условия для его развития, подготовки к общественной жизни и производительному труду (А.В.Петровский);
- воспитание в широком социальном смысле – воздействие на личность общества в целом. Воспитание – целенаправленная деятельность, призванная формировать у детей систему качеств личности, воззрений и убеждений (А.В.Мудрик).

Такой взгляд на воспитание как на *управление, влияние, воздействие*, формирующие личность, характерен для традиционной педагогики, основанной на *социоцентрическом подходе*, в рамках которого цель развития личности – ее социализация с позиций максимальной

общественной полезности. При таком подходе цель воспитания – гармоничное и всестороннее развитие личности в соответствии с внешне заданными нормативами. В этом случае учебно-воспитательный процесс недостаточно учитывает фактор саморазвития личности.

Другое направление в педагогике отражает эволюцию в философских воззрениях современных ученых на воспитание и связано с развитием гуманистических идей, рассматривающих человека как субъект воспитания.

Белорусские ученые в понятие «воспитание» вводят структурные элементы: ценности воспитания, воспитательная среда, воспитательный процесс.

Ценности воспитания – это значимые для человека и общества природные, материальные и нравственно-духовные объекты или явления, выступающие социокультурными образцами жизни, на которые сориентированы теории, технологии и способы социально-педагогической деятельности.

Воспитательная среда – это такая организация социальной среды, когда все многообразие человеческих взаимоотношений и материальных объектов в осознанной или неосознанной форме несет в себе воспитательные функции. В качестве необходимого фона воспитательной среды выделяется психолого-педагогическая атмосфера – совокупность эмоциональных взаимосвязей воспитателя и воспитанника, возникающих на основе доверия, уважения, сотрудничества и милосердия.

Воспитательный процесс – целесообразно организованный процесс взаимодействия, направленный на удовлетворение потребностей его участников. Базисом является деятельность воспитуемого по приобретению системы лично и общественно значимых ценностей, а желаемым для общества результатом – формирование жизненных навыков, положительного отношения к созидательной деятельности, природе, обществу, к другим людям и к самому себе.¹

Развитие гуманистических идей способствовало рождению новой педагогической парадигмы, нового взгляда на человека как на субъект воспитания.

Яркое противостояние гуманистических и императивных взглядов и идей, теорий и систем началось в конце XIX в. Как альтернатива *герbartианской «педагогике управления»*, в которой ребенок воспринимался как объект педагогических воздействий, и императивному образованию родились педагогические теории, в которых ребенок рассматривался как субъект развития и воспитания. Гуманистические идеи, представленные в философских трудах Б.Спинозы, Р.Декарта, И.Канта, И.Г.Фихте, Ф.В.Шеллинга, Г.В.Ф.Гегеля, Л.Фейербаха, Д.Юма, заложили основы для распространения в педагогической культуре новых ценностей, нового взгляда на человека как на *субъект жизни, истории, культуры.*

Обзор педагогических сочинений конца XIX – конца XX в. дает широкую панораму идей, созвучных основным принципам гуманизма (человек – субъект жизни, имеющий право на свободное развитие, на *субъект-субъектные отношения*).

Антропоцентрический подход является центральной идеей гуманистической парадигмы. В педагогических теориях он принимает различные формы, которые своеобразно интерпретируются и конкретизируются. Идея *личностного подхода* развита в исследованиях, посвященных «личностной педагогике», разработанной в конце XIX в., в них изложен ряд ведущих принципов, созвучных основам гуманизма.

Ребенок рассматривается как центральная фигура в учении о «новом воспитании», породившем свои педагогические теории и педагогическую практику. Из идей Ж.Ж.Руссо постепенно выстраивается *теория свободного воспитания*. основополагающими идеями свободного воспитания являются принципы педоцентризма и свободы ребенка, которые начинают применяться в педагогической практике: в России – К.Н. Вентцелем, Л.Н. Толстым; в Италии – М.Монтессори; во Франции – С.Френе.

Гуманистические идеи субъектности ребенка, свободы выбора и ответственности человека за свое самосовершенствование находят своеобразное развитие в *антропософской*

¹ Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2000. - №2.

теории Р.Штейнера (1919), раскрывающей особенности системы самопознания и саморазвития индивидуальности ученика при партнерстве с учителем, в двуединстве развития чувственного и сверхчувственного опыта духа, души и тела.

В 50 – 60-е гг. появляется *гуманистическая психология* (А.Маслоу, К.Роджерс), которая с экзистенциальных позиций рассматривает принцип субъективности, свободы выбора, самоактуализации, партнерства педагога и воспитанника.

Современная психология, развивая идеи субъектности, личностно-деятельностного подхода, субъект-субъектного взаимодействия (К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Божович, А.Н.Леонтьев), дает методологические основания для развития *антропоцентрического* и *личностно-ориентированного* подхода в современной педагогической науке.

Основные положения личностно-гуманистической педагогики Ш.А.Амонашвили, гуманистические концепции личностно-ориентированного обучения и образования Е.В.Бондаревской, О.С.Газмана, К.В.Гавриловец, В.Т.Кабуша, И.С.Якиманской являются развитием идей, выдвинутых отечественными и зарубежными учеными.

Гуманистическая позиция требует отношения к ребенку как к главной ценности в педагогическом процессе, признания его способности и права на саморазвитие, приоритетности субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе. В контексте гуманистической парадигмы *воспитание является целенаправленным процессом культуроформирующего развития человека*. В этом случае ребенок – активный субъект не только жизни, но и воспитания. Его роль в собственном развитии становится определяющей. Он выступает как объект и субъект культуры.

Культура общества является источником принципов воспитания, она определяет его характер, цели и содержание. Воспитание как элемент национальной культуры имеет все ее основные признаки, его содержание детерминировано культурой конкретного народа и общества. Другим фактором воспитания является культура каждой отдельной личности, с которой взаимодействует воспитанник. Культура общества, каждого участника учебно-воспитательного процесса создает ту насыщенную социокультурную среду, которая питает развивающуюся личность и создает условия для ее самореализации.

Важнейшим условием для воспитания является *способность человека к саморазвитию*.

