

373  
С-291

Российская Академия Образования  
Институт теории образования и педагогики

*На правах рукописи*

Селиванова Наталия Леонидовна

Класс и его воспитательные функции  
в современной школе

13.01.01 - Общая педагогика

Диссертация в виде научного доклада  
на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук.

Москва 1997

Работа выполнена

в Институте теории образования и педагогики РАО

**Официальные оппоненты:**

Доктор педагогических наук, профессор,  
действительный член РАО Малькова Зоя Алексеевна,

Доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО Мудрик Анатолий Викторович,

Доктор психологических наук, профессор,  
действительный член РАО Бодалев Алексей Алексеевич

**Ведущая организация** - Московский государственный педагогический университет.

Защита состоится "20" февраля 1997 г. в "14" часе  
заседании диссертационного совета Д 018.07.01 в Институте  
образования и педагогики РАО.

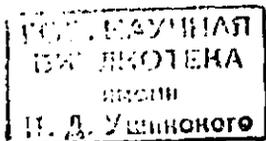
Адрес: 129278, Москва, ул. Павла Корчагина, д. 1

С диссертацией в виде научного доклада можно ознако-  
миться в библиотеке Института теории образования и педагогики РАО

Диссертация в виде научного доклада разослана  
18 января 1997 г.

Ученый секретарь диссертационного совета -  
доктор педагогических наук

М. В. Богуславский



97-02234

## Общая характеристика исследования.

**Актуальность исследования.** В настоящее время, когда в сфере общественности взят курс на развитие социальной действительности, все большее внимание и ученых и практиков привлекает феномен воспитания.

Возрождение интереса к нему в новых и весьма противоречивых условиях социальной жизни закономерно, ибо не только от образования, но и в не меньшей степени от воспитанности людей зависит преодоление трудностей политической, экономической, социальной и культурной жизни нашего общества.

Важнейшим, хотя и не единственным фактором воспитания является школа, через которую практически проходит все подрастающее поколение нашей страны. Что же обуславливает эффективность школьного воспитания?

Это, разумеется, и учебный процесс, и внеучебная деятельность, и та воспитательная система школы в целом, которая в ней создана, и, разумеется, школьный класс, в котором ребенок проводит значительное время на протяжении одиннадцати лет. Для ребенка класс - общность, среда. Но, если в последние годы проблемам развивающего обучения, создания гуманистических воспитательных систем, индивидуальной помощи школьникам в процессе их самореализации посвящены специальные исследования, то школьный класс такому анализу не подвергался. В силу чего в этой области научных знаний образовался определенный вакуум.

Школьный класс как феномен педагогической действительности возник в XIV веке из стремления дать образование широкому кругу детей (В.Оконь).

Свой статус он получил благодаря классно-урочной системе (Я.А.Коменский), в основании которой лежали задачи обучения. Отношение к классу только как к организационной единице обучения сохранялось долгое время (Х.Й.Лийметс).

Но класс уже с момента его создания становится и некой детской общностью: в нем в процессе совместной деятельности и общения возникают отношения, объединяющие детей и влияющие на личность каждого. Стремясь к эффективному обучению в

школьном классе, педагоги, естественно, были вынуждены заниматься налаживанием дисциплины в нем, организацией совместной деятельности детей, корректировкой отношений между ними, т.е. в классе спонтанно реализовывалась и воспитательная функция.

Воспитательный потенциал класса, характер его влияния как психологической общности на личностное развитие ребенка ученые стали рассматривать со второй половины XIX века.

Разностороннее исследование школьного класса как воспитывающего фактора относится к 20-м годам нашего столетия (W.D.Doring 1929, A.Gluckenberg 1926, H.Schröder 1928, K.Reihinger 1924, Д.Эдамс 1927). В отечественной педагогике в эти годы также появились работы, в которых рассматривались в тех или иных аспектах воспитательные функции школьного класса (О.Руфина, И.А.Челюсткин).

Позднее, в 40-х годах, в связи со становлением и развитием института классного руководства таких работ стало значительно больше (Е.И.Балашова, М.И.Гаврилова, Д.И.Софронов и др.). В них вплоть до 60-х годов школьный класс рассматривался, в основном, как объект воздействий педагогов. Существенную роль в его исследованиях играла активно развивавшаяся в эти годы теория детского коллектива (К.И.Беляев, Н.И.Болдырев, В.К.Вартанян, В.Е.Гмурман, А.И.Дулов, Е.В.Лялина, З.А.Малькова, И.С.Марьенко, Л.И.Новикова, П.Т.Окатова и др.).

В 60-80-е годы сформировались основные концепции рассмотрения школьного класса, характеризующие его преимущественно как организационную единицу (Л.Ю.Гордин, В.М.Коротов, Т.Ф.Кузина, Б.Т.Лихачев, Л.Я.Олиференко), как учебный коллектив, основная функция которого - приобщение молодого поколения к духовной культуре (У.Кала, И.Краав, Х.Й.Лийметс, А.Муст), как психологическую общность с особым вида коллективными отношениями - гуманистическими (З.И.Васильева, М.Г.Казакина, Т.Е.Конникова, Т.Н.Мальковская), как разновидность детского коллектива, являющегося в руках педагогов инструментом развития личности школьника (М.Д.Виноградова, В.И.Максакова, А.В.Мудрик, Л.И.Новикова, И.Б.Первин, Н.Л.Селиванова), как среду, в которой происходит саморазвитие личности ребенка (О.С.Газман, Н.Н.Михайлова, Т.В.Фролова).

В психологических исследованиях в 60-80-е годы основной акцент делался на развитие школьного класса как коллектива (Н.П.Аникеева, А.А.Бодалев, Я.Л.Коломинский, С.В.Кондратьева, Р.Л.Кричевский, А.Н.Лутошкин, А.В.Петровский, Л.И.Уманский и др.). Позже, в 90-е годы, его стали рассматривать в основном как благоприятную или неблагоприятную среду для развития субъективности школьника (А.Г.Асмолов, Н.Н.Михайлова, В.И.Слободчиков и др.).

Вместе с тем в последние годы в педагогической науке и практике роль школьного класса в воспитании ребенка явно недооценивается. Практически отсутствуют исследования, которые характеризовали бы класс в современной школе в связи с теми социальными изменениями, которые происходят в обществе, с инновационными процессами в сфере образования, с активным развитием теории и практики школьных воспитательных систем, с введением в школу новых категорий педагогических работников (психолог, социальный педагог, профориентатор и др.). Это привело к тому, что оказались не выявленными воспитательные функции и возможности школьного класса в современной школе, работающей в весьма сложных условиях.

Школьные работники относятся к классу лишь как к организационной единице, практически не используют его в процессе воспитания. Это происходит в значительной степени от недооценки его роли и возможностей в личностном развитии ребенка, от недостаточной разработанности технологии работы с ним как с детской общностью.

Таким образом, **проблема исследования** класса в настоящее время состоит в выявлении и теоретическом раскрытии его гуманистического воспитательного потенциала в условиях обновления школы и социальных перемен в обществе.

Теоретическая и практическая значимость решения проблемы определили выбор **темы исследования**: "Класс и его воспитательные функции в современной школе."

**Объект исследования** - школьный класс.

**Предмет исследования** - воспитательные функции школьного класса.

**Цель исследования** - разработать теоретико-методологические основы развития воспитательных функций класса в условиях современной школы.

**Гипотеза исследования.** Мы исходили из того, что:

- школьный класс является одновременно организационной единицей учебного процесса и психологической общностью, спонтанно влияющей на ее членов;

- школьный класс является компонентом воспитательной системы;

- класс, следовательно, обладает функциями: образовательной, адаптивной, коммуникативной, защитной, компенсирующей, развивающей и интегрирующей;

- реализация этих функций зависит, с одной стороны, от свойств воспитательной системы школы, включающей класс в процессы целеполагания, общие дела и их анализ, а с другой стороны - от состояния класса как общности, включающей детей и взрослых, объединенных определенной системой отношений, от возраста детей, от гуманистической направленности деятельности педагогов.

**Задачи исследования:**

1. Охарактеризовать развитие представлений о школьном классе и его воспитательных функциях.

2. Раскрыть основные направления исследований школьного класса в современной отечественной и зарубежной педагогике и психологии.

3. Определить специфику развития класса в условиях современной школы.

4. Выявить воспитательные функции класса и определить условия их реализации.

5. Построить модель процесса развития классного коллектива и раскрыть роль этого коллектива в реализации воспитательных функций.

6. Охарактеризовать роль и место классного коллектива в гуманистической воспитательной системе школы.

7. Определить роль и возможности классного руководителя в современном воспитательном процессе школы.

**Методологической основой** исследования являются:

- идеи теории систем и преемственно связанные с ними идеи синергетики (В.И.Аршинов, И.В.Блауберг, Е.Н.Князева,

С.П.Курдюмов, И.Пригожин, Г.Хакен, Э.Г.Юдин), в которых социальная система рассматривается как неравновесная самоорганизующаяся;

- положения гуманистической психологии (А.Г.Асмолов, В.П.Зинченко, А.Н.Леонтьев, А.Маслоу, Е.Б.Моргунов, А.Б.Орлов, А.В.Петровский, К.Роджерс, С.Л.Рубинштейн и др.), в основе которых лежит понимание гуманизации личности как становления человеческого в человеке и гуманизации образования как конструктивного изменения людей, очеловечивания и гармонизации личности каждого участника образовательного процесса;

- основные положения "Я - концепции" о ценности каждого человека и важности человеческих отношений в процессе воспитания (Р.Бернс, И.С.Кон, В.В.Столин и др.);

- современная концепция антропологии как целостного и системного знания о развивающемся человеке, о том, что в каждом неразрывно соединены общечеловеческое и особенное, свойственное данному месту, времени, группам, а также неповторимо индивидуальное; о присущей человеку возможности развития на протяжении всей его жизни; о сензитивности различных периодов развития ребенка к определенным воздействиям (Б.М.Бим-Бад, Л.П.Будева, Л.С.Выготский и др.);

- современное философское положение о целесообразности применения тех или иных "мягких" взаимодополнительных методов социального познания в определенной познавательной ситуации, их уместности, способности адекватно понять и объяснить специфику объекта (В.И.Аршинов, Н.Н. Козлова, Е.А.Мамгур, Н.М.Смирнова и др.)

Исследование опиралось на идеи развития личности в деятельности и общении (К.А.Абульханова-Славская, А.Г.Асмолов, А.Н.Леонтьев, А.В.Мудрик и др.), идеи сущностной роли отношений личности в этом процессе (А.А.Бодалев, В.Н.Мясищев, А.В.Петровский и др.). Особое значение для нашего исследования имела педагогическая концепция детского коллектива (М.Д.Виноградова, А.Т.Куракин, В.И.Максакова, А.В.Мудрик, Л.И.Новикова, И.Б.Первин и др.), в разработке которой мы принимали непосредственное участие.

В целом, исследование строится в русле теории воспитательных систем, разработанной группой теории воспитания в Институте

теории образования и педагогики РАО и развиваемой научным Советом по проблемам теории и практики воспитательных систем при отделениях: общего среднего образования, философии образования и теоретической педагогики РАО. Центральной ее идеей является положение о необходимости построения гуманистической школьной воспитательной системы как условия личностного развития учащихся.

**Методы исследования** : теоретический анализ философской, психологической и педагогической литературы; моделирование и опытно-экспериментальная работа, целью которых было построение модели школьной воспитательной системы и определение специфики развития класса и деятельности классного руководителя в ней; анализ и обобщение массового и передового опыта городских и сельских школ, образовательных учреждений нового вида; монографическое изучение и описание классов различных возрастов и разного типа школ, гимназий; анкетирование учащихся и классных руководителей с целью определения состояния и проблем современного класса; анализ независимых характеристик классов; анализ и создание педагогических ситуаций; изучение школьной документации.

**Базой исследования** были выбраны: в 1970-1976 гг. - средняя общеобразовательная школа с изучением ряда предметов на французском языке №73 г.Москвы (директор Ю.М.Цейтлин), являвшаяся базовой для лаборатории воспитательных проблем школьного коллектива НИИ общих проблем воспитания, и в 1977-1996 гг. - средняя общеобразовательная школа №825 г.Москвы (директор - В.А.Караковский), имевшая статус школы-лаборатории АПН СССР. Под нашим непосредственным руководством в исследовательской работе принимали участие педагоги школы №825: И.В.Грузина, М.А.Исаева, Н.И.Пачегина, В.П.Пророк, А.И.Рогачева, В.В.Федотова, М.С.Шашурина, М.Ю.Щенникова. Эти школы являлись базой прежде всего для экспериментальной работы.

Целостный опыт изучался в авторских школах №76 им. М.В.Ломоносова (впоследствии Рижский политехнический колледж) г.Риги (директор Г.П.Поспелова), Сахновской средней школы Корсунь-Шевченческого района Черкасской области УССР (директор А.А.Захаренко), Зоринской сельской школы Обоянского района Курской области (директор Б.О.Полянский).

В ходе научных экспедиций также изучался опыт малокомплектных школ Костромской и Ярославской областей.

Результаты исследования проверялись в школах №705, №831 г.Москвы, №12 г.Краснодара, №5 г.Читы, №23, №35, №11 г.Горького, №102, №112, №130 г.Перми, №18 г.Йошкар-Ола.

В опросах, проведенных в 9 регионах России и СНГ, приняли участие 6755 учащихся и 156 классных руководителей.

#### **Этапы исследования.**

Доклад обобщает результаты исследования, проведенного автором с 1974 по 1995 год.

Исследование проводилось в четыре этапа. На первом этапе (1974-1979гг.) изучались различные феномены развития школьного класса. Особое внимание уделялось характеристике отношений между учащимися, влиянию коллектива на развитие личности ребенка, рассмотрению особой роли педагогической ситуации в управлении отношениями в классе.

Исследование велось в рамках двух тем (регистрационный №68.191 и ГР018240606636), включенных в план научно-исследовательской работы НИИ общих проблем воспитания АПН СССР на 1971-1975 и 1976-1980 годы.