Потенциальные возможности развития человека заложены природой. Развитие психических функций происходит в ходе физиологического развития под влиянием стихийных социальных отношений и целенаправленных воздействий, которые либо стимулируют, либо замедляют развитие личности в течение всей жизни. Саморазвитие детерминировано потребностями и мотивами личности. Поэтому важнейшей задачей в организации учебно-воспитательного процесса является обеспечение положительной мотивации воспитанников в преодолении постепенно нарастающих трудностей в ходе саморазвития и самореализации. Положительная мотивация и адекватная самооценка в подростковом возрасте становятся основой целенаправленного самовоспитания. Положительная *Я*-концепция личности (по Р.Бернсу) также является важнейшим движущим моментом воспитания и самовоспитания. *Я*-концепция – это динамическая система представлений человека о самом себе, в которую входит как собственное осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на личность внешних факторов. По своему содержанию *Я*-концепция включает описательную составляющую (образ *Я*, или картина *Я*) и составляющую, связанную с отношением к себе или отдельным качествам, – самооценку, или принятие себя. *Я*-концепция представляет совокупность установок, направленных на самого себя. Структура каждой установки включает в себя когнитивную, эмоционально-оценочную и поведенческую составляющие. *Я*-концепция формируется под влиянием социализации, воспитания, но имеет также соматические, индивидуально-природные доминанты.

В процессе воспитания происходит овладение духовными ценностями культуры общества и их интериоризация, т.е. преобразование внутренних структур психики человека благодаря усвоению структур социальной деятельности (Л.С.Выготский), а также экстериоризация, т.е. преобразование внутренних структур психики в определенное поведение

(действие, высказывание и т.п.). Поэтому мы говорим не только об усвоении культуры, но и о ее освоении – активном обогащении ее каждым субъектом воспитания. Воспитание творит культуру личности ребенка.

В детском возрасте формируется базовая культура личности, без которой немислимо духовное развитие человека. Содержание базовой культуры складывается из культуры нравственно-этической, национальной, здорового образа жизни, гендерной и семейных отношений, экономической, эстетической, психологической, правовой, экологической, гражданской, труда и т.д. Базовая культура, таким образом, включает в себя как элементы культуры тех отношений, в которые вступает человек в процессе своей жизни. В целом, как отмечает О.С.Газман, культура личности – это гармония культур знания, чувств и творческого действия.

Ядром культуры личности является ее духовность. Духовное развитие характеризуется богатством интеллектуального и эмоционального потенциалов личности, высоким нравственным развитием, ведущим к гармонии идеалов человека с общечеловеческими ценностями, и достойными поступками, в основе которых лежит потребность служить людям и добру, постоянное стремление к самосовершенствованию.

Воспитание способствует превращению человека из объекта культуры в ее субъект. В этом процессе обучение является важнейшим средством, так как оно способствует усвоению знаний, умений, навыков, развитию интеллекта и эмоциональной сферы, позволяющих педагогу и воспитаннику благодаря усвоенным объективным знаниям элементов культуры «говорить на одном языке». Обучение знакомит с ценностями, которые усваиваются и осваиваются в ходе воспитания; это ведет к осознанию личностного, субъективного смысла того, что дает обучение. Здесь уместно сказать об обучающем воспитании и воспитывающем обучении. Такой подход к обучению в гуманистической педагогике позволяет говорить об определяющей роли воспитания в педагогическом процессе.

Воспитание как педагогическая деятельность строится на соответствующих закономерностях и методологических принципах, ставит адекватную цель.

Важнейшие общие закономерности воспитания:

- воспитание детерминировано культурой общества;
- воспитание и обучение – два взаимопроникающих, взаимозависимых процесса с определяющей ролью воспитания;
- эффективность воспитания обусловлена активностью человека, включенностью его в самовоспитание;
- эффективность и результативность воспитания зависят от гармоничной связи всех структурных элементов, участвующих в воспитательном процессе: цели, содержания, форм, методов, средств, адекватных воспитаннику и педагогу.
- воспитательный процесс представляет собой постоянную трансформацию внешних воздействий во внутренние процессы личности;
- действенность воспитания обусловлена учетом потребностей, интересов и возможностей личности, отношением к ней как к целостности и самости;
- результаты воспитания зависят от понимания и учета влияния на личность объективных и субъективных факторов.

В Концепции воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (Мн., 2001) цель воспитания и его принципы сформулированы с учетом состояния воспитательной работы на современном этапе.

Цель воспитания – формирование социально, духовно и морально зрелой творческой личности, субъекта своей жизнедеятельности. Социально, духовно и морально зрелая творческая личность – личность с высоким уровнем культуры, обладающая творческим потенциалом, способная к саморазвитию и саморегуляции, с присущими ей качествами гражданина, патриота, труженика и семьянина.

Приоритетными *принципами воспитания* в современных условиях являются:

- *принцип научности* как опора в воспитательном процессе на психологические и половозрастные особенности детей и учащейся молодежи, использование воспитателем достижений педагогической, психологической и других наук о человеке;
- *принцип природосообразности*, определяемый не только проявлением природных задатков индивида, но и психофизиологическими возможностями человека и их обусловленностью информационными и социальными явлениями;
- *принцип культуросообразности*, проявляющийся как совокупность всех форм духовной жизни общества, которые обуславливают формирование личности, социализацию молодого поколения, основываясь на ценностях национальной и мировой культуры;
- *принцип ненасилия и толерантности* предполагает терпимость воспитателя к воспитаннику, его индивидуальности, отказ от любых форм психологического и физического насилия;
- *принцип связи воспитания с жизнью* проявляется в учете воспитателем экономических, социальных, экологических, демографических и других условий жизнедеятельности воспитанников;
- *принцип открытости воспитательных систем* предполагает оптимальное сочетание различных воспитательных моделей с жизненным опытом личности, ее реальной жизнедеятельностью, создание на этой основе детских дошкольных учреждений открытого типа, социально-педагогических, социально-культурных, образовательно-культурных комплексов;
- *принцип вариативности деятельности*, соответствие ее содержания изменяющимся потребностям, интересам, возможностям личности;
- *принцип эстетизации* детской (молодежной) жизнедеятельности.

Воспитание как целенаправленный процесс развития личности представляет собой систему взаимосвязанных и взаимозависимых элементов, определяющее влияние на выбор которых оказывает личность воспитанника. Именно уровень актуального развития воспитанника в данный конкретный период времени является первопричиной определения цели, а затем и содержания, форм, методов, средств воспитания, на отбор которых в определенной степени оказывает влияние уровень профессионализма педагога. Процесс воспитания может быть эффективным и малоэффективным. Его характер определяется не только культурой общества и микросреды, но и субъектами воспитания, включенными в этот процесс, их целями, мотивами, установками, уровнем культуры в целом.

Воспитание осуществляется через воспитательный процесс — целенаправленный процесс взаимодействия: индивид—индивид, индивид—группа, индивид—коллектив. Этот процесс организуется и осуществляется в различных социальных институтах: семье, воспитательных (детский дом, интернат), образовательных (школа, гимназия, лицей), профессионально-технических (колледж, училище) учреждениях, высших учебных заведениях, секциях, клубах, музеях, театрах, детских объединениях и организациях. Наиболее целенаправленно и эффективно воспитание осуществляется при специально организованном взаимодействии субъектов, направленном на осуществление педагогических целей, — воспитательном или педагогическом процессе.

Педагогический процесс — это профессионально организованный целостный учебно-воспитательный процесс, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством, сотворчеством его субъектов, опосредованными культурным содержанием и методами освоения культуры и ее создания. В этом процессе необходимо соотносить руководящую роль педагога с развитием воспитанника, его активностью и самостоятельностью, тесно увязывая содержание осваиваемой культуры с наличием знаний воспитанника о себе и своем саморазвитии.

В традиционной педагогике существует условное разделение учебного и воспитательного процессов. Это разделение связано с представлением о ведущей роли обучения в развитии личности. Традиционная педагогика школу рассматривает прежде всего как «школу обучения». Гуманистическая педагогика выступает за «школу развития», где понятия «педагогический» и «воспитательный» считаются близкими по значению, часто употребляется термин «воспитательно-образовательный процесс». Таким образом, **воспитательный процесс** — это целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и учеников, сущностью которого является создание условий для самореализации субъектов этого процесса

Цель воспитательного процесса — ориентация школьников на самовоспитание, саморазвитие, самореализацию.

Организация воспитательного процесса как создание и поддержание условий для саморазвития осуществляется в тесном взаимодействии с воспитанником, с учетом его доброй воли.

Как отмечает Е. В. Бондаревская, в теории воспитания это требование выражается через личностно-ориентированный подход, при котором воспитанник признается полноправным партнером в условиях взаимодействия-сотрудничества. Этот подход позволяет реализовать идеи гуманистической педагогики при организации воспитательно-образовательного процесса в современных условиях.

По своей структуре воспитательный процесс может рассматриваться как последовательная, непрерывная смена следующих друг за другом воспитательных ситуаций, которые являются основным элементом воспитательного процесса.

Воспитательная (педагогическая) ситуация — это конкретное состояние педагогической системы в определенный промежуток времени.

Результативность воспитательного процесса зависит от мастерства педагога, от его способности грамотно анализировать педагогическую ситуацию и решать возникающие педагогические задачи с учетом главной цели воспитания, а также от методик и технологий воспитательного процесса.

Организация воспитательного процесса на основе идей гуманистической педагогики — сложная задача, ибо от педагогов требуется не только знание этих идей, но и принятие их как собственных убеждений, на которых базируется мастерство организации взаимодействия с воспитанниками.

Гуманизация воспитательного процесса возможна при реализации следующих принципов:

- безоговорочное принятие ребенка, устойчиво положительное отношение к нему;
- проявление уважения к личности и поддержание чувства собственного достоинства в каждом;
- осознание и признание права личности быть не похожей на других;
- предоставление права на свободный выбор;
- оценка не личности, а ее деятельности, поступков;
- владение способностью «чувствовать» (эмпатия) каждого конкретного человека, умение смотреть на проблему его глазами, с его позиций;
- учет индивидуально-психологических и личностных особенностей человека (тип нервной системы, темперамент, особенности восприятия, памяти и мышления, способности, интересы, потребности, мотивы, направленность, статус в коллективе, самооценка, сформированность положительной Я-концепции, активность и т. д.).

Гуманизация воспитательно-образовательного процесса в учебном заведении — задача всего педагогического коллектива, которая решается через формирование гуманистической педагогической позиции и педагогической культуры преподавателей (учителей), через овладение методиками и технологиями воспитательно-образовательного процесса, вовлекающими воспитанника в саморазвитие, самовоспитание, самореализацию.

Многие ученые и педагоги-практики (Ш.А. Амонашвили, И.П. Иванов, В.А. Караковский, Л. Кольберг, В.О. Кутьев, Н.Д. Никандров, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В. А. Сластенин, В.А. Сухомлинский, Р. Штейнер и др.) пришли к выводу, что воспитание — особая сфера и не может рассматриваться в качестве дополнения к обучению и образованию. Задачи обучения не могут быть эффективно решены без выхода в сферу воспитания. В свою очередь определение воспитания как составной части образования снижает его роль и не соответствует реалиям современности. Повышение эффективности воспитательной работы связывают с созданием воспитательных систем (ВС).

Любая система есть совокупность элементов, связанных между собой и образующих определенную целостность, единство. Понятие «воспитательная система» органично связано с такими понятиями, как «личность», «развитие», «отношения», «целостность», «структура», «компонент», «взаимосвязь», «результативность» и др.

К наиболее сложным видам воспитательных систем относятся *целенаправленные системы*, функционирование которых подчинено достижению определенной воспитательной цели, и *самоорганизующиеся системы*, способные в процессе функционирования изменять свою структуру и содержание.

Отсюда *воспитательная система (ВС)* – сложное социальное психолого-педагогическое образование, неравнозначное, саморегулируемое и управляемое. Она охватывает весь педагогический процесс, интегрирует учебные занятия, внеучебную жизнь учащихся, разнообразную деятельность и общение.

Воспитательные системы многообразны. Они могут создаваться в школах разного типа, учреждениях культуры, дополнительного образования, в детских организациях и объединениях и т.п.

В основу создания воспитательной системы как модели положена *теоретическая концепция*, которая включает цели, задачи, принципы, ведущие идеи, педагогические теории, позитивный опыт. В качестве основных целей выступает развитие и саморазвитие активной, творческой личности, освоение культуры, включение подрастающего поколения в жизнь общества.