На втором этапе (1980-1987гг.) исследования проводились в рамках темы (№ГР01860017192), включенной в план научно-исследовательских работ НИИ ОПВ АПН СССР. Изучались основные аспекты развития школьного класса, определялись его возрастные характеристики, выявлялись пути эффективного управления его развитием.

На третьем этапе (1988-1995гг.) проводилось развернутое исследование реального состояния развития школьного класса в связи с изменениями, происшедшими в народном образовании в годы перестройки (в рамках тем №ГР01940007468 плана НИР Института теоретической педагогики и международных исследований в образовании РАО и №ГР03.9.60000096 плана НИР Института теории образования и педагогики РАО). Уточнены его специфика развития и воспитательные возможности в условиях функционирования школьной воспитательной системы, определены коррективы, которые необходимо внести в деятельность классного руководителя (воспитателя).

Четвертый этап (1995-1996гг.) носил обобщающий характер. Проводилась систематизация, обработка результатов исследования.

коррекция его выводов, полученных на предыдущих этапах. Также результаты исследования соотносились с массовой практикой работы школ. Особое внимание было уделено апробации и внедрению результатов исследования.

#### **Научная новизна и теоретическая значимость.**

- Сформулированы теоретические подходы в рассмотрении школьного класса как организационной единицы и психолого-педагогического феномена.

- На основе полученной целостной характеристики современного школьного класса выявлены и раскрыты его воспитательные функции, актуальные для нашего времени, (образовательная, адаптивная, коммуникативная, защитная, компенсирующая, развивающая и интегрирующая).

- Показано, что в современной социальной ситуации приоритетная роль принадлежит защитной, компенсирующей и развивающей функциям, между которыми в зависимости от уровня развития школьного класса как коллектива устанавливаются определенные соотношения.

- Разработана модель процесса развития классного коллектива, представляющая собой описание развития его сущностных составляющих (состав класса, совместная деятельность одноклассников, их взаимоотношения, положение каждого ребенка в системе этих взаимоотношений, внешние связи класса), позволяющая педагогам судить об уровне развития классного коллектива.

- Выявлены и охарактеризованы особенности классов с углубленным изучением отдельных предметов и классов компенсирующего обучения.

- Даны возрастные характеристики классных коллективов различных возрастов.

- Раскрыты особенности классного коллектива как компонента гуманистической воспитательной системы.

- Показана вариативность деятельности классного руководителя в период обновления школы и условиях нестабильного общества. Выявлена ее специфика, выражающаяся в создании условий для реализации классом его приоритетных в современных условиях функций: защитной, компенсирующей и развивающей.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что его теоретические результаты дают целостную картину развития класса в общеобразовательных учреждениях различных видов в условиях создания в них гуманистических воспитательных систем. Это позволяет администрации школ, классным руководителям, воспитателям эффективно управлять развитием школьного класса с учетом новых условий.

Разработанные нами подходы к созданию коллектива класса и его совершенствованию как инструмента воспитания ребенка являются основой для выработки личной методики работы каждого классного руководителя с конкретным классом. В помощь ему нами создан пакет методик, позволяющий изучить школьный класс как в статике, так и в динамике.

На примере исследования школьного класса как компонента воспитательной системы даны рекомендации по организации деятельности педагогов-исследователей.

Материалы исследования могут быть использованы при создании региональных программ воспитания, программ вузовской и послевузовской профессионально-педагогической подготовки; для этого разработаны программы проведения научно-практических семинаров.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** обеспечены: опорой на современные философские, педагогические и психологические концепции рассмотрения человека и его места в современном мире; использованием синергетического подхода в исследовании объекта; длительным изучением педагогического опыта; приоритетным использованием монографического изучения; сравнением эмпирических результатов, полученных на различных массивах и различными методами; использованием комплекса методов, адекватных объекту, цели, задачам и логике исследования; воспроизводимостью результатов исследования в школах, не участвовавших в эксперименте; высоким уровнем решения воспитательных проблем в опытно-экспериментальных школах.

#### **Апробация и внедрение результатов исследования.**

Результаты исследования были изложены:

1. На III Международном семинаре молодых ученых-педагогов социалистических стран (г.Оберхов, 1974); на VIII совместном семинаре молодых ученых АПН СССР и АНП ГДР (г.Минск, 1976); на совещании Управления воспитательной работой

Министерства Народного просвещения НРБ (г.София, 1979г.); на методологическом семинаре "Основные направления повышения эффективности педагогической науки" (г.Прага, 1989г.); на Международной научно-практической конференции "Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей" (г.Москва, 1993г.); на Международной научно-практической конференции "Воспитательная система школы: проблемы и поиски" (г.Николаев, 1991г.); на трех Международных конференциях Ассоциации морального образования (США, 1990, 1991, 1995 гг.).

2. На межреспубликанском симпозиуме "Психолого-педагогические проблемы взаимодействия группы и личности школьника" (г.Полтава, 1975г.), на научной конференции "Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга" (г.Краснодар, 1975г.), на конференции "Индивидуализация в воспитательном процессе учебно-воспитательного коллектива" (г.Киев, 1977г.), на Российских конференциях и семинарах-совещаниях, посвященных проблемам коллектива и личности, развития, моделирования, управления воспитательными системами в городах Таллине (1982, 1985), Нижнекамске (1982), Тарту (1984), Кемерово (1984), Николаеве (1990), Йошкар-Оле (1991), Владимире (1990, 1993), Пскове (1994), Перми (1995) и Туле (1996).

3. На заседаниях (в том числе проводимых и на базе сельских школ Украины и России), организованных научными советами "Психолого-педагогические проблемы коллектива и личности" (1975-1985) и "Теория и практика воспитательных систем" (1993-1996).

Результаты исследования внедрялись в практику школ на семинарах для директоров школ, заместителей директоров школ по воспитанию, организаторов внеклассной и внешкольной работы, классных руководителей на базе ИУУ городов Москвы и Московской области (1987г.), Владимира (1990-1996гг.), Тулы (1993-1996гг.), Боровска (1994, 1995гг.), на педагогических советах и встречах ряда школ г. Москвы (1974-1996гг.), на ежемесячных семинарах, организованных Департаментом образования г.Москвы (1994-1995гг.), на семинарах для педагогов и руководителей народного образования на базе школы №825 (1979-1996гг.).

Материалы исследования использовались при подготовке рекомендаций по вопросам воспитания МП РСФСР, Министерством народного образования РФ, Департаментом образования г.Москвы при разработке программы "Я- Москвич", приуроченной к 850-летию г.Москвы.

По результатам исследования опубликовано 67 работ, общим объемом около 50 п.л.

#### **Положения, выносимые на защиту.**

- В течение всей истории исследования школьного класса в гуманистической педагогике и психологии на разных этапах ее развития приоритетной была задача создания в классе наиболее благоприятных условий для развития личности школьника.

- Школьный класс по отношению к личности ребенка наряду с традиционной образовательной функцией выполняет адаптивную, коммуникативную, защитную, компенсирующую, развивающую и интегрирующую функции. Реализация указанных функций в первую очередь зависит от того, как складываются взаимоотношения коллектива класса и школьника.

- Класс в структуре современной школы представлен различными вариантами. Специфика его развития в основном определяется повсеместным переходом к личностно-ориентированному образованию; видом общеобразовательного учреждения; характером созданной в нем воспитательной системы; изменениями, происшедшими в учащихся (их мотивации, ценностей и потребностей); профессионализмом и творческим почерком классного руководителя.

- Модель процесса развития класса как коллектива включает пять групп его характеристик. В первую группу входят характеристики, дающие представление о составе учащихся класса, особенностях их семей, вторая группа характеризует деятельность класса, третья - взаимоотношения школьников в нем, четвертая - внешние связи класса, пятая - положение ребенка в классе. Качественная оценка этих характеристик дает возможность судить об уровне развития классного коллектива.

- Процесс развития классного коллектива нелинеен и противоречив. Отсутствует прямая зависимость между длительностью существования класса и уровнем развития коллектива в нем.

- Наличие в школе гуманистической воспитательной системы создает благоприятную ситуацию для развития класса. Класс является компонентом этой системы, если:

- цели, реализуемые в нем, его деятельность, характер отношений гармонично сочетаются с педагогическими характеристиками системы,

- класс является первичным в структуре общешкольного коллектива,

- класс сохраняет при этом свою индивидуальность.

Школьная воспитательная система в этом случае обретает устойчивость и стабильность в своем развитии.

- Педагогическое управление процессом развития школьного класса включает в себя три составляющие: первая- это целенаправленное педагогическое влияние на класс, вторая- коррекция негативных явлений в его жизни, третья- учет и использование того положительного, что дает процесс самоорганизации, происходящий в данной детской общности. В конечном итоге интеграция этих влияний должна создать максимально благоприятные условия для развития личности каждого школьника.

Решение проблемы гуманизации класса зависит от классного руководителя, его "открытости" для школьников, способности принимать каждого с его личностными проблемами. Его отношения с детьми должны строиться на взаимном доверии и эмпатическом понимании. В основу деятельности классного руководителя должны быть положены принципы диалогизации, проблематизации, персонализации и индивидуализации.

В школе с гуманистической воспитательной системой классный руководитель может эффективнее реализовать свои функции координации, интеграции и компенсации.

## Содержание и итоги исследования.

### Развитие представлений о школьном классе как объекте и субъекте воспитания в отечественной педагогике.

В истории русской дореволюционной школы известны классы и школы, сыгравшие существенную роль в судьбе их членов. Примерами могут служить классы Царскосельского Лицея пушкинской поры, Новгород-Северской гимназии (С.Ф.Егоров, З.И.Равкин).

В отечественной дореволюционной литературе говорилось о значении "духа товарищества", "корпоративного духа", возникающего в различных "детских обществах", о его влиянии на развитие личности ребенка (В.П.Вахтеров, К.Н.Вентцель, П.Ф.Каптерев, Я.Карась, К.Д.Ушинский, Е.Шмид, О.Шмидт и др.).

Подчеркивалось влияние товарищеской среды на нравственные, гражданские качества личности ребенка, на его эмоциональное состояние. "Уже сам факт постепенного формирования школьного класса как целого доказывает, что составляющие его индивидуальности в своем развитии претерпевают некоторые изменения, зависящие от принадлежности к классу, класс в этом смысле является фактором воспитания, воспитывающей средой".<sup>1</sup>

Школьный класс рассматривался как компонент школы, а не только как самостоятельное явление, подчеркивалась его зависимость от других факторов воспитания. Тем не менее его роль настолько значительна, что заслуживает специального изучения (В.П.Вахтеров, П.Ф.Каптерев, Г.А.Роков и др.).

Кризис ученического самоуправления к середине 20-х годов XX века и возникновение в конце 20-х годов в массовой практике групповодства заставило обратиться как практиков, так и исследователей к различным аспектам жизни класса (группы) (Ф.А.Бобков, А.В.Иванов, С.А.Черник и др.).

Стало очевидным, что залогом успешной деятельности групповодов, впоследствии классных руководителей, является развитие воспитательных функций класса (37).

---

<sup>1</sup>Г.А.Роков. К психологии школьного класса. // Вестник воспитания. - М., 1903, №4. - с.24.

В эти годы появились работы (О.М.Руфина, И.А.Челюсткин и др.), в которых рассматривались воспитательные функции класса в единстве с реализацией его образовательной функции.

"Сплоченность, общая заинтересованность, объединенная устремленность, рабочая солидарность, организационная подвижность - отличительные признаки классной группы, классного коллектива в советской трудовой школе."<sup>2</sup>

В опубликованной в 1941 году лекции "Педагогика индивидуального действия" А.С.Макаренко определенно высказывает свою позицию о месте классного коллектива в школе. Он признает, что именно класс должен выполнять функцию первичного коллектива в школе, но так происходит не всегда. "...В школах наших такие коллективы, естественно, существуют : это класс, и недостаток его в нашей школе, пожалуй, заключается только в том, что он не играет роли первичного коллектива, т.е. связующего звена между личностью и целым коллективом, а очень часто является и последним коллективом. В некоторых школах мне приходится наблюдать, что класс завершает коллектив школы ... и целого коллектива школы иногда и не наблюдается".<sup>3</sup>

Утверждение института классных руководителей в 1934 году заставило педагогов-исследователей и практиков еще больше сосредоточить свое внимание на проблемах класса. Именно в эти годы, на наш взгляд, сложилась ситуация, просуществовавшая вплоть до 60-х годов, когда класс если и изучался, то именно в связи с деятельностью классного руководителя, но как самостоятельный педагогический феномен практически не рассматривался.

В палитру исследовавшихся в эти годы проблем входили: организация деятельности классов различных возрастов, создание в них коллективов, воспитание актива, формирование общественного мнения класса, создание традиций в его жизни, воспитание тех или иных качеств личности школьников через организацию деятельности классов (К.И.Беляев, Н.И.Болдырев, В.К.Вартанян, В.Е.Гмурман, А.И.Дулов, Е.В.Лялина, З.А.Малькова, И.С.Марьенко, Л.И.Новикова, Т.П.Окатова и др.).

Среди этих работ выделялось исследование М.Д.Виноградовой, непосредственно посвященное проблеме класса, классного

<sup>2</sup>И.А.Челюсткин Класс как трудовой коллектив.-М.-Л.:Госиздат, 1927. -с.10.

<sup>3</sup>А.С.Макаренко Соч.в 8-ми томах.- Т.4.-М.,1984.-с.161.

коллектива. Она впервые анализирует субъектные характеристики класса, место классов разных возрастов в общешкольном коллективе, влияние классного коллектива на развитие личности школьника, предпринимает попытку типологии классов.<sup>4</sup>

Следует отметить, что в этот период в педагогике окончательно сложилось мнение о том, что каждый класс надо рассматривать как потенциальный коллектив.

После того, как в середине 60-х годов была предпринята попытка интеграции психологических и педагогических знаний о классе (А.В.Киричук, Х.Й.Лийметс, В.И.Максакова, А.В.Мудрик и др.), а также использования в изучении детского коллектива системного подхода (Ф.Ф.Королев, А.Т.Куракин, А.В.Мудрик, Л.И.Новикова), классный коллектив постоянно фигурирует в педагогических работах как субъект воспитания по отношению к личности школьника.

В 60-80-е годы сформировалось несколько основных концепций рассмотрения школьного класса, в которых он предстает различными гранями своей жизни (41). В первой из них основной упор делался на его характеристике как организации (Л.Ю.Гордин, В.М.Коротов, Т.Ф.Кузина, Б.Т.Лихачев, Л.Я.Олиференко и др.). Классный коллектив рассматривался через проблемы организации различных видов деятельности, ученического самоуправления, социалистического соревнования, через предъявление единых педагогических требований. Эта концепция была логическим продолжением сложившегося в 50-е годы рассмотрения класса как объекта воспитания.

В концепции эстонских педагогов, (У.Кала, И.Краав, Х.Й.Лийметс, А.Муст) класс рассматривался в основном как субъект воспитания.

Класс, по их мнению, представляет прежде всего учебный коллектив, ведущая функция которого - приобщение молодого поколения к духовной культуре через учебную деятельность. На базе этих представлений было проведено исследование возможностей групповой работы в рамках класса, являвшейся как средством обучения, так и средством воспитания.

В рассмотрении проблем класса эстонские педагоги особую роль в его изучении отводили социологическому подходу.

«Организация и воспитание школьного ученического коллектива.»  
М.: Из-во АПН РСФСР, 1959.-с.307-380

02234  
97

Исследования, проведенные учениками Х.Й.Лийметса У.Кала и А.Муст на основе разработанной ими анкеты "Из класса в класс", проанализировали широкий спектр вопросов жизни учащихся в классе. В характеристике класса, полученной в результате этих исследований, была представлена возрастная и половая дифференциация отношения учащихся к классным проблемам. Эстонские ученые одними из первых активно исследовали проблему общения учащихся в школьном классе, вхождения ребенка в классный коллектив как психологическую общность.

Ленинградские ученые (З.И.Васильева, Т.Е.Конникова, М.Г.Казакина, Т.Н.Мальковская и др.), рассматривая проблемы детского коллектива, в том числе и классного, на первое место ставили проблему формирования межличностных отношений. Т.Е.Конникова ввела в научный обиход понятие гуманистических отношений как особого вида коллективистических.

В научной школе, возглавляемой Л.И.Новиковой, в рамках концепции детского коллектива формировалась и концепция коллектива класса.

В общих чертах, классный коллектив рассматривается в ней как единство организации и социально-психологической общности, как объект и субъект воспитания, имеющий общие, особенные и единичные черты, конкретная форма проявления которых создает индивидуальность класса.

В концепции школьного класса, возникшей в конце 80-х годов, в связи с реализацией программы "Содержание, формы и методы деятельности классного воспитателя (освобожденного классного руководителя)" (О.С.Газман, А.В.Иванов, Н.Н.Михайлова, Т.В.Фролова, Н.Е.Харитоновна и др.) класс характеризуется как среда, в которой происходит саморазвитие личности ребенка. Эта среда должна быть благоприятной для самоопределения, самореализации, самоорганизации, самореабилитации- важнейших компонентов саморазвития личности. В этой концепции на первый план выходят свойства класса как психологической общности. Класс представляется как достаточно изолированное, замкнутое звено школы. В рамках этой концепции принципиально отличное видение (от традиционного) места классного руководителя и класса в системе воспитания учащихся: "... надо видеть прежде всего главную линию: взаимодействие с самим ребенком. Место классного руководителя - рядом с ним, основная его функция- взаимодействие с отдельной

личностью на основе взаимопонимания. Только если эта диалоговая педагогика оказывается недостаточной, начинается контактная работа с родителями, с классом, с общественными системами во внешкольной среде.<sup>5</sup> Основная функция классного руководителя - это педагогическая защита, которая является фундаментом работы с личностью, основой индивидуального подхода. Предполагается, что реализация этих идей осуществляется в ходе работы над достаточно традиционными целевыми программами "Здоровье", "Общение", "Учение", "Досуг", "Образ жизни".

Так как автор предлагаемого исследования принадлежит к научной школе Л.И.Новиковой, охарактеризуем разработанную в ней концепцию более подробно.

Школьный класс трактуется здесь как основной первичный коллектив школы. Причем класс - коллектив потенциальный, так как отнюдь не каждый класс реально является коллективом и действует как таковой. Чтобы стать коллективом, класс должен стать "органическим" единством организации и психологической общности (М.Д.Виноградова, О.С.Газман, В.И.Максакова, Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова и др.). Такой подход к классу дает возможность рассматривать классный коллектив как инструмент воспитания (23, 33, 46).

Как объект воспитания классный коллектив является целью и результатом целенаправленной деятельности педагогов.

Как субъект воспитания классный коллектив - относительно автономная система, которой свойственны определенные возрастные проявления (В.М.Афонькова, И.В.Грузина, С.Д.Поляков, Н.Л.Селиванова, С.М.Трапезников) (12, 24, 27), процессы саморегуляции, самоорганизации, самоуправления (А.В.Буданов, М.В.Воропаев, Н.М.Дьячкова).

Процесс развития классных коллективов разных возрастов был специальным предметом исследования в работах М.В.Воропаева, И.В.Грузиной, С.Д.Полякова, Н.Л.Селивановой, Фам Выонг Дьена (8, 27, 33).

В исследованиях, проведенных в рамках данной концепции, было установлено, что в классе школьники приобретают

<sup>5</sup> В помощь педагогу-экспериментатору по теме: "Система работы освобожденного классного руководителя (классного воспитателя). Методические материалы. Выпуск 1. - М.: РИПКРО РСФСР, 1991. - с.37

многогранный опыт коллективной деятельности (Н.С.Дежникова, И.Б.Первин, Г.Н.Прокументова, А.И.Ткаченко), опыт межличностного общения (А.В.Мудрик), что здесь происходит накопление и корректировка социально-нравственного опыта (Е.Я.Куклина, Л.А.Пикова).

Большая группа исследований была посвящена потенциальным возможностям классного коллектива в личностном развитии учащихся. Классный коллектив рассматривался в них и как поле приложения индивидуальных сил, и как средство развития способностей и индивидуальных творческих задатков личности, и как условие приобретения навыков сотрудничества (В.М.Басова, М.Д.Виноградова, Н.С.Дежникова, А.Г.Пашков, И.Б.Первин, Н.Л.Селиванова) (1, 9, 32), формирования общительности (Л.А.Пикова), самосознания (К.Г.Митрофанов, А.В.Мудрик), социально-полезных форм самоутверждения (И.А.Карпюк), развития творческой индивидуальности (В.И.Максакова), индивидуальных интересов (М.Д.Виноградова).

Естественно, для того, чтобы максимально полно использовать воспитательный потенциал класса, необходимо управлять процессом его развития. Поэтому во всех названных исследованиях обязательно рассматривались условия эффективного управления. Многие из них так или иначе были связаны с использованием коллективных творческих дел.

В данной концепции коллектив класса не является самоцелью, хотя его самоценность и признается, но он используется как инструмент развития личности, а не как средство ее усреднения, нивелировки.

Школьный класс изучался и вне рамок представленных концепций в связи с другими аспектами воспитания личности учащегося. Среди этих исследований необходимо выделить работы И.Д.Демаковой и Н.Е.Щурковой, посвященные деятельности классного руководителя, Г.Н.Прокументовой, рассмотревшей деятельность в классе через формирование личностно значимых целей, М.И.Шиловой, сделавшей объектом изучения воспитанность школьников. В работах этих авторов прослеживалась роль класса, его коллектива в решении указанных проблем.

Итак, представления о школьном классе развивались от его характеристики как организационной единицы в учебном процессе к признанию и целенаправленному использованию его воспитательных

возможностей. Причем, вплоть до 60-х годов в советской педагогике он, в основном, рассматривался как объект воспитания, затем пришло понимание значимости его субъектных свойств, что привело к необходимости интеграции психологических и педагогических знаний о коллективе как факторе личностного развития школьников.

### **Современная дидактика о воспитательном потенциале школьного класса.**

В истории советской дидактики отношение к классно-урочной системе (как следствие, и к классу) не было однозначным. От ее резкой критики в 20-е годы (С.Н.Белоусов, С.М.Ривес и др.) к более глубокому и объективному анализу в 30-50-е (М.А.Данилов, Б.Есипов, М.М.Пистрак и др.), получившему свое продолжение в поиске эффективных форм организации учебной деятельности в 60-70-е годы (Ю.К.Бабанский, М.Н.Скаткин и др.).

Анализ современных дидактических исследований, связанных с классом, показывает, что среди них можно выделить две группы работ, в которых наиболее четко выражен воспитательный аспект. К первой группе относятся исследования, в которых класс рассматривается в условиях дифференцированного обучения (А.А.Бударный, Ю.Гильбух, И.К.Журавлев, И.Я.Лернер, Н.М.Шахмаев, И.Э.Унт и др.). Исследования другой группы посвящены эффективности обучения в зависимости от характера отношений в классе, от сплоченности его коллектива, сформированности общественного мнения в нем (Г.Н.Бросалина, И.Э.Краав, Г.Ф.Кумарина, Е.С.Рабунский, В.С.Цетлин и др.).

Последние годы дидакты ведут поиски преодоления таких недостатков классно-урочной системы, как статичность, ограниченная возможность индивидуального подхода к ребенку. Установлено, что для модернизации классно-урочной системы имеют значение способы индивидуализации и дифференциации процесса обучения. Эти способы в значительной степени определяют структурные изменения класса как организационной единицы обучения. Исследования, проведенные Л.В.Занковым, Х.Й.Лийметсом, И.Э.Унт и др., показывают, что предпочтительны гетерогенные по своей структуре классы, включающие как

постоянные, так и временные гомогенные и гетерогенные группы внутри класса. Такая структура позволяет наиболее продуктивно решать в классе не только дидактические, но и воспитательные задачи, тем самым обеспечивать целостность учебно-воспитательного процесса (Л.В.Занков, И.Э.Краав, И.Унт и др.).

Данные об эффективности создания гомогенных классов, а к ним относятся прежде всего классы компенсирующего обучения, а также классы с углубленным изучением отдельных предметов, в которых учатся дети с высоким уровнем развития, достаточно противоречивы. В педагогической теории и практике гомогенные классы имеют как своих сторонников (Ю.Гильбух, Я.Кондрашенко, Г.Ф.Кумарина и др.), так и противников (Л.В.Занков, И.Э.Краав, И.Э.Унт и др.). Последние утверждают, что при создании таких классов удается сузить диапазон индивидуальных различий учащихся только на ограниченном отрезке времени. Затем внутри таких классов обязательно происходит расслоение учащихся. Противники таких классов также подчеркивают, что и в воспитательном плане у этих классов есть существенные недостатки: установлено, что у более сильных учащихся в таких классах возникает чувство снобизма, элитарности, презрительного отношения к слабым учащимся, а у более слабых учащихся формируется чувство неполноценности, обреченности.

Создание гетерогенных классов, включающих различные группы, не только позволяет дифференцировать и индивидуализировать обучение, но и более эффективно решать воспитательные задачи в его процессе (1, 9, 31, 32). Класс становится активной средой воспитания личности. Советские педагоги-исследователи и практики неоднократно обращались к использованию групповой работы в процессе обучения. Интерес к групповым формам наблюдался в 20-е годы (П.П.Блонский, А.П.Пинкевич, М.М.Пистрак и др.) и в 60-е годы (М.Д.Виноградова, Г.Е.Конникова, В.В.Котов, Х.Й.Лийметс, И.Б.Первин, И.Э.Унт и др.).

Позднее, в 70-е годы в научный обиход было введено понятие коллективной познавательной деятельности (М.Д.Виноградова, Н.С.Дежникова, И.Б.Первин), которая рассматривалась как качественное развитие групповой работы. Исследователи пришли к выводу, что в результате организации познавательной деятельности как коллективной по-иному складываются отношения не только

между учащимися, но и между педагогами и школьниками: они становятся более демократичными, доверительными. Гуманистические черты приобретает классное и школьное самоуправление. Обретая реальную сферу деятельности в учебном процессе, ученические органы самоуправления играют существенную роль и в организации всей жизни класса и школы (9, 27, 32, 33).

Хотя в 90-е годы в использовании групповой работы не было предложено принципиально новых идей, но в результате полученной школой свободы выбора технологий обучения, групповая работа получила более широкое распространение и оказала существенное влияние на формирование внутренней структуры класса.

Вместе с тем следует отметить, что когда происходила абсолютизация коллективных форм обучения, урок приобретал форму обучения учениками друг друга в паре и замене учителя учеником (В.К.Дьяченко).

В итоге анализа исследований, посвященных дифференцированному обучению с позиций расширения воспитательного потенциала класса, установлено, что при групповом обучении класс, созданный как организационная единица в сфере обучения, при определенных условиях начинает играть существенную роль в воспитании.

Во второй выделенной нами группе дидактических исследований специально рассматривается связь между характеристиками происходящих в жизни класса явлений и эффективностью обучения. Среди них: влияние характера отношений в классе, его сплоченности на успеваемость школьников, возможность реализации индивидуального подхода к ним, успешность их самостоятельной работы (Л.К.Павлова, Е.С.Рабунский, В.С.Цетлин); выявление особенностей воспитания в условиях коррекционного обучения (Г.Ф.Кумарина); зависимость характеристик класса от специфики учебного процесса в условиях дифференцированного обучения (Г.Н.Бросалина, И.Э.Краав, К.Я.Сакс).

Особый интерес в этом ракурсе представляют исследования Х.Й.Лийметса, рассмотревшего класс не только как организационную единицу, но и как учебный коллектив, утверждавшего, что вся основная деятельность учащихся происходит под его прямым или косвенным влиянием.