Теоретическая концепция ВС реализуется в четырех взаимосвязанных, взаимозависимых компонентах (управление, содержание, организация, общение), которые, в свою очередь, влияют на ее сущность и содержание.

Управление ВС рассматривается как искусство ставить цель, четко определять пути ее достижения (стратегия), организация дела (тактика), контроль и оценка результативности.

Функции управления ВС разнообразны: психолого-педагогическая диагностика воспитательного процесса и деятельности его участников; обеспечение целостного учебно-воспитательного процесса (единство целей, содержания, форм и методов); организация совместной, творческой, развивающей деятельности; сотрудничество школы, семьи и общественности; развитие гуманистических отношений между взрослыми и детьми.

Содержание ВС – это совокупность научных знаний, разнообразной информации, ценностных ориентиров, достижений культуры, это одновременно и различная деятельность по усвоению опыта, развитию творческих сил и способностей личности.

Организация ВС предусматривает реализацию теоретической концепции в учебно-воспитательном процессе на основе взаимосвязи цели, содержания, форм, средств, методов и соответствующих условий, направленных на результат.

Общение как компонент ВС представляет единство трех элементов: информационного, интерактивного (взаимодействие), перцептивного (взаимопонимание, восприятие друг друга). Эффективность воспитательных систем зависит также от отношений, которые складываются между взрослыми и детьми в ходе совместной деятельности (отношения сотрудничества и гуманизма, общей заботы и доверия, внимания к каждому, диалог и ситуации успеха).

Для любой воспитательной системы характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее компонентами, но и неразрывное единство с социумом, во взаимоотношениях с которым система проявляет свою целостность.

Воспитательная система тесно связана с микро- и макросредой, где в качестве первой выступает среда, освоенная школой (микрорайон, населенный пункт), а в качестве второй – общество в целом.

Эффективная воспитательная система способна во многом подчинить своему влиянию окружающую среду, стать реальным центром воспитания в школе и социуме.

В современном мире существуют многообразные воспитательные системы, отличающиеся друг от друга видом, местонахождением, временем существования, моделью, основанной на определенной теории, путями внедрения и т.д.

К конкретным воспитательным системам относят: гуманистическую воспитательную систему В.А. Караковского (школа № 825 г. Москвы); школу диалога культур В.С. Библера; «педагогику общей заботы», цели которой были выдвинуты И.П. Ивановым, Ф.Я. Шапиро и их последователями в 50-х г.г.: важной составляющей «педагогики общей заботы» является коллективная творческая деятельность (КТД); воспитательные системы вальдорфских школ; воспитательную систему сельской школы (система В.А. Сухомлинского, реализованная в Павлышской сельской школе; воспитательная система А.А. Захаренко – Сахновская сельская школа Черкасской области) и др.

К воспитательным системам в социуме можно отнести детские и молодежные организации и объединения, представляющие единство целей, содержания, форм и методов работы, определенных условий, субъектов, организующих общение и жизнедеятельность детей и

взрослых (скаутские и пионерские организации, организация гайдов и др.).

Воспитание в образовательном учреждении реализуется через воспитательный процесс, осуществление которого возможно через воспитательную работу.

Воспитательная работа – это целенаправленная деятельность по организации совместной жизнедеятельности детей и взрослых, осуществляемая педагогическим коллективом либо отдельным педагогом с целью наиболее полного их саморазвития и самореализации. Ее содержание, методика и технологии определяются системой воспитательной работы того или иного образовательного учреждения.

Система воспитательной работы в образовательном или внешкольном учреждении включает воспитание учащихся в процессе обучения и внеучебной деятельности, в ходе которых решаются проблемы коллективного и индивидуального воспитания в группе, учреждении. Организация воспитательной работы подразумевает взаимодействие учебного учреждения с социумом, сотрудничество с семьей с целью установления гуманистических отношений и благоприятного морально-психологического климата.

Наличие различных воспитательных систем, а также система воспитательной работы в учебном учреждении позволяют выделить *приоритетные задачи* в деятельности педагогов: признание личности человека как ценности; знание идей гуманистического воспитания и их использование на практике; формирование воспитывающей среды; выявление уровня воспитанности личности и коллектива; создание программы воспитания учащихся; обеспечение инновационных подходов к организации воспитательного процесса (системно-структурного, гуманистического, культурологического, организационно-деятельностного, отношенческого, личностно-ориентированного и т.д.); организацию разносторонней деятельности и работу с органами самоуправления; использование системы методов и вариантов технологий воспитательного процесса.

Реализация этих задач предъявляет высокие требования к профессионализму и общей культуре педагога, организатора учебно-воспитательного процесса. Построение воспитательной системы образовательного учреждения требует создания воспитательной системы подразделений: группы, школьного класса, объединения и др.

Система деятельности педагога-воспитателя представляет собой последовательную совокупность различных видов педагогической деятельности: целеполагающую, прогностическую, диагностическую, проектировочную, конструктивную, организаторскую, коррекционную, коммуникативную, рефлексивную.

Каждый структурный элемент системы деятельности педагога-воспитателя предусматривает использование определенного комплекса общих или специфических методов и приемов воспитания.

Результаты и эффективность воспитания в условиях социального обновления общества определяются не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько готовностью и подготовленностью членов общества к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений. Важнейший результат воспитания – готовность и способность человека к самоизменению (самостроительству, самовоспитанию), и его воспитанность.

Воспитанность личности определяется не отдельными качествами, а их совокупностью, нравственным содержанием и направленностью, уровнем развития. Воспитанность — это свойство личности, характеризующееся совокупностью достаточно сформированных социально значимых качеств, в обобщенной форме отражающих систему отношений человека к обществу и коллективу, умственному и физическому труду, к людям, самому себе.

Воспитанность предполагает культуру поведения, этикет (соблюдение правил поведения в регламентированной форме) и культуру общения. Преобладание отрицательных черт в поведении определенной личности позволяет говорить о ее невоспитанности.