Рассматривая учебный процесс как основную форму жизнедеятельности школьников и важнейший способ овладения современной культурой, О.В.Заславская показывает необходимость создания гуманистической системы отношений в классе, приоритетом которых являлся бы как человек (ученик, учитель), так и коллектив класса. Достигается это через обогащение содержания образования, формирование мотивов учения, реализацию коллективных и индивидуальных технологий обучения. При таком подходе к учебному процессу в классе создаются условия гуманизации его жизни.

Итак, дидактические исследования позволяют рассмотреть школьный класс, его особенности прежде всего через его структурную организацию и специфику организации учебного процесса.

Развитие класса, его характеристики зависят от задач, для решения которых создается тот или иной тип класса (классы с углубленным изучением отдельных предметов, классы компенсирующего обучения и т.д.).

Следует констатировать, что отношение к школьному классу в дидактических исследованиях только как к некой группе учащихся, объединенных для овладения учебной программой, привело к тому, что в них в меньшей степени рассматриваются возможности класса как общности, как коллектива в обучении, его эффективность в зависимости от отношений детей в классе, его сплоченности, общественного мнения.

В то же время анализ дидактических исследований, в которых эти вопросы в той или иной степени поднимаются (Л.В.Занков, О.В.Заславская, И.Я.Лернер, Х.Й.Лийметс, И.Э.Унт, В.С.Цетлин и др.), позволяет утверждать, что в их решении заключен воспитательный потенциал гуманизации школьного класса как организационной единицы обучения.

### **Проблемы развития школьного класса в современной психологии.**

Современные психологи утверждают, что гуманизация личности, становление человека в человеке - неслучайное условие и

критерий всех изменений, происходящих в сфере образования вообще и, в том числе, в области школьного обучения (В.В.Давыдов, А.Б.Орлов, В.И.Слободчиков и др.).

Становление человека в человеке происходит в природной, культурной, информационной и, наконец, в человеческой среде. Для этого процесса в школьные годы огромную роль играет среда сверстников и педагогов. Класс является одной из составляющих этой среды. "...Нигде и никогда мы не можем увидеть человеческого индивида до и вне его связи с другими, он всегда существует в со-обществе и через со-общество. Наличие и сам характер этих связей (физических, биохимических, физиологических, психологических, социальных и др.), динамика их преобразования в систему предметных отношений как раз и образует подлинную ситуацию развития..."<sup>6</sup>.

Данное утверждение имеет принципиальное значение для современного понимания и объяснения процессов, происходящих в школьном классе.

В аспекте исследуемой проблемы можно выделить и проследить динамику решения таких традиционно рассматриваемых в психологии проблем, как: создание и функционирование общности; развитие межличностных отношений; роль эмоционального фактора в личностном развитии и функционировании общности.

Проблема создания и функционирования детской общности рассматривалась в советской психологии как проблема формирования коллектива через определенные этапы становления группы. Истоки такого подхода мы находим у Е.А.Аркина, В.М.Бехтерева, П.П.Блонского, А.С.Залужного, С.С.Моложавого и др.. Среди работ этих авторов, обращающихся к психологии коллектива вообще, следует отметить работы М.В.Страхова., изучавшего коллективную психологию именно школьного класса.

Позднее наиболее разносторонне педагогический аспект проблемы коллективообразования был представлен в исследованиях, выполненных в рамках параметрической концепции, создателями которой являются Л.И.Уманский и его ученики (А.Г.Кирпичник, А.Н.Лутошкин, И.М.Чернышева и др.). Основная идея данной концепции заключается в поэтапном развитии малой группы в

<sup>6</sup> В.И.Слободчиков Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореф. дисс. на соиск. уч. степени докт. псих. наук. -М., 1994. -с.38.

зависимости от становления ее интеллектуального, эмоционального и волевого единства. Малая группа, как показывают исследования, проходит в своем развитии следующие этапы : группа-конгломерат, группа-кооперация, группа-автономия, группа-коллектив.

На фоне процесса коллективообразования рассматривали проблемы лидерства (Е.М.Зайцева, Р.Л.Кричевский), "болезней" коллектива в связи с уровнем его развития (И.М.Чернышева), организованности, эмоциональных потенциалов (А.Н.Лутошкин), специфики коллективообразования в школьном классе (А.Г.Кирпичник). Все эти исследования оснащены оригинальным методическим аппаратом.

Для использования детского коллектива как инструмента личностного развития школьников важна целостность коллектива. Показано, что она возникает в процессе интеграции коллектива (А.И.Донцов), понимаемая как упорядоченность, согласованность внутригрупповых структур, стабильность и преемственность их функционирования. На наш взгляд, интеграция является не только необходимым условием целостности коллектива, но и одним из его существенных признаков.

С проблемой коллективообразования тесно связана проблема формирования межличностных отношений (А.Г.Асмолов, А.А.Бодалев, Я.Л.Коломинский, Р.С.Немов, А.В.Петровский, В.А.Петровский и др.). Эта проблема рассматривается широко и в различных аспектах. Выделим те исследования, опора на которые позволяет педагогам наиболее эффективно управлять развитием школьного класса как целостностью. Незнание особенностей формирования межличностных отношений в классе приводит к ошибкам в процессе управления им. Ведь межличностные отношения позволяют в школьном классе выйти на личность каждого ребенка.

Обратимся прежде всего к стратометрической концепции-деятельностного опосредования межличностных отношений. Как отмечает А.В.Петровский, данная концепция позволила выйти на новый уровень исследования и понимания механизмов функционирования малой группы и развития личности в ней. Эта концепция также позволила не только получить экспериментальные данные о подчас скрытых механизмах коллективообразования, но и интегрировать знания об известных в социальной психологии феноменах функционирования коллектива.

Педагогическое значение данной концепции заключается в том, что ее авторы обращаются к межличностным отношениям, возникающим в совместной деятельности, которая рассматривается исследователями как источник их преобразования в гуманные отношения. Совместная деятельность опосредует также и процесс вхождения индивида в социальную общность.

В последние годы выделен и охарактеризован еще один пласт отношений, а именно личностно-смысловых. Это связано с тем, что психологи углубили исследования, связанные с проблемой представленности человека в другом человеке (А.Г.Асмолов, В.А.Петровский). Педагогическая актуальность обращения к этим отношениям заключается в том, что данный тип отношений выявляется через феномен коллективистской идентификации, когда мотивом совместной деятельности становится другой человек, сверстник. Естественно, что совместная деятельность носит гуманный характер.

Педагогически значимым, на наш взгляд, является и то, что феномен коллективистской идентификации увязывается с персонализацией личности как особой ее формы.

Теория деятельностного опосредования межличностных отношений дала возможность рассмотреть проблему оценки эффективности коллектива, основным критерием которой является сверхнормативная активность. Сверхнормативная активность и есть "групповой эффект"... (Р.С.Немов).

На основе этой теории и были определены пути повышения эффективности деятельности коллектива: оптимизация величины коллектива с целью выполнения стоящих перед ним задач; составление его композиции (подбор индивидуального состава); развитие межличностных отношений; вариативность форм организации деятельности при широком использовании коллективных и групповых; выбор оптимального данному коллективу стиля руководства.

Возникновению межличностных отношений в любой группе, в том числе и в школьном классе, предшествует межличностное восприятие- социально-перцептивный акт как первичный структурный компонент межличностного отношения (А.А.Бодалев). Теория межличностного восприятия нашла свое продолжение в исследованиях феноменов межличностного понимания, общения. В частности, было установлено, что взаимовосприятие членов группы

зависит от успешности деятельности, ими реализуемой, и оно в свою очередь влияет на эффективность протекания этой деятельности, что безусловно важно с позиции выявления воспитательного потенциала школьного класса.

С этой же позиции важен не столько сам факт развития межличностных отношений, сколько характер этих отношений.

Гуманистический по своему характеру стержень в структуре личности, определяющий все другие ее отношения, входящие в эту структуру, образуется благодаря человечности других людей, проявляемой ими по отношению к этой личности. Человечность же развивает в личности чувство защищенности, уменьшение стеснительности при проявлении своих знаний и умений, что создает благоприятную психологическую атмосферу для творчества.

Рассматривая проблему формирования межличностных отношений в школьном классе, нельзя не обратиться к работам Я.Л. Коломинского<sup>7</sup>, посвященным непосредственно этому вопросу. Его работы, в центре которых находились структурно-динамические и личностные характеристики взаимоотношений в классе, в 80-е годы стали своеобразным катализатором интереса педагогов к психологическим аспектам развития класса.

В нем были выявлены общие и возрастные особенности функционирования подсистем личных взаимоотношений в классах каждого школьного возраста; проведен анализ изменения такого важного с педагогической точки зрения показателя, как удовлетворенность во взаимоотношениях; получены экспериментальные данные о том, что социометрический статус более устойчив, чем персональное отношение сверстника к сверстнику, также устойчивы крайние социометрические статусы, что, безусловно, оказывает негативное влияние, в первую очередь, на детей с низким статусом и неблагоприятно сказывается на развитии класса в целом; выяснено, что в лучшие организованных классах взаимные отношения значительно более устойчивы, чем в других.

Гуманизация образования невозможна без включения в этот процесс эмоциональной составляющей изначально целостной духовной жизни человека (А.Б. Орлов).

Идея о необходимости и возможности влияния на психологический (у некоторых исследователей - эмоциональный)

<sup>7</sup> Я.Л. Коломинский Психология взаимоотношений в малых группах. (Общие и возрастные особенности). - Минск: Изд-во БГУ, 1976. - 350с.

климат коллектива, в том числе и детского, прослеживается в работах современных психологов (Н.П.Аникеева, В.В.Бойко, А.Г.Ковалев, А.С.Крикунов, А.Н.Лутошкин, Б.Д.Парыгин, К.К.Платонов и др). Психологический климат — одна из интегральных характеристик коллектива, и не просто сумма индивидуальных переживаний, а это качественно новое образование, характеризующее их общность.

Каждый первичный коллектив обладает своим эмоциональным потенциалом, под которым понимаются заложенные в эмоциональных состояниях взаимодействующих в коллективах людей возможности к возбуждению и воспроизводству жизненной энергии. Они в определенных условиях значительно оптимизируют активность личности и деятельность всего коллектива (А.Н.Лутошкин).

Коллективные эмоциональные состояния не только отражают социальные явления, но и влияют на них, выполняя "исполнительные функции", а именно: интегрирующую, активизирующую, социально-индикаторную, энергообразующую, стабилизирующую, подавляющую. Эмоциональной жизни коллектива, особенно детского, свойственна ярко выраженная пульсация, так называемый "маятниковый эффект", выражающийся в попеременном чередовании коллективных настроений различной тональности. Каждый класс (группа) по мере развития как коллектива приобретает свой индивидуальный цикл эмоциональной жизни. Коллективы разного уровня имеют и различную амплитуду колебаний эмоционального "маятника". Чрезмерное эмоциональное возбуждение, также как задержка эмоциональных переживаний, негативно сказывается на развитии коллектива (А.Н.Лутошкин). Накопление эмоциональных переживаний, создание условий для реализации их в жизни класса и есть процесс формирования психологического климата классного коллектива. Его полная характеристика должна включать в себя не только события, нашедшие отражение в эмоциональных состояниях, но и потенциал активности.

Психологический климат влияет на самочувствие ребенка в коллективе, на формирование его самооценки и позиции. Особенно подробно психологами рассматриваются пути формирования психологического климата (Н.П.Аникеева).

Итак, следует отметить, что основной акцент в психологических исследованиях (особенно с 60-х и до середины 80-х годов) делался на развитие школьного класса как коллектива, что отражало определенный подход к детской общности в психологии в рассмотренный временной период. В итоге были получены психологические знания, которые позволили педагогам более эффективно формировать в классе коллектив. Отсюда, как следствие, выделение таких вопросов, как закономерности процесса коллективообразования и деструктивные явления в нем, основы организованности, деятельностное опосредование межличностных отношений. Эти вопросы не потеряли своей актуальности и сегодня.

В то же время психологи выделили группу проблем школьного класса, непосредственно не связанных с формированием в нем коллектива.

Среди них: межличностные отношения, их структура, удовлетворенность и взаимность как основа внутренней дифференциации школьного класса, пульсация эмоциональной жизни, формирование психологического климата.

В последние годы направленность психологических исследований существенно изменилась. Традиционные психологические проблемы рассматриваются ныне преимущественно с позиций личностного развития ребенка (А.Г.Асмодов, А.А.Бодалев, В.А.Петровский, В.И.Слободчиков и др.). Их результаты особенно значимы для педагогов. Они помогают понимать и объяснять процессы, происходящие в школьном классе, что позволяет грамотно и осознанно использовать класс как инструмент личностного развития школьников.

### Школьный класс как объект исследований за рубежом .

Современные зарубежные психолого-педагогические исследования, посвященные школьному классу, имеют свои корни в работах начала XX века (Деринг, Д.Эдамс и др.).

Класс рассматривали как особый вид толпы, но выступали против большой наполняемости классов, так как считали, что класс имеет педагогическую ценность сам по себе. Он может подавлять

индивидуальность ребенка, а может и развивать ее, что зависит и от величины класса ( Д. Эдамс).

Особое место занимает работа Деринга "Психология школьного класса" (1929г.). Он утверждал, что класс представляет собой "органически целое, новое образование, которое не равняется простой сумме составляющих ее элементов"<sup>8</sup>. В этой работе рассматривался чрезвычайно широкий круг вопросов: коллективная деятельность в классе; проблема воздействия класса на личность и личности на класс; программа исследования ребенка-вожака; образование группировок; явления, дезорганизующие классный коллектив; взаимоотношения между классом и учителем; объективный дух класса.

В современной зарубежной как психологии, так и педагогике класс рассматривается как группа учащихся, созданная прежде всего для решения образовательных задач.<sup>9</sup>

Исследования школьного класса в европейской и американской традиции тесно связаны с групповой педагогикой. Безусловно, на развитии современной, особенно европейской, педагогики до сих пор сказываются идеи Э.Дюркгейма, а позднее С.Френе. Э.Дюркгейм видел в классе "коллективную индивидуальность" и рассматривал его только как форму социализации ребенка, а С.Френе видел в классе основу и средство воспитания "свободной личности".