Для воспитанного человека самосознание, ответственность являются определяющими мотивами поведения. В воспитанности проявляются, с одной стороны, нравственные требования общества, которые отражаются в его моральном сознании, в нормах, принципах и

идеалах, с другой — усвоенные каждым отдельным человеком принципы, направляющие, регулирующие и контролируемые его действия и поступки. В процессе самоконтроля и регулирования поведения и деятельности нормы и принципы закрепляются и становятся качествами личности, характеризующими воспитанность.

В определении признаков воспитанности людей необходимо учитывать их возрастные возможности. Будучи объектом воспитания, школьники становятся субъектами активной деятельности и самовоспитания не сразу, а по мере того, как развиваются их интеллектуальные возможности, способность к оценке и самооценке, регуляции своего поведения и поведения других, самостоятельной организации деятельности. При этом признаком становления воспитанности выступает самостоятельное принятие правильного поведенческого решения, степень проявления саморегуляции.

Самостоятельность выражается в умении ставить перед собой цели и задачи, принимать решения; делать оправданный, обоснованный выбор способов деятельности. Тенденция к осуществлению самостоятельных волевых поступков на основе усвоенных нравственных принципов и норм, моральных убеждений и привычек отражается в саморегуляции.

Самостоятельность в организации деятельности и саморегуляция поведения рассматриваются как основные признаки становления воспитанности. Это чрезвычайно важные признаки и потому, что завершается борьба мотивов, проявляется поведение в конкретных обстоятельствах.

Хорошо организованное воспитание приводит к формированию способности человека к самовоспитанию, когда он освобождается от влияния воспитывающих его окружающих и свое «Я» превращает в объект собственного восприятия и самостоятельно продуманного воздействия на самого себя в целях самосовершенствования, саморазвития. **В процессе воспитания необходимо побудить человека к осуществлению самовоспитания.**

Самовоспитание — это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие. Воспитание, если оно не насилие, без самовоспитания невозможно. Их следует рассматривать как две стороны одного и того же процесса. Осуществляя самовоспитание, человек может самообразовываться.

Самовоспитание — деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с **сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями**. Самовоспитание предполагает определенный уровень развития личности, ее самосознания, способности к ее анализу при сознательном сопоставлении своих поступков с поступками других людей. Отношение человека к своим потенциальным возможностям, правильность самооценки, умение видеть свои недостатки характеризуют зрелость человека и являются предпосылками организации самовоспитания.

Самовоспитание предполагает использование таких приемов, как **самообязательство** (добровольное задание самому себе осознанных целей и задач самосовершенствования, решение сформировать у себя те или иные качества); **самоотчет** (ретроспективный взгляд на пройденный за определенное время путь); **осмысление собственной деятельности и поведения** (выявление причин успехов и неудач); **самоконтроль** (систематическая фиксация своего состояния и поведения с целью предотвращения нежелательных последствий).

Самовоспитание осуществляется в процессе самоуправления, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля за выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции.

Самоопределение представляет собой сознательный выбор человеком своего жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, профессии, условий жизни.

К методам самовоспитания относятся: **самопознание, самообладание, самостимулирование.**

Самопознание включает: самонаблюдение, самоанализ, самооценку, самосравнение.

Самообладание опирается на самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение.

Самостимулирование предполагает: самоутверждение, самоободрение, самопоощрение, самонаказание, самоограничение.

Самоанализ, самооценка, самоконтроль, саморегуляция, самоубеждение являются основными приемами самовоспитания.

4. Социальная среда и ее воспитательные функции.

Окружающая среда оказывает формирующее влияние на человека. Давно известна мудрость: человек формируется всей жизнью. Особое значение имеет *социальная среда* — духовные и материальные условия жизни. Им присущ *особый вид педагогических причинно-следственных отношений, закономерностей, называемых социально-педагогическими*. Действие этих причинно-следственных отношений приносит широкие и существенные *формирующие личность педагогические результаты*:

- *образовательные*: сказываются на понимании гражданами окружающего мира, происходящих в обществе и ее сферах событий и процессов, понимании своего места в мире и обществе, расширяют кругозор, повышают осведомленность в разных областях знания, создают условия для самообразования и др.;

- *воспитательные*: формируют политические и моральные убеждения, отношения к Родине, ее истории, перспективам, людям, государственным органам, политике, тем или иным государственным и общественным институтам, событиям, профессиям, труду, религиям, социальным группам населения, национальностям, активизируют и изменяют мотивы поведения, формируют моральные взгляды и привычки поведения, приверженность общечеловеческим ценностям, определенным традициям, обычаям, способам проведения досуга, подталкивают к решениям и поступкам, формируют культурные и эстетические взгляды и вкусы и др.;

- *обучающие*: обогащают знаниями по различным вопросам жизни, деятельности и поведения, а также бытовыми и профессиональными навыками и умениями и др.;

- *развивающие*: социализируют потребности, интересы, склонности, совершенствуют физические качества, сказываются на уровне развития интеллекта, культуры, нравственности, профессиональных и деловых способностях и др.

Особенно податлива социально-педагогическим воздействиям воспитанность человека.

Характерная особенность социально-педагогических воздействий на личность — в преобладающей в них стихийности, неуправляемости, случайности. Кроме того, если в специально организованных педагогических учреждениях решением педагогических задач занимаются педагоги-профессионалы, надлежащим образом подготовленные воспитатели, то социально-педагогические воздействия оказывают люди, обычно не имеющие педагогической подготовки (руководители, должностные лица, работники государственного аппарата, хозяйственные работники, работники средств массовой информации, родители, члены различных социальных групп и др.). Эти воздействия бывают таковы, что переворачивают все в личности, зачеркивают многое из того положительного, что было сформировано в ней в школе, институте усилиями многих хороших педагогов и воспитателей. Если бы судьи судили людей, а врачи лечили их с той же долей субъективизма и педагогической безграмотности, с которой обращаются нередко с ними в жизни, на работе, в различных учреждениях, то все невинные были бы давно осуждены, а больные умерли. Постановка вопроса о преодолении стихийности и педагогической некомпетентности звучит еще слабо и тонет в реве жизни и трудностей общества.