Идеи Э.Дюркгейма были позднее развиты в социологии воспитания. В ней класс рассматривался как подсистема общей системы общественного воспитания, ему приписывались разнообразные воспитательные функции: формирование взаимоотношений педагогов и учащихся; формирование социально значимого поведения; трансформация общих целей в индивидуальные (J.K.Filloux и J.Ardoino).

Следует также отметить, что социологическим концепциям воспитания свойственна абсолютизация роли межличностных

<sup>8</sup> Деринг Психология школьного класса. М.-Л.: Госиздат, 1929. -11с.

<sup>9</sup> The International Encyclopedia of Education. -Oxford, 1985, vol.2.- p.728-735; p.1003-1007; A Hand book of British Educational Terms, Compiled by H.C.Barnard. -L., 1963. -p.61; Rowntree D. Dictionary of Education.-L., 1981.- p.41.

отношений внутри группы, жесткость влияния группы на поведение ребенка, на развитие его личности.

Вместе с тем, класс как социальная система исследовался не систематически, и хотя многие теоретические высказывания о функциях малых групп были разработаны и испытаны в лабораторных условиях, однако редко кто предпринимал попытку повторить эти исследования в условиях малой группы школьного класса (N.Gross).

Плодотворная попытка исследования школьного класса как общности была предпринята в книге "Поведение школьного класса".<sup>10</sup> В ней на основе теории малых групп было представлено описание внутрикласных процессов, рассматривались структура группы, ее общие свойства, специфика класса как группы, определение которой требует изучения целей и задач, типа руководства и характеристики членов группы. Авторы рассматривали возможность и технологию управления классом педагогами, в основном, через разрешение конфликтных проблемных ситуаций в области дисциплины, норм поведения. Профилактика возникновения этих проблем практически не рассматривалась, педагог идет вслед за возникающими проблемами, хотя сами авторы говорили о необходимости предотвращения конфликтных ситуаций.

Подход к школьному классу как к группе и к школе как к объединению классов привел к признанию приоритетности в них субъектно-субъектных отношений, к необходимости их взаимодействия, а значит, к необходимости отношения к классу не только как к объекту педагогических воздействий, но и как к субъекту воспитания (F.Best, M.David, J.M.Favret).

Проблема взаимодействия учителя с классной группой - одна из центральных для европейской и американской теории и практики воспитания. В немецкой педагогике ее решение в последние годы связано с концентрацией внимания на субъектах этого взаимодействия (F.Deutsch). Одним из существенных результатов эффективности такого взаимодействия должна стать дисциплина и порядок в классе. Для американской педагогики это также одна из центральных проблем в изучении школьного класса.

Наряду с традиционными способами налаживания дисциплины (гибкая система требований со стороны педагогов, совместная выработка учащимися норм поведения в классе, система контроля и

<sup>10</sup> M.A. Bany, J.V. Johnson Classroom group behavior. -N.Y., 1966. -p.8

наказаний) все больше внимания к себе привлекают более демократичные способы, заключающиеся в создании сообществ в классе, в школе, путем развития в них самоуправления (L.Kohlberg, L.Kuhmerker, M.Traviss, Dj. Shane) (40). Внутри таких сообществ создается тот климат, который Д. Дьюи охарактеризовал как "жизнь, разделяемая всеми". В этих сообществах учащиеся принимают активное участие в решении всех волнующих их проблем. Принятие решения происходит при активной роли учителя, который является равноправным участником совместной жизни.

В последние годы наблюдается значительный рост интереса, особенно среди экологических психологов (Galen, Ross), к описанию структуры группы и поведения ее членов. Основу для описания процессов в классе составляют "хроники классов"- завершённые описания в хронологическом порядке всего происходящего в них. Микроэтнографы (E.Shultz, E.Erikson) изучают процессы взаимодействия, порождающие различные действия школьников, а исследователи класса (P.C.Blumenfeld, J.L.Bossert, C.Hamilton, W.Doyle) анализируют систему задач, которые, по их мнению, организуют и направляют все, что происходит в классе.

Важным направлением в аспекте исследуемой проблемы является создание таких условий жизни ребенка в классе, которые позволяли бы ему достичь успеха. В качестве одного из таких условий рассматривается создание гетерогенных классов, сформированных только по возрастному признаку. Именно они, как показывают исследования, могут обеспечить успешность разнообразной деятельности каждого ребенка. "Специальные классы, где неудача порождает неудачу, а неудачники находятся в изоляции от благополучных детей, могущих оказать им товарищескую помощь, - неверно выбранный, тупиковый путь."<sup>11</sup> Гомогенные классы оказывают пагубное влияние не только на учащихся, но и на учителей, так как они приходят к стойкому убеждению, что слабые ученики не могут достичь успеха.

Ориентация школы на ребенка дала толчок развитию теории "Я-концепция", которая помогает на практике реализовать принцип гуманизма. Центральной идеей этой концепции, по мнению одного из ее активных разработчиков и пропагандистов Р.Бернса, является "признание собственной и непреходящей ценности каждого

---

<sup>11</sup> У. Глассер Школы без неудачников. - М.: Прогресс, 1991. - с.90.

человека, важности человеческих взаимоотношений в процессе воспитания".<sup>12</sup>

Программы формирования "Я-концепции" ребенка, в основном, реализуются в работе педагога с классом (З.А.Малькова).

Р.Бернс подчеркивает, что "в силу того, что "Я-концепция" по своему генезису имеет социальную природу, для формирования самоустановок учащихся важным является характер межличностных взаимоотношений в классе. Вклад учителя в эти отношения определяется его мировоззрением и жизненной позицией".<sup>13</sup>

Итак, в зарубежных психолого-педагогических исследованиях школьный класс прежде всего рассматривается в рамках развития идей групповой педагогики, которая, естественно, сама постоянно претерпевает существенные изменения. Ее идеи пронизывают кооперативное обучение и воспитание, "умеренную педагогику" (P.Boucheret, A.Gilles), "педагогику успеха" (M.Gloton), коммуникативную дидактику (K.Schaller, K.-H.Schafer), "педагогику диалога" (W. Partacek).

Анализ различных зарубежных исследований, непосредственно посвященных школьному классу или затрагивающих отдельные аспекты его жизни, показывает, что все исследователи признают ту существенную роль, которую играет класс в жизни ребенка и школы. Особенно полноценно в психолого-педагогических исследованиях показана роль класса в личностном развитии ребенка, при этом раскрыты возможности как положительного, так и негативного воздействия, которое может оказать класс на этот процесс.

### **Школьный класс в структуре современной школы (состояние и многообразие вариантов).**

В соответствии с целью и задачами исследования мы проанализировали современное состояние школьного класса. Для его изучения в массовой школьной практике мы использовали прежде всего методы анкетирования и описания. Кроме того, для

<sup>12</sup>Р.Бернс Развитие Я-концепции и воспитание.-М.:Прогресс, 1986.-с.28.

<sup>13</sup>Р.Бернс Развитие Я-концепции и воспитание.-М.:Прогресс, 1986.-с.303.

характеристики современного состояния школьного класса мы проанализировали материалы ряда семинаров, конференций российского и международного уровня, на которых затрагивались проблемы школьного класса. Эти материалы в своей совокупности мы рассматривали как определенный срез массового и передового опыта.

Охарактеризуем процедуру и результаты изучения современного состояния школьного класса.

Для изучения массовой школьной практики была разработана методика, состоящая из "Программы-минимум", включающая в себя анкеты для учащихся и классных руководителей, и "Программы-максимум", в которую дополнительно входили алгоритм характеристики класса, планы сочинений учащихся и образцы независимых характеристик класса для различных категорий работающих в нем педагогов (16, 17, 33, 44, 49). Также использовалась методика самооценки класса с помощью образов (А.Н. Лутошкина).

Все методики были проведены в школах различных городов и сел России, Украины и Латвии (Москва, Йошкар-Ола, Владимир, Н.Новгород, Курск, Ярославская область, Томск, Николаев, Рига). В исследовании участвовали 193 класса. Среди них 51 класс начальной школы, 68 классов подростков и 43 старших классов. Общее количество опрошенных: 6755 учащихся, 156 классных руководителей.

В результате были получены данные об общих чертах класса, об особенностях классных коллективов различных возрастов, об их самооценке, о значимости класса для детей и педагогов, об участии детей в его жизни, о взаимодействии класса с другими детскими и взрослыми объединениями, о современных классных традициях.

При этом учащиеся и педагоги городских школ указали большее количество черт школьного класса. Это относится и к учащимся образовательных учреждений нового вида (гимназий и лицеев) как города, так и села, что в значительной степени объясняется более высоким интеллектуальным уровнем учащихся этих школ, а также их способностью к рефлексии.

Количество характеристик, даваемых педагогами, напрямую было связано с их стажем работы в качестве классного руководителя.

Общие черты класса, указанные педагогами и учащимися различных возрастов и пола, могут быть представлены четырьмя

параметрами: сплоченность, организованность, активность и эмоциональность. С увеличением возраста школьников растет количество указанных данных. Эти данные говорят о том, что с возрастом у школьников формируется более дифференцированный и многосторонний образ класса.

Девочки и девушки называли в 1,4 раза больше характеристик класса, чем мальчики и юноши, что свидетельствует о том, что первые лучше выделяют особенности своего класса и он им более интересен.

По самооценке к "песчаной россыпи" и "мягкой глине" относят себя 71% классов, 22% - к "мерцающему маяку", 7% - к "горящему факелу". Самооценка коллектива класса зависела от возраста учащихся.

Учащиеся всех возрастов практически не могли назвать традиции класса. В лучшем случае назывались: празднование дня рождения, дня защитника отечества и Международного женского дня.

Только 17% детей называли отношения в классе как отзывчивые, доброжелательные, 48% как равнодушные и безразличные, а 35% как конфликтные. 13 % детей удовлетворены своим участием в жизни класса, считают, что их способности реализуются в классе и интересы удовлетворяются, а 31% могли бы сделать для класса больше.

Анализ массового опыта показал наличие лишь единичных случаев взаимодействия классов друг с другом, практически отсутствуют и ранее (до середины 80-х годов) встречавшиеся связи класса с коллективами взрослых и детей вне школы.

Значимым класс является для учащихся пятых и десятых классов. Превалирует негативное отношение к классу у учащихся в возрасте 13-14 лет.

Ответы на аналогичные вопросы, обращенные к классным руководителям, дали более благоприятные результаты, но это скорее вызвано желанием классных руководителей представить свою работу в более выгодном свете.

В то же время, давая развернутую характеристику своим классам, классные руководители писали о разобренности классов (44%), о наличии в классе отверженных детей (74%), причем в последние годы в их число все чаще попадают дети, которые хорошо учатся (в 1987 г. таких детей было 6%, а в 1995 - 21%).

Наиболее влиятельными в массовой школе, по мнению педагогов, являются школьники физически сильные (39% педагогов называют именно их), занимающиеся бизнесом (31%); в гимназиях и лицеях - хорошо успевающие школьники (63%), способные предложить неожиданные вопросы, решения тех или иных проблем как в учебной, так и во внеучебной сфере (41%).

В практике массовых школ педагоги дифференцируют характеристики школьного класса в зависимости от возраста. Труднее такая дифференциация осуществляется в рамках одной возрастной группы. Анализ результатов анкетирования показал, что лучше всего дифференцируют характеристики школьного класса педагоги со стажем классного руководства свыше 10 лет.

Классные руководители, как правило, не выделяют в отдельную группу трудности в работе с классом как с коллективом. В качестве основных трудностей называются: работа с семьей (72%), явления наркомании и алкоголизма среди старшеклассников (34%), негативное отношение к учебе во всех возрастных группах (83%), нежелание участвовать в коллективной жизни класса (57%), неумение самих классных руководителей наполнить новым содержанием воспитательный процесс в соответствии с изменениями, происходящими в обществе (89%).

Количественные характеристики класса дали нам возможность представить отдельные стороны жизни класса как феномена современной педагогической действительности. Чтобы охарактеризовать его как целостность, мы обратились к различным описаниям школьного класса. Нами были проанализированы, во-первых, описания, представленные в диссертационных исследованиях, выполненные в течение последних двадцати лет (М.В.Воропаев, И.В.Грузина, Н.М.Дьячкова, И.А.Карпюк, В.И.Максакова, С.Д.Поляков, Н.Л.Селиванова, С.М.Трапезников, Фам Выонг Дьен, В.П.Шуменко). Эти исследования выполнялись в рамках одной общей для всех концепции детского коллектива (Л.И.Новикова) и их авторы рассматривали класс с разных точек зрения, задаваемых темой исследования. Во-вторых, также были проанализированы отдельные фрагменты описаний школьных классов в детской и юношеской художественной литературе (А.Алексин, В.Астафьев, С.Баруздин, Драгунский, В.Железников, Л.Матвеева, Н.Огнев, Ю.Раццу, А.Рыбаков, Ю.Сальников, Ю.Сотник, В.Тендряков, Г.Щербакова и др.). В-третьих, в разные

годы в течение двенадцати лет по разработанной нами схеме классными руководителями школ №825, №705 г. Москвы, №76 г. Риги, №18 г. Йошкар-Олы, Закобякинской средней школы Любимского района Ярославской области, Медвенской средней школы Курской области, средней школы г. Богородска Нижегородской области, Технической гимназии г. Нижнего Новгорода, средней школы № 17 г. Владимира, средних школ №№45, 50, 54 г. Николаева были выполнены как разовые описания своих школьных классов, так и описания одного и того же класса в течение пяти-десяти лет.

Анализ данного многопланового материала позволил получить общие характеристики класса, характеристики класса с углубленным изучением отдельных предметов, класса компенсирующего обучения, разработать модель процесса развития классного коллектива, его возрастных особенностей, специфики развития в условиях гуманистической воспитательной системы школы, гимназии и лицея.