Практика реальной жизни человека в определенной социальной среде — это *школа жизни* («школа семьи», «школа профессиональной деятельности», «школа досуга» и пр.). Ее влияние на формирование личности вступает во взаимодействие с тем, что делают и чего достигают специальные педагогические учреждения общества, его сфер и нередко конкурирует с ними. Сила и результаты влияний «школы жизни» и целенаправленных педагогических воздействий зачастую не совпадают. Так, школьники, получающие общее образование в стенах общеобразовательной школы, одновременно проходят «школу семьи», «школу улицы», «школу дискотек», «школу неформальных объединений сверстников», «школу информационных технологий» (Интернет, компьютерные игры), «школу телевидения и видеопродукции» и др. Их

образованность, воспитанность, обученность и развитость обычно бывает не арифметической суммой всех этих школ, но доминирующим влиянием одной из них.

Определенное педагогическое воздействие оказывает и природная среда. В педагогической литературе справедливо отмечается¹, что условно можно говорить о «педагогике гор», «педагогике Волги», «педагогике моря», «педагогике степей», ибо детство и жизнь, проведенные в особенностях такой среды, оказывают своеобразное воспитывающее, обучающее и развивающее влияние на людей.

Развитие человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды в самом общем виде можно определить как процесс и результат его *социализации*, т.е. усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живет. Социализация имеет междисциплинарный статус и широко используется в педагогике, однако его содержание не является стабильным и однозначным.

Социализация происходит: 1) в процессе стихийного взаимодействия человека с обществом и стихийного влияния на него различных, порой разнонаправленных обстоятельств жизни; 2) в процессе влияния со стороны государства на те или иные категории людей; 3) в процессе целенаправленного создания условий для развития человека, т.е. воспитания; 4) в процессе саморазвития, самовоспитания человека.

Таким образом, можно считать, что развитие – общий процесс становления человека; социализация – развитие, обусловленное, конкретными социальными условиями.

Анализ многочисленных концепций социализации показывает, что все они так или иначе тяготеют к одному из двух подходов, расходящихся между собой в понимании роли самого человека в процессе социализации (хотя, конечно же, такое разделение, во-первых, весьма условно, а во-вторых, достаточно огрублено).

Первый подход утверждает или предполагает пассивную позицию человека в процессе социализации, а саму социализацию рассматривает как процесс его адаптации к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии с присущей ему культурой. Этот подход может быть назван *субъект-объектным* (общество – субъект воздействия, а человек – его объект). У истоков этого подхода стояли французский ученый *Эмиль Дюркгейм* и американский – *Талкот Парсонс*.

Сторонники второго подхода исходят из того, что человек активно участвует в процессе социализации и не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на себя самого. Этот подход можно определить как *субъект-субъектный*. Основателями такого подхода можно считать американцев *Чарльза Кули* и *Джорджа Герберта Мидса*.

Основываясь на субъект-субъектном подходе социализацию можно трактовать как *развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах. Сущность социализации состоит в сочетании приспособления (адаптации) и обособления человека в условиях конкретного общества.*

Приспособление (социальная адаптация) – процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды (Ж.Пиаже, Р. Мертон). Адаптация предполагает согласование требований и ожиданий социальной среды по отношению к человеку с его установками и социальным поведением; согласование самооценок и притязаний человека с его возможностями и с реальностями социальной среды. Таким образом, *адаптация – это процесс и результат становления индивида социальным существом.*

Обособление – процесс автономизации человека в обществе. Результат этого процесса – потребность человека иметь собственные взгляды и наличие таковых (*ценностная автономия*), потребность иметь собственные привязанности (*эмоциональная автономия*), потребность самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы, способность противостоять тем жизненным ситуациям, которые мешают его самоизменению, самоопределению,

самореализации, самоутверждению (*поведенческая автономия*). Таким образом, *обособление - это процесс и результат становления человеческой индивидуальности*.

Из сказанного следует, что в процессе социализации заложен внутренний, до конца не разрешимый *конфликт между мерой адаптации человека в обществе и степенью обособления его в обществе*. Другими словами, эффективная социализация предполагает определенный баланс адаптации и обособления.

Социализация человека в современном мире, имея более или менее явные особенности в том или ином обществе, в каждом из них обладает рядом общих или сходных характеристик.

В любом обществе социализация человека имеет особенности на различных этапах. В самом общем виде этапы социализации можно соотнести с возрастной периодизацией жизни человека. Существуют различные периодизации, и приводимая ниже, не является общепризнанной. Она весьма условна (особенно после этапа юности), но достаточно удобна с социально-педагогической точки зрения.

Будем исходить из того, что человек в процессе социализации проходит следующие этапы: младенчество (от рождения до 1 года), раннее детство (1-3 года), дошкольное детство (3-6 лет), младший школьный возраст (6-10 лет), младший подростковый (10-12 лет), старший подростковый (12-14 лет), ранний юношеский (15-17 лет), юношеский (18-23 года) возраста, молодость (23-30 лет), раннюю зрелость (30-40 лет), позднюю зрелость (40-55 лет), пожилой возраст (55-65 лет), старость (65-70 лет), долгожительство (свыше 70 лет).

Социализация, как уже отмечалось, осуществляется и в различных ситуациях, возникающих в результате взаимодействия множества обстоятельств. Именно совокупное влияние этих обстоятельств на человека требует от него определенного поведения и активности. Факторами социализации и называют такие обстоятельства, при которых создаются условия для протекания процессов социализации. Как много обстоятельств, вариантов их сочетания, так много и факторов (условий) социализации. А.В. Мудрик выделил основные факторы социализации, объединив их в четыре группы:

Первая - **мегафакторы** (мега - очень большой, всеобщий) - космос, планета, мир, которые в той или иной мере через другие группы факторов влияют на социализацию всех жителей Земли.

Вторая - **макрофакторы** (макро - большой) - страна, этнос, общество, государство, которые влияют на социализацию всех живущих в определенных странах (это влияние опосредствованно двумя другими группами факторов).

Третья - **мезофакторы** (мезо - средний, промежуточный), условия социализации больших групп людей, выделяемых: по местности и типу поселения, в которых они живут (регион, село, город, поселок); по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации (радио, телевидения и др.); по принадлежности к тем или иным субкультурам.

Мезофакторы влияют на социализацию как прямо, так и опосредствованно через четвертую группу - **микрофакторы**. К ним относятся факторы, непосредственно влияющие на конкретных людей, которые с ними взаимодействуют, - семья, группы сверстников, воспитательные организации, различные общественные, государственные, религиозные и частные организации, микросоциум.

Микрофакторы, как отмечают социологи, оказывают влияние на развитие человека через так называемых агентов социализации, т.е. лиц, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь. На различных возрастных этапах состав агентов специфичен. Так, по отношению к детям и подросткам таковыми выступают родители, братья и сестры, родственники сверстники, соседи, учителя. В юности или в молодости в число агентов входят также супруг или супруга, коллеги по работе, учебе и службе в армии. В зрелом возрасте добавляются собственные дети, а в пожилом – и члены их семей.

Социализация осуществляется с помощью широкого набора *средств*, специфичных для определенного общества, социального слоя, возраста человека. К ним можно отнести, например способы вскармливания младенца и ухода за ним; методы поощрения и наказания в семье, в группах сверстников, в учебных и профессиональных группах; разнообразные виды и типы отношения в основных сферах жизнедеятельности человека (общение, игра, спорт) и др.

Чем лучше организованы социальные группы, тем больше возможностей оказать социализирующее влияние на личность. Однако социальные группы неравнозначны по своей возможности оказать воздействие на личность в различные этапы ее онтогенетического развития. Так, в раннем и дошкольном возрасте наибольшее влияние оказывает семья. В подростковом и юношеском возрасте увеличивается и оказывается наиболее действенным влияние групп сверстников, в зрелом же возрасте на первое место по значимости выходят сословие, трудовой или профессиональный коллектив, отдельные личности. Есть факторы социализации, ценность которых сохраняется на протяжении всей жизни человека. Это нация, ментальность, этнос.

В последние годы все большее значение ученые придают макрофакторам социализации, в том числе и природно-географическим условиям, поскольку установлено, что они как прямым, так и опосредованным способом оказывают влияние на становление личности. Знание макрофакторов социализации позволяет понять специфику проявления общих законов развития индивида как представителя *Homo sapiens*.

Факторы социализации — это развивающая среда, которая должна быть спроектирована, хорошо организована и даже построена. Основным требованием к развивающей среде является создание атмосферы, в которой будут господствовать гуманные отношения, доверие, безопасность, возможность личностного роста.

Социализация человека осуществляется в процессе его взаимодействия с многообразными и многочисленными факторами, организациями, агентами, с помощью различных средств и механизмов.

От того, как происходит это взаимодействие в стихийной, относительно направляемой и относительно социально контролируемой социализации, во многом зависит самоизменение человека на протяжении его жизни, и в целом - его **социализированность**.

В русле субъект-объектного подхода к пониманию социализации социализированность в общем виде понимается как *сформированность черт, задаваемых статусом и требуемых данным обществом*. Социализированность определяется как *результативная конформность индивида к социальным предписаниям*.

Иной взгляд на социализированность у других исследователей, но тоже в русле субъект-объектного подхода к социализации. Суть их позиции в том, что, поскольку человек заранее не может быть подготовлен к тем разнообразным требованиям, с которыми ему предстоит встретиться в жизни, постольку социализированность должна основываться на усвоении им не просто суммы различных ролевых ожиданий, а самой сущности этих требований.

С этой точки зрения залогом успешной социализации можно считать формирование у человека поведенческих моделей, включающих основные элементы институциональных требований и предписаний. Американский психолог и педагог Л. Колберг подчеркивал, что такой тип социализированности предотвращает ролевые конфликты в будущем, в то время как конформное приспособление к своей среде в случае ее изменения делает их неизбежными.

В многочисленных исследованиях все больше внимания уделяется выявлению не тех обстоятельств и характеристик, которые обеспечивают соответствие человека требованиям, предъявляемым на данном этапе его развития, а тех, которые обеспечивают успешную социализацию в дальнейшем. Например, социализированность рассматривается как усвоение личностью установок, ценностей, способов мышления и других личностных и социальных качеств, которые будут характеризовать ее на следующей стадии развития. Этот подход, который американский исследователь А. Инкельс назвал «заглядывание вперед» (изучение того, каким ребенок должен быть сейчас, чтобы, став взрослым, он был успешен), очень характерен для развития сегодня эмпирических исследований.

Достаточно распространенным стало мнение о том, что социализация будет успешной, если индивид научится ориентироваться в непредвиденных социальных ситуациях. Рассматриваются различные механизмы такой ориентации. Один из них основан на понятии «ситуационное приспособление» - «вступая в новую ситуацию, индивид соединяет новые ожидания других со своим «Я» и таким образом приспосабливается к ситуации». Однако такой подход превращает человека в некий флюгер (что имеет место, но не всегда).

В рамках *субъект-субъектного* подхода считается, что социализированный человек не только адаптирован в общество, но и в состоянии быть субъектом собственного развития и в какой-то мере общества в целом.

Так, американские ученые М. Райли и Е. Томас, особое внимание уделяют наличию у человека собственных ценностных ориентаций. Они считают, что сложности в социализации возникают в том случае, когда ролевые ожидания не совпадают с самоожданиями индивида. В этих случаях человек должен осуществлять ролевые замены или перестройку ценностных ориентации, стремиться к изменению самоождания и уметь оставлять предшествующие роли.

В русле субъект-субъектного подхода характеристиками личности, обеспечивающими успешную социализацию являются: способность к изменению своих ценностных ориентаций; умение находить баланс между своими ценностями и требованиями роли (избирательно относясь к своим социальным ролям); ориентация не на конкретные требования, а на понимание универсальных моральных человеческих ценностей.

Таким образом, социализированной личностью можно считать зрелую личность. Основные критерии зрелости-социализированности личности: уважение к себе (чувство собственного достоинства), уважение к людям, уважение к природе, умение прогнозировать, умение творчески подходить к жизни (гибкость и одновременно устойчивость в меняющихся ситуациях, а также креативность).

С точки зрения социальной педагогики *социализированность* в общем виде можно трактовать так: в процессе и в результате социализации человек овладевает совокупностью ролевых ожиданий и предписаний в различных сферах жизнедеятельности (семейной, профессиональной, социальной и др.) и развивается как личность, приобретая и вырабатывая ряд социальных установок и ценностных ориентаций, удовлетворяя и развивая свои потребности и интересы. Социализированность человека проявляется в балансе между его адаптированностью и обособлением в обществе.