Таким образом, совокупность полученных данных позволила утверждать, что все характеристики класса можно условно разделить на две группы. Первая группа характеристик представляет класс как социально-психологическую общность, которой свойственны: сплоченность, нормы как регуляторы групповых процессов, многоуровневая система групповых отношений.

Вторую группу составляют характеристики, описывающие класс как организацию, с присущей ей упорядоченностью, отвечающей логике учебного процесса, что предполагает определенную структуру класса: раньше она задавалась сверху педагогами и была в значительной степени обезличена, практически не зависела от особенностей школы, специфики в организации учебного процесса в ней. Теперь в значительной степени определяется потребностями самих учащихся (41, 46, 49).

Существенным образом от классов массовой школы отличаются классы, функционирующие в условиях дифференцированного обучения. Именно дифференциация породила новые черты школьного класса (49).

Дифференцированное обучение предполагает выбор предметов, поэтому в классе образуются учебные группы, члены которых изучают различные предметы. Это приводит к усложнению формальной структуры класса и, как следствие, к мобильности неформальной.

Мы пришли к выводу, что повышенный интерес к знаниям у учащихся классов с углубленным изучением ряда предметов, восприятие ими знаний как личностной ценности может привести к обеднению всей жизнедеятельности класса. Поскольку центральное место в ней занимает познавательная деятельность, то другие виды деятельности нередко носят ущербный характер.

Но возможна и другая ситуация, когда специально организованная познавательная деятельность стимулирует другие виды деятельности, наполняя их новым содержанием. В то же время в ее организации успешно могут быть использованы формы, свойственные внеучебной деятельности (чаще всего клубной).

В классах с углубленным изучением отдельных предметов меняется и содержание общения. Предметом его все чаще наряду с молодежной субкультурой становится наука. Для учащихся этих классов характерна четкая направленность на продолжение образования и, в связи с этим, стремление получить в школе максимальный объем знаний высокого качества. Поэтому они стараются устранить любые помехи, мешающие им в достижении этой цели. Отсюда для данных классов характерно более рациональное построение отношений, как деловых, так и эмоционально-психологических. Указанная цель порождает усложнение связей с внешней средой как класса в целом, так и отдельных групп школьников. Это прежде всего связи с кружками, научными обществами, коллективами ВУЗов, НИИ. Такие связи, несомненно, обогащают жизнедеятельность школьников. Эти классы обычно живут более насыщенной жизнью, являются опорой педагогов в школе, составляют ее гордость. Обладая некоторыми общими чертами, каждый из этих классов имеет, как правило, яркую индивидуальность. В то же время следует отметить их некоторую элитарность, эгоцентризм, определенную замкнутость, господство духа "рацио". Правда, эти черты характерны далеко не для всех таких классов и зависят от их профиля и специализации. Так, например, эти черты редко свойственны педагогическим классам.

Основная особенность классов компенсирующего обучения заключается в том, что в их состав входят дети разного психологического возраста, что изначально создает базу для расслоения внутри класса (22, 42, 49).

В то же время дети, попадающие в такой класс, тянутся друг к другу, так как в своих классах они были лишены полноценного общения со сверстниками и нередко были в них изгоями.

Временное же пребывание в компенсирующем классе формирует у некоторых учеников ощущение незначительности факта перевода их в такой класс. Нельзя также при характеристике данных классов сбрасывать со счетов определенное негативное отношение к ним со стороны части педагогов, родителей и учащихся как к классам с неполноценными детьми.

В качестве организационной единицы класс сельской школы существует, даже если в нем учится один человек. Очевидно такая "единица" не является общностью. Особая роль в малочисленных классах принадлежит эмоционально-психологическим отношениям, они обычно преобладают над деловыми и нередко определяют эффективность функционирования класса как учебной единицы. Слабость личных связей между учащимися вызвана объективными причинами: ограниченность круга общения на протяжении длительного времени, приводящая к эмоциональной усталости, отсутствие новизны в нем, территориальная удаленность учеников друг от друга (29, 34, 35).

Сложно в этих классах складываются отношения между мальчиками и девочками, особенно когда мальчик или девочка — единственный представитель пола в классе. В целом можно говорить об ограниченности, деформации межличностных отношений в классах со слишком низкой наполняемостью.

Более благоприятная ситуация складывается в классах с нормальной наполненностью. В них, обычно, разнообразнее деловые отношения, больше возможности и для развития эмоционально-психологических отношений.

В целом же, характеристики класса обычной сельской школы практически не отличаются от характеристик городской.

Специфика класса сельской школы заключается в большем, чем в городской школе, потенциале влияния социально-психологических механизмов (в силу малочисленности классов и их значимости для учащихся) и, в то же время, в большей устойчивости школьников к этим влияниям в силу большей социальной зрелости и взрослости сельских школьников.

Полученные нами в итоге проведенного исследования данные позволяют утверждать: класс в современной школе — явление

многообразное, динамичное и, нередко, противоречивое. Сегодня он более вариативен, чем десять лет тому назад. Все это, конечно же, является следствием дифференциации обучения, возникновения новых видов образовательных учреждений, большей свободы в выборе содержания и форм организации учебно-воспитательного процесса. На фоне этих условий формируются классы и складываются самые разнообразные классные коллективы. Специфика их зависит и от типа школы (городская или сельская), и от вида образовательного учреждения (школа, гимназия, лицей), и от характера совместной деятельности детей и типа объединяющих их отношений, и от состава учащихся, и от профессиональных качеств классного руководителя.

Изучение современного состояния школьного класса в массовой практике позволило выделить ряд проблем его развития: тенденция социального и национального расслоения в классе, игнорирование педагогами его субъектных свойств, случаи использования классного коллектива в целях подавления личности ребенка, невладение классными руководителями методикой коллективной, групповой и индивидуальной работы, изоляция классов в школе, падение престижа классного руководителя и отсутствие четкости в определении его функциональных обязанностей.

Поиски решения этих и других проблем ведутся в различных направлениях. Результаты проведенного исследования показывают, что их решение лежит в плоскости выявления и использования воспитательного потенциала класса, рассматриваемого в трех основных направлениях: как компонента воспитательной системы, как коллектива, как объекта со стороны классного руководителя.

### **Класс как компонент воспитательной системы школы.**

В настоящее время воспитательные системы отличаются большим разнообразием и зависят прежде всего от вида образовательного учреждения, от содержания и характера системообразующей деятельности. Участвуя в разработке теорий школьных воспитательных систем, мы пришли к выводу, что роль

класса в различных системах и место, которое он в них занимает, не одинаковы (34, 39, 45, 49).

Наличие в школе воспитательной системы создает особую ситуацию развития класса, прежде всего оно предполагает включенность в нее каждого класса в качестве компонента этой системы. А это значит: цели, реализуемые в классе, его деятельность, характер отношений в нем должны гармонично сочетаться с педагогическими характеристиками системы; класс должен быть первичным коллективом в структуре общешкольного коллектива и при этом сохранять свою индивидуальность. Полноценным компонентом воспитательной системы класс будет в случае наличия всех трех признаков, хотя в реальной практике они присущи каждому классу в разной мере. Исследование показало, что справедливо и следующее утверждение: школьная воспитательная система обретает устойчивость и стабильность, если каждый класс становится ее компонентом. Существование в воспитательной системе школы классов, органично не включенных в нее, характерно для первоначального этапа ее становления.

Воспитательная система, задавая четкие и определенные цели для класса как субъекта деятельности и отношений, в значительной степени обеспечивает реализацию этих целей. Общие цели конкретизируются в целях класса за счет создания благоприятных для этого условий. Воспитательная система стимулирует, обогащает и дополняет деятельность класса. Система строится таким образом, чтобы каждый класс мог участвовать в жизни общешкольного коллектива. При этом классу предлагается определенный набор видов деятельности, но не диктуется ее содержание и формы организации (31, 34, 45, 49, 50).

Сложнее складывается ситуация с влиянием системы на характер отношений в классе.

Проведенный нами анализ функционирования различных воспитательных систем школ, гимназий и лицеев показал, что взаимоотношения в классе более независимы в своем развитии, чем другие его характеристики. Для их изменения более важна атмосфера, психологический климат общешкольного коллектива, чем задаваемая системой структура и характер отношений.

Возможно и такое положение, когда взаимоотношения в классе имеют более гуманистический характер, чем взаимоотношения в общешкольном коллективе. Может быть и вариант, когда

взаимоотношения в отдельном классе, напротив, отстают в своем развитии от уровня взаимоотношений в коллективе школы (42, 43).

Для классов же, в которых коллективные отношения еще не сложились или только складываются, включенность детей в более благоприятные взаимоотношения на уровне общешкольного коллектива создает возможность ощутить их комфортность, формирует потребность в развитии таких отношений в своем классе.

Включенность класса в воспитательную систему школы особенно благоприятно сказывается на установлении и развитии внешних связей класса, на освоении внутренней и внешней среды школы. Возможности класса в этом обычно достаточно ограничены. Его развитие может происходить более интенсивно, если он представляет собой открытое сообщество. Воспитательная система помогает классу как в установлении внутренних связей класса с другими классами, кружками, спортивными секциями и другими объединениями учащихся и педагогов внутри школы, так и внешних: с детскими объединениями домов творчества, спортивных клубов, клубов по месту жительства и других подобных объединений. Тем самым расширяется объем и характер деятельности класса, поле взаимоотношений на межличностном, групповом уровнях. Это не только обогащает классную жизнь, но и ставит класс в ситуацию соотнесения, заставляет его действовать как единую общность, как коллектив. Конечно, такие связи могут устанавливаться у отдельных классов и вне школьной системы, тогда они нередко носят хаотический, а порой асоциальный характер.

Воспитательная система создает качественно новую ситуацию во взаимодействии классного коллектива с педагогическим. Обычно круг педагогов, работающих с одним классом, достаточно ограничен, в него включены, в основном, учителя, преподающие те или иные предметы. Реже в этот круг попадают члены администрации. В ходе исследования было выяснено, что при наличии в школе воспитательной системы, этот круг существенно расширяется. Важно отметить и то, что это педагоги, которые имеют положительную установку на класс и стремятся внести в его жизнь позитивные моменты. Нередко включение в жизнь класса новых педагогов позволяет компенсировать и нивелировать негативные взаимоотношения, сложившиеся у учащихся с теми или иными учителями, и тем самым создать у учащихся положительный образ педагогического коллектива в целом.

Для современной школы, как показывают проведенные исследования (В.А.Караковский, Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова, А.М.Сидоркин и др.), наиболее типичными являются воспитательные системы, системообразующей деятельностью в которых является познавательная и клубная деятельность (34, 45, 47, 48, 49, 51).

В системе, где главной является учебная деятельность (они чаще всего создаются в школах с классами с углубленным изучением отдельных предметов, в гимназиях, лицеях), познание занимает ведущее место в сфере интересов школьников, в формировании их планов на будущее. Происходит оно, в основном, в классе, поэтому он обычно значим и привлекателен для учащихся.

Педагоги также заинтересованы в развитии класса, так как видят в нем дополнительные ресурсы для успешности прежде всего учебного процесса. Воспитательная система в этом случае призвана создать условия для обогащения классов и учащихся дополнительными знаниями, компенсировать содержание их деятельности, односторонность которой порой возникает при дифференциации обучения.

Воспитательная система создает условия и для корректировки определенных качеств личности, в первую очередь эгоцентризма, чувства исключительности, которые нередко формируются в специализированных, профильных классах. Это удается за счет того, что воспитательная система предполагает взаимодействие первичных коллективов и объединений учащихся, результатом которого является возникновение вертикальных и горизонтальных связей класса, что позволяет достаточно часто ставить как класс, так и его членов в ситуацию соотнесения.

Если системообразующей является клубная деятельность, то для такой воспитательной системы характерна целенаправленная организация внеурочного времени школьников (нередко с использованием коммунарской методики), установка на раскрытие творческих задатков личности (31, 33, 34, 45, 49).

Влияние данной системы на класс тесно связано с этапами ее развития. На первом этапе становления системы интересы школы в целом преобладают над интересами отдельных классов. На этом этапе, как и на втором, наблюдается некоторое ослабление влияния класса на учащихся, так как школьники в основном сориентированы на школу в целом: педагоги ставят перед собой

задачу прежде всего сплочения общешкольного коллектива. По мере развития воспитательной системы все большее значение придается выращиванию индивидуального облика каждого класса, так как со временем через него система получит дополнительные источники своего развития. Это связано с тем, что класс, освоив все то, что ему предлагала система (многообразие деятельности, творческий подход к ней, определенный характер отношений, ценностные ориентации, нормы поведения) и воспроизводя это в том или ином объеме, выходит на новую качественную ступень своего развития и способен обогнать школьную систему.

Влияние воспитательной системы сельской школы на класс имеет свои особенности (29). Здесь существенным фактором является количество учащихся в школе. В малокомплектных школах обычно складывается воспитательная система семейного типа. Класс фактически представлен только как организационная единица в учебном процессе. Роль первичного коллектива играет общешкольный коллектив, представляющий собой разновозрастное объединение.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что воспитательная система по отношению к классу, являющемуся ее компонентом, выполняет целый ряд функций. Среди них сегодня особенно важны следующие функции: гуманизации, развития, координации, компенсации и защиты. Реализация этих функций идет через цели системы; приоритетный гуманистический характер внутрисистемных отношений; через создание ситуаций, в которых класс должен выступать как единое целое; через включение в обязательный объем общеколлективной деятельности; через расширение и координацию внутренних и внешних связей класса; через стимулирование становления его различных положительных характеристик; через нивелирование негативных влияний внутренней и внешней среды системы.

Нами установлено, что и класс влияет на развитие воспитательной системы. Он может интенсифицировать этот процесс или тормозить его за счет преобразования, трансформации целей, ценностей, норм системы, за счет своеобразия протекания внутриклассных процессов коллективообразования. Это влияние, конечно, зависит и от положения класса в системе.

Положение класса в воспитательной системе является следствием его возраста, уровня развития коллектива, его

индивидуальности, особенно наличия в ней лидерских характеристик, специфики личности классного руководителя. Старшие классы, только уже в силу своего возраста, даже при невысоком уровне коллективности, обычно наиболее влиятельны в школе.

Классы-лидеры, а таковыми обычно бывают классы с высоким уровнем развития коллектива, создают образцы, ориентиры поведения, деятельности, отношений в воспитательной системе. Хотя следует отметить, что для самих таких классов существует опасность "звездной болезни".

Классы с высоким уровнем развития коллектива имеют большие возможности влияния на систему, так как, сами являясь открытыми системами, активно взаимодействуют с другими внутришкольными коллективами и объединениями. Личность классного руководителя, его активность, собственное положение в системе отношений в педагогическом коллективе также усиливают или уменьшают влияние класса на воспитательную систему. Если классный руководитель входит в команду педагогов, активно создающих и развивающих воспитательную систему, он будет способствовать наибольшей включенности класса в школьную жизнь.

Играет роль и пространственное положение класса. Распространенное сейчас явление, когда классы начальной школы находятся в другом здании, отрицательно сказывается на характере их связей в воспитательной системе. Классы младших школьников оказываются лишенными повседневного внимания и заботы более старших, а у последних отсутствует объект такой заботы.

Следует отметить, чем сложнее и разветвленнее система связей различного характера между параллельными классами, между классами различных возрастов внутри системы, тем лучше это для развития классов и самой воспитательной системы. Но эффективны эти связи только в том случае, если они являются предметом специальной заботы педагогов.

Необходимым условием возникновения и функционирования эффективной системы связей между классами является педагогически организованное взаимодействие, в которое должны быть включены и другие первичные коллективы и объединения школы.

Условиями эффективного взаимодействия классов, их первичных коллективов являются: формирование личностной и коллективной целевых установок учащихся на взаимодействие; учет специфики классов, их воспитательного потенциала и особенностей педагогического управления первичными коллективами при включении их в общешкольную коллективную деятельность; синхронизация процессов системообразования в школе и коллективообразования в классах; организация взаимосвязи и учет взаимообусловленности процессов педагогического управления и самоуправления в масштабах школы (Т.В.Разумовская).

Итак, школьная воспитательная система является важным источником эффективного развития класса. Справедливо и обратное утверждение о том, что воспитательная система обретает устойчивость и стабильность в своем развитии, если каждый класс является ее компонентом и органично включен в жизнедеятельность школьного коллектива.

### **Школьный класс как коллектив.**

Класс создан и существует как организационная учебная единица в структуре школы, как объединение детей одного физиологического возраста, основной целью которого является усвоение определенного объема знаний. И в этом плане для его характеристики прежде всего существенны такие моменты, как учебный план, реализуемый в классе, методы преподавания учителей-предметников, формы организации учебного процесса, количество учащихся, их половой состав. Для класса как учебной единицы основным видом деятельности является учение.

Общая деятельность учащихся, их общее пространство существования приводит к тому, что в классе возникает психологическая общность, основой которой является определенная система взаимоотношений, прежде всего эмоционально-избирательного плана (1, 7, 20, 21, 43, 46). Для того, чтобы эта общность превратилась в коллектив, необходимо, чтобы она была структурирована. Вплоть до середины 80-х годов структура класса как коллектива достаточно жестко задавалась педагогами через систему постоянных поручений детям. Нужна была большая

изобретательность педагогов, чтобы обеспечить каждого ребенка поручением. Предпринимались попытки сделать систему поручений гибкой, учитывать интересы детей, но это далеко не всегда удавалось, так как часто поручения не были связаны с реальными интересами учащихся.

Коренным образом ситуация изменилась в настоящее время. Многие педагоги стали значительно больше внимания уделять совершенствованию в классе эмоционально-психологических отношений, что связано с их ориентацией на личностное развитие каждого ребенка и с активным освоением педагогами психологических знаний. Организационная структура класса может стать эффективной тогда, когда она основана на реальных потребностях детей и отражает характер их совместной деятельности.

В классе, если он- коллектив, существует определенная внутренняя упорядоченность, адекватная задачам и специфике учебно-воспитательного процесса в данной школе, которая и отражается во внутренней официальной структуре класса. Как психологической общности классу присущи функционально-ролевая структура, специфический состав лидеров, психологический климат, определенные жизненные нормы и ценности.

Острой проблемой сегодня является определение содержания совместной деятельности учащихся в классе. Очевидно, что это содержание требует обновления. В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что его существенной частью должна стать общечеловеческая и национальная культура.

Содержание внутриклассной совместной деятельности в настоящее время может быть связано и с такими областями человеческой деятельности, как благотворительность и экология.

Наиболее продуктивной формой организации совместной деятельности является групповая работа, позволяющая подключить к коллективной жизни всех детей, максимально учитывая их индивидуальные возможности, потребности и мотивы. Эффективность этого неоднократно подтверждалась отечественными и зарубежными педагогами и психологами. Подтверждается этот вывод и широким распространением методики коллективных творческих дел как педагогической технологии (С.Д.Поляков).

Мы пришли к выводу, что групповая работа не только позволяет создать условия для развития личности через реализацию ее интересов, способностей и личностных ресурсов, но и для

развития коллектива класса через межгрупповое взаимодействие (1, 7, 9, 32, 33).

Суммируя полученные в современных психолого-педагогических исследованиях знания о характере и формах организации деятельности детей, следует отметить, что и в классе эта деятельность должна носить коллективный творческий характер, быть социально и личностно-ценностной, организованной по принципу самостоятельности. Именно такая деятельность позволяет придерживаться педагогам общей линии на развитие гуманистического отношения детей к другим людям, в том числе и к своим одноклассникам.

Классный коллектив - не самоцель. В современных условиях он должен рассматриваться, прежде всего, с точки зрения его необходимости и полезности для личностного развития детей (22, 26, 33). А таковым он становится, если в нем созданы условия не только для процесса идентификации ребенка с коллективом, но и для обособления его в коллективе (Л.И.Новикова).

Педагогам-практикам хорошо известно, что влияние коллектива на личность ребенка прежде всего зависит от "слияния" его с коллективом, от того, насколько он "влюблен" в свой коллектив, в какой мере он ощущает себя его членом, в какой мере ценности коллектива являются его собственными ценностями. Но идентификация с коллективом отнюдь не должна приводить к растворению в нем личности ребенка, к бездумному восприятию им нравственных норм коллектива и механическому усвоению его традиций. Такое некритическое восприятие коллектива, как показывает опыт прошлых лет, ведет к нивелировке личности ребенка, к ущемлению его индивидуальности. В силу этого процессы идентификации ребенка с коллективом, обособления его в коллективе должны выступать не как дополняющие друг друга процессы, а как единый процесс, так как процесс идентификации с коллективом и процесс обособления в коллективе являются следствием потребностей ребенка в "других", в общении с ними, в самореализации и самоутверждении его среди этих "других". Естественно, что без квалифицированной помощи прежде всего классного руководителя реализация этих потребностей самими детьми может привести и к отрицательным результатам.

Влияние коллектива на личность ребенка осуществляется не только в процессе совместной деятельности, но и через

внутриколлективные отношения, рождающиеся и развивающиеся в процессе внедеятельностного общения. Направленность такого влияния и его эффективность зависит от характера отношений и положения ребенка в них.

Проведенное исследование показало, что формирование отношений в классе — процесс педагогически управляемый и важнейшим средством его осуществления является создание педагогических ситуаций как специфической формы организации деятельности и общения (15, 16, 17, 21).

### **Стадии развития классного коллектива.**

Процесс развития классного коллектива является противоречивым и нелинейным. И это связано прежде всего с тем, что детский коллектив, развиваясь как психологическая общность, содержит в себе зоны нестабильности и саморазвития. Эти зоны возникают прежде всего в сфере отношений. Они то и становятся источниками либо прогрессивного, либо регрессивного развития класса (46). Ведь для классного коллектива, как для всякой социальной общности, присуща самоорганизация как одна из сторон его развития; она, не являясь прямым следствием процесса управления классом, и порождает эти зоны. Класс можно рассматривать как некую социальную систему, а для любой системы существует поле путей ее развития, и выход на тот или иной путь, в частности, связан с явлениями, происходящими внутри класса на микроуровне. Поэтому появление в классе новичка, незначительные изменения в структуре взаимоотношений могут оказать на определенном отрезке времени более существенное влияние на процесс развития школьного класса, чем целенаправленные воздействия педагогов.

Развитие коллектива в классе в значительной степени зависит от его открытости, от его внешних связей и взаимодействия с различными общностями в школе и вне ее.

На основе проведенного исследования мы пришли к выводу, что для оценки уровня развития классного коллектива следует выделить пять групп параметров. Первая группа дает представление о составе (половом, социальном) учащихся, особенностях семьи и окружающей среды. Параметры второй группы характеризуют деятельность класса, третьей — взаимоотношения в нем, четвертой —

внешние связи класса, пятой- положение ребенка в классе. Каждая из этих групп включает в себя целый ряд различных характеристик класса. Качественная оценка их дает возможность судить об уровне развития классного коллектива.

На первоначальной стадии развития цели коллектива обычно сориентированы на внутреннюю жизнь класса. Отношение к различным видам деятельности только начинает формироваться и оно неустойчиво. К концу этой стадии появляется заинтересованность в совместных делах, но не у всех членов коллектива. Эмоционально-психологические отношения опережают в своем развитии деловые. Каждый ребенок в этот период старается найти друзей, микрогруппу, в которую его приняли бы, занять в ней достойное положение. Обычно к концу этой стадии одноклассники при наличии разнообразной и интересной для них деятельности делают ее объектом своих обсуждений. Микрогруппы образуются довольно интенсивно: порой лишь на основе симпатий, но чаще на основе общности интересов. В центре, как правило, школьники, обладающие привлекательными для всех знаниями, умениями, либо обладающие соблазнительными для других вещами (компьютер, музыкальные записи и т.п.). В последнем случае микрогруппы носят неустойчивый характер и, если не появилось другого мотива их объединения, распадаются уже на первоначальной стадии развития коллектива. В классе в этот период обычно значительное количество изолированных школьников.

На этой стадии развития коллектива происходит и в основном завершается "узнавание" не только друг друга его членами, но и узнавание микрогрупп. Наиболее интенсивно этот процесс происходит в совместной деятельности коллектива, когда каждая микрогруппа играет в ней особую роль. При этом происходит выдвижение лидирующей микрогруппы, направленность и нормы которой могут стать направленностью и нормами всего класса. Стадия первоначального сплочения коллектива характеризуется сравнительно высокой конфликтностью отношений, причины ее разнообразны и чаще не являются принципиальными. Только к концу этой стадии число конфликтов уменьшается, а сохраняющиеся оказываются связанными с актуальными для жизни класса вопросами.

Эмоциональная атмосфера вначале неустойчива, часто бывают сильные перепады общего настроения. Чувство "мы - единое целое",

"мы - коллектив" возникает только в делах, которые удается организовать как коллективные. Общественное мнение только начинает формироваться и легко меняется в зависимости от обстоятельств. Уже к завершению первоначальной стадии развития коллектива появляется осознание себя как части общешкольного коллектива, вместе с тем вклад класса в общешкольные дела может быть различен в зависимости от организации его жизнедеятельности. Контакты с другими первичными коллективами школы и вне ее чаще всего эпизодичны.

К окончанию первой стадии большинство учащихся принимает цели коллектива и участвует в коллективных делах, но доля этого участия неодинакова, часть учащихся (актив) уже на этом этапе получает возможность проявления своих творческих возможностей.

На второй стадии развития коллектива класс еще не становится инструментом воспитания каждого ребенка с учетом его индивидуальности. Однако, на этой стадии все большее значение для класса приобретают общественно значимые цели и мотивы деятельности. К ее концу коллектив в деятельности сориентирован не только на себя, но и на принесение пользы другим. Класс часто стремится к разнообразию деятельности, но в любом виде ему необходимы ощутимый результат, признание успехов.

К завершению второй стадии, как правило, создается работоспособный актив, хотя учащиеся и испытывают еще определенные затруднения в организации самоуправления. Круг общения их расширяется за счет других детских коллективов и объединений, за счет членов педагогического коллектива. Значительный объем общения посвящен классной жизни, творческим интересным формам ее организации.

К завершению второй стадии развития классного коллектива уже складывается четкая структура деловых отношений, приходят в соответствие деловые и эмоционально-психологические отношения.

Стабилизируется состав дружеских микрогрупп. Изменения в их составе сводятся, как правило, к введению в группу или выведению из нее одного, двух членов, однако полностью микрогруппы обычно не распадаются. Увеличивается число контактов между группами, порой наблюдается их слияние.

Конфликты, возникающие в этот период, в основном связаны с несовпадением ценностных ориентаций и способов поведения как отдельных членов коллектива, так и объединяющих их групп. В этот

период коллектив класса уже способен решать возникающие в нем конфликты самостоятельно. Это связано с действенностью общественного мнения, с осознанием большинством себя членами единого классного коллектива, с желанием сделать его лучше, с потребностью каждого ощущать в нем свою защищенность. Эмоциональный климат в это время достаточно устойчив и доброжелателен.

К завершению второй стадии развития коллектива еще существуют "изолированные" школьники, но число их обычно не превышает одного-двух, резко увеличивается количество взаимных выборов.

Развивается активность, и что особенно важно, ответственность за класс и своих товарищей у большинства членов коллектива. Возникают некоторые объективные условия (сформировавшееся общественное мнение, общая доброжелательная атмосфера, развитие чувства "мы- коллектив" и т.д.) для развития и проявления творческой индивидуальности, что само по себе становится ценным для коллектива. Активно используются знания и умения каждого ребенка в жизнедеятельности коллектива.

По мере дальнейшего развития классный коллектив переходит на третью стадию своего развития. В этот период особенно важной становится деятельность коллектива на пользу другим людям, то есть осуществление нравственной цели. Эта цель в значительной степени определяет всю организацию жизни коллектива.