В рамках проблемы социализированности как результата социализации в целом особняком стоит вопрос о воспитанности как результате относительно социально контролируемой социализации.

На бытовом уровне воспитанность понимается довольно однозначно и односторонне, о чем свидетельствуют словари: «Воспитанный человек, выросший в обычных правилах светского приличия, образованный» (В. И. Даль). «Воспитанность - умение вести себя; благовоспитанность» (Словарь русского языка. - М., 1957). «Воспитанный - получивший хорошее воспитание, умеющий вести себя» (там же).

Охарактеризовать воспитанность на теоретическом уровне весьма проблематично в связи с многообразием трактовок понятия «воспитание». Все известные попытки охарактеризовать воспитанность с помощью эмпирических показателей вызывают те или иные возражения. Более или менее корректно это делается по отношению к отдельным аспектам воспитанности (например, образованности, профессиональной подготовке, установкам и ценностным ориентациям в различных сферах жизнедеятельности и пр.). Однако выявленный уровень образованности человека или его социальные установки, например, в сфере межэтнического взаимодействия и др. далеко не всегда соответствуют его реальному социальному поведению.

Социализированность имеет «мобильный характер», т.е. сформировавшаяся социализированность может стать неэффективной в связи с самыми различными обстоятельствами.

Происходящие в обществе коренные или весьма существенные изменения, приводящие к ломке или трансформации социальной и (или) профессиональной структур, что влечет за собой изменения статуса больших групп населения, превращают их социализированность в неэффективную для новых условий. Переезд человека из страны в страну, из региона в регион, из села в город и наоборот также делает социализированность проблематичной.

Изменение ролей, ожиданий и самоожданий в связи с переходом человека с одного возрастного этапа на другой, также может сделать неэффективной сформировавшуюся социализированность у детей, подростков, юношей.

Социализация детей, подростков, юношей в любом обществе протекает в различных условиях. Для условий социализации характерно наличие тех или иных многочисленных опасностей, оказывающих негативное влияние на развитие человека. Поэтому объективно появляются целые категории детей, подростков, юношей, становящихся или могущих стать жертвами неблагоприятных условий социализации.

А.В. Мудрик условно выделяет реальные, потенциальные и латентные виды жертв неблагоприятных условий, которые представлены различными типами-категориями людей.

Реальными жертвами неблагоприятных условий социализации являются инвалиды; дети, подростки, юноши с психосоматическими дефектами и отклонениями; сироты и ряд категорий детей, находящихся на попечении государства или общественных организаций.

Потенциальными, но очень реальными *жертвами* можно считать детей, подростков, юношей с пограничными психическими состояниями и с акцентуациями характера; детей мигрантов из страны в страну, из региона в регион, из села в город и из города в село; детей, родившихся в семьях с низким экономическим, моральным, образовательным уровнями; метисов и представителей инациональных групп в местах компактного проживания другого этноса.

Латентными жертвами неблагоприятных условий социализации можно считать тех, кто не смог реализовать заложенные в них задатки в силу объективных обстоятельств их социализации. Так, ряд специалистов полагает, что высокая одаренность и даже гениальность «выпадают» на долю примерно одного человека из тысячи родившихся. В зависимости от меры благоприятности условий социализации, особенно на ранних возрастных этапах, эта предрасположенность развивается в той степени, которая делает ее носителей высокоодаренными людьми, примерно у одного человека из миллиона родившихся. А действительно гением становится лишь один из десяти миллионов, т. е. большинство Эйнштейнов и Чайковских теряется на жизненном пути, ибо условия их социализации (даже достаточно благоприятные) оказываются недостаточными для развития и реализации заложенной в них высокой одаренности. Поскольку ни они сами, ни их близкие об этом даже не подозревают, постольку их и можно отнести к латентному виду жертв неблагоприятных условий социализации.

Названные типы реальных жертв далеко не всегда представлены «в чистом виде». Весьма часто первичный дефект, отклонение от нормы или какое-то объективное жизненное обстоятельство (например, неблагополучная семья) вызывают вторичные изменения в развитии человека, ведут к перестройке жизненной позиции, формируют неадекватные или ущербные отношения к миру и к себе. Нередко происходит наложение одного признака или обстоятельства на другие (например, мигрант первого поколения становится алкоголиком). Еще более трагический пример - судьба выпускников детских домов (в большинстве своем - социальных сирот, т. е. имеющих родителей или близких родственников). Среди них до 30% становятся «бомжами», до 20% - правонарушителями, а до 10% заканчивают жизнь самоубийством.

Одни признаки и обстоятельства, позволяющие отнести человека к числу жертв неблагоприятных условий социализации, имеют постоянный характер (сиротство, инвалидность), другие проявляются на определенном возрастном этапе (социальная дезадаптация, алкоголизм, наркомания); одни - неустранимы (инвалидность), другие могут быть предотвращены или изменены (различные социальные отклонения, противоправное поведение и др.).

Литература

1. Агафонова, А.С. Практикум по общей педагогике : учеб. пособие / А.С. Агафонова. – СПб., 2003.
2. Березовин, Н.А. Основы психологии и педагогики : учеб. пособие / Н.А. Березовин, В.Т. Чепиков, М.И. Чеховских. – Минск, 2004.

3. Березовин, Н.А. Психология и педагогика : учеб.-метод пособие для студентов сред. и высш. учеб. заведений : в 2 ч. Ч. 2. Педагогика / Н.А. Березовин, Н.А. Цирельчук, М.И. Чеховских. – Минск, 2002.
4. Бордовская, Н.В. Педагогика : учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб., 2006.
5. Бороздина, Г.В. Основы психологии и педагогики : учеб. пособие для студентов непер. специальностей учреждений, обеспечивающих получение высш. образования / Г.В. Бороздина. – Минск, 2004.
6. Карпович, Т.Е. Основы педагогики в схемах, таблицах, комментариях : учеб.-метод. пособие / Т.Е. Карпович. – Минск, 2004.
7. Мудрик, А.В. Психология и воспитание / А.В. Мудрик. – М., 2006.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