Самоуправление действительно становится способом организации всех основных сфер жизнедеятельности коллектива, каждый его член занимает активную и ответственную позицию во всем, что происходит в классе.

Наиболее яркой особенностью этой стадии развития коллектива является гуманистический характер отношений в нем, когда каждый школьник представляет собой ценность для класса. Одно из важнейших следствий развития внутриклассных отношений- рост возможностей для личностного самовыражения и самоутверждения каждого школьника за счет реализации своих творческих задатков. Деловые и эмоционально-психологические отношения в это время гармонично связаны между собой. Школьники ради успеха дела способны стать выше своих симпатий или антипатий. Дружеские микрогруппы не исчезают, но границы между ними становятся все более размытыми. Все группы в большей или меньшей степени

приобретают коллективистическую направленность. Конфликты в коллективе единичны, школьники, в основном, способны сами преодолеть их, исходя из интересов не только коллектива, но и отдельной личности.

Атмосфера коллектива становится, как правило, все более устойчиво оптимистической и доброжелательной. Общественное мнение сформировано и может быть использовано как мощный фактор регулирования жизни класса. Коллектив класса становится полноценной ячейкой общешкольного коллектива, в связях его с другими классами преобладают отношения взаимопомощи. Классу свойственно стремление к участию в совместных делах, исчезают отношения соперничества между классами.

Чувство защищенности на этой стадии развития классного коллектива становится характерно для каждого его члена и, что особенно важно, оно сразу возникает у новичков.

Мы охарактеризовали идеальную модель процесса развития классного коллектива. Конечно, реальные условия могут внести существенные коррективы в реализацию этой модели.

### **Возрастные особенности классного коллектива.**

В связи с развитием класса как коллектива необходимо рассмотреть зависимость его характеристик от возраста учащихся. Совокупность этих характеристик составляет возрастные особенности классного коллектива.

С помощью включенного наблюдения в разное время было изучено 17 классов различных возрастов, кроме того 9 классов одного и того же возраста одновременно в разных школах и 9 классов в течение 10 лет. На базе школы №825 г.Москвы в рамках опытно-экспериментальной работы при нашем непосредственном участии было выполнено 4 кандидатских исследования, в круг задач которых входило выявление возрастных особенностей классного коллектива.

"Программа-минимум", разработанная нами для классных руководителей, включала вопросы, ответы на которые позволяли судить о возрастной специфике классных коллективов.

В результате анализа полученных материалов были выявлены возрастные особенности классных коллективов младших

школьников, младших подростков, старших подростков и старшекласников, характерные для массовой школы.

Для коллектива класса младших школьников чаще всего были характерными: слабая организованность, плохая способность к коллективной деятельности, эмоциональная неустойчивость, слабо выраженная половая дифференциация взаимоотношений, неустойчивость дружеских групп. В то же время у мальчиков и девочек одинаково выражено стремление к единству, к совместной деятельности с игровыми формами организации, стремление к подражанию классам старших возрастов (33, 50).

Установлено, что классный коллектив для младших школьников весьма значим.

При общей ориентации в деятельности на классного руководителя у отдельных детей однако наблюдается конфликтность в отношениях с ним.

К достижению детьми возраста младших подростков в классе обычно уже сформирована официальная структура, находящаяся в некоем балансе с неофициальной. Нередко наблюдается противоречие между стремлением детей к самостоятельности в деятельности и неспособностью к ее реализации. В то же время подростки уже умеют сотрудничать между собой как под руководством учителя, так и без него.

Для коллектива младших подростков характерна повышенная моторность и эмоциональность, высокая конфликтность отношений между мальчиками и девочками, смешанный половой состав дружеских микрогрупп или достаточно активное взаимодействие между разнополыми дружескими микрогруппами (24, 25, 27).

К четвертому, пятому классу окончательно формируется чувство "мы-общность", "мы-коллектив", которое выражается в стремлении заявить о себе в школе и проявляется в различных ситуациях соотношения.

В отношениях с классным руководителем наблюдается, с одной стороны, стремление к независимости, с другой, эмоциональная привязанность, а иногда и противостояние, если отношения школьников с ним не сложились.

В целом для классного коллектива младших подростков свойственен оптимистический, мажорный настрой.

Существенное преобладание негативных характеристик над позитивными наблюдается иногда в классах старших подростков (12).

Нежелание участвовать в общей деятельности носит массовый характер; проявляется гиперболизация межличностных отношений между мальчиками и девочками; наблюдается проявление немотивированной жестокости в отношениях; нередко существует превалирование в классной жизни "уличной морали", пренебрежение ученическими обязанностями, интерес к общению за пределами школы; прослеживается расслоение на группы по материальному признаку.

Из положительных характеристик можно отметить тягу к самостоятельной творческой деятельности, стремление к независимости и самоорганизации.

Разрыв как физиологический, так и психологический в возрастном развитии мальчиков и девочек в классах старших подростков создает двойственность в структуре и образе жизни классного коллектива.

В девятом классе многие учащиеся уже выбирают свой дальнейший жизненный путь. Расслоение в классном коллективе уменьшается, увеличивается его сплоченность и интенсивность внутриклассного общения.

Для отношений с классным руководителем в это время характерна натянутость, демонстрация взрослости и игнорирование его мнения.

Облик классного коллектива старшеклассников зависит от того, вновь ли это создаваемый класс или класс, перешедший из основной школы. Если речь идет о новом десятом классе, то для него является типичным формирование в течение полугода различных дружеских группировок. Если раньше до середины 80-х годов они создавались на основе общих интересов, жизненных планов или принадлежности к той или иной группе общения за пределами школы, то в последние пять лет наряду с этими причинами появились и стали выходить на первый план интересы в сфере бизнеса, принадлежность к асоциальным группировкам.

В целом для коллективов десятых-одиннадцатых классов характерны: утверждение своего старшинства в школе, ярко выраженная соориентированность на будущую жизнь, феномен "двойной жизни", повышенная конфликтность с педагогами (12, 50).

Следует особо отметить характерный для коллектива одиннадцатого класса феномен, названный С.Д.Поляковым "эффектом финала", заключающийся в интенсивном процессе сплочения класса в последние месяцы школьной жизни.

Возрастные отличия надо учитывать не только в организации внутренней жизни класса, но и при включении его в жизнь школьного коллектива в той или иной позиции. Каждый класс может обогатить общешкольный коллектив, внести в него что-то свое специфическое.

Так, классы начальной школы- младшие в школе- могут стать предметом внимания и заботы, если целенаправленно развивать у более старших детей заботливое отношение ко всем младшим, а не только своей школы.

Классы младших подростков, с одной стороны, могут шефствовать над классами начальной школы, а с другой- активно включаться в общешкольную деятельность. Есть основания полагать, что характерные для них жизнерадостность, динамизм, оптимизм благотворно повлияют на эмоциональную атмосферу в школе.

Классы старших подростков в школах девятилетнего обучения являются старшими и многое могут и делают в школе. Несвязанность их дальнейшей судьбы с данной школой приводит к тому, что некоторые классы безразлично относятся к школьной жизни.

В одиннадцатилетней школе роль этих классов нередко незначительна. Она увеличивается, если их привлекать к общим делам в качестве дублеров старшеклассников, к организации совместных коллективных дел.

Лицо школы определяют старшеклассники. Именно их деятельность и характер отношений создают ориентиры для остальных классов школы. При продуманной организации жизнедеятельности они могут стать активными помощниками педагогов, а часто и сами способны организовать внеурочные дела.

Конечно, классы различных возрастов могут и не играть такой оптимальной роли в жизни школы, но тогда и они сами, и школа многое теряют в своем развитии.

Нам необходимо было рассмотреть и такую проблему, как зависимость сформированности коллектива класса от возраста учащихся. Традиционно считалось, что чем старше учащиеся, тем более высокого уровня сплоченности достигает их коллектив. Одно

из серьезных опровержений этого утверждения содержится в уже упомянутом исследовании А.Г.Кирпичника, проведенном им в 1980 году. В его основу была положена параметрическая концепция развития коллектива. Оно показало, что только 4% классных групп старшеклассников (исследовано 635 классов) могли быть отнесены к коллективу. Мы же пришли к выводу, что на самом деле не только отсутствует прямая зависимость между возрастом учащихся и уровнем развития коллектива, но и что на каждом возрастном этапе коллектив может достигать наивысшей стадии развития в соответствии с требованиями, которые можно предъявить к нему в связи с возрастом учащихся. На следующем возрастном этапе этот коллектив может начать свое существование снова со стадии становления.

### **Индивидуальность классного коллектива.**

В результате развития класса как коллектива формируется его индивидуальность, в которой как в фокусе концентрируются общие и особенные характеристики класса, отражающие историю его жизни (41, 46).

Понятие "индивидуальность коллектива" впервые было введено в научный обиход В.М.Бехтеревым, в настоящее время оно активно используется как психологами, так и педагогами (Н.А.Березовин, М.Д.Виноградова, М.В.Воропаев, Ю.З.Гильбух, Я.Л.Коломинский, В.И.Максакова, Л.И.Новикова и др.).

Введение этого понятия связано с тем, что как практики (прежде всего классные руководители), так и исследователи отмечают, что каждому классному коллективу, помимо общих черт, присущи и специфические свойства, которые характеризуют его образ в глазах как педагогов, так и школьников.

Под индивидуальностью классного коллектива понимается конкретная форма его существования, характеризующаяся уникальной, неповторимой интеграцией общих, особенных и единичных его свойств (М.В.Воропаев). Данное понятие позволяет наиболее адекватно объяснить причины процессов, происходящих в том или ином классе. Через феномен индивидуальности прослеживается вся многоликость школьного класса.

В ней отражаются особенности состава класса, специфика воспитательной системы школы и окружающей ее среды, особенности личности классного руководителя.

В ходе исследования нами была предпринята попытка построения типологии индивидуальностей классного коллектива. Но теоретический анализ материалов нашего исследования (прежде всего описаний классов) и исследования других авторов показал, что, хотя в практике школ встречаются классные коллективы с похожими индивидуальностями, тем не менее их целостную типологию на основании современных данных создать нельзя. Возможна типизация классных коллективов лишь по некоторым основаниям, таким как сплоченность, организованность, дисциплинированность, эмоциональная атмосфера, характер внутрикласных отношений, способность к коллективной деятельности. Но такая типизация, оправданная в исследовательских целях, как мы считаем, ограничена и мало плодотворна для практики воспитания.

Специальное исследование М.В.Воропаева показало, что целесообразнее говорить о выделении уровней развития индивидуальности коллектива. Он выделяет три уровня развития индивидуальности: латентная - сочетание всех свойств класса, делающих его непохожим на другие; индуктивная - яркое выделение ряда качеств класса на общем фоне; интроиндивидуальная, при которой коллектив создает уникальное неповторимое лицо класса.

Таким образом, совокупность данных, полученных в результате анализа исследований, посвященных развитию индивидуальности классного коллектива и развитию детского коллектива (М.В.Воропаев, М.Г.Казакина, А.Г.Кирпичник, М.И.Шилова и др.), собственных экспериментальных материалов, позволяет сделать вывод, что ни специфика внешних условий, ни уровень развития индивидуальности не могут коренным образом изменить представленную модель процесса развития классного коллектива, хотя, безусловно, вносят в нее определенные коррективы.

### **Личность ребенка в классном коллективе.**

Понимая важность воспитания в коллективе, мы, тем не менее, отдаем себе отчет в том, что современный ребенок испытывает кроме того самые разнообразные целенаправленные и стихийные влияния фронтального (или массового), коллективного, группового и индивидуального характера, механизмы воздействия на личность которых отнюдь не идентичны.

Не имея достаточно четких представлений о функциях и возможностях массового, коллективного, группового и индивидуального в воспитательном процессе, о механизмах воздействия каждого из них на личность ребенка, воспитатели нередко заменяют без достаточных на то оснований воздействие одного типа воздействием другого. Как известно, в практике как воспитания, так и обучения преобладают фронтальные, массовые формы работы, недостаточно реализуются возможности групповых форм, эпизодически используется индивидуальный подход. Что же касается воспитания в коллективе и через коллектив, то нередко реализуется лишь первая часть этой формулы, т.е. ребенок, будучи членом коллектива, испытывает на себе преимущественно те же фронтальные или массовые воздействия при бездействующих или выключенных механизмах коллективного.

Взаимовлияние коллектива класса на ребенка и ребенка на класс многогранно и в равной степени зависит как от характеристик классного коллектива, так и от индивидуально-психологических особенностей входящих в него детей (18, 26, 33). Сначала рассмотрим этот процесс в направлении "класс-ребенок". Во-первых, следует отметить, что класс влияет или не влияет на личность в зависимости от общих характеристик класса, среди которых важную роль играет уровень развития коллектива в нем, и чем он выше, тем целенаправленнее и многостороннее это влияние становится. Нередко это влияние отождествляется с подавлением, усреднением личности ребенка, что вполне возможно, если ребенок рассматривается только как объект педагогических воздействий. Во-вторых, влияние класса на ребенка зависит от того, какое положение занимает он в системе внутриклассных отношений в классе, которое в свою очередь есть результат, с одной стороны, совокупности различных качеств самого ребенка, а с другой стороны, особенностей класса. Один и тот же ребенок может занимать в разных классах разное положение в зависимости от ценностей, норм поведения, сложившихся в данных классах. В-третьих, влияние класса на ребенка зависит в первую очередь от характера его взаимоотношений с классным руководителем. В-четвертых, влияние класса связано с тем, каково положение в классе дружеской микрогруппы, в которую ребенок входит, и каково отношение к этой группе со стороны классного руководителя. В-пятых, это влияние определяется наличием в школе такой воспитательной системы, которая была бы в

нем заинтересована. В-шестых, влияние класса на личность ребенка зависит от его значимости для каждого конкретного ребенка.

Безусловно, практически в любом классном коллективе есть дети, влияние класса на которых минимально. Как правило, их количество увеличивается с возрастом учащихся.

Класс может влиять на ребенка непосредственно и косвенно. Непосредственное влияние почти всегда связано с конкретной ситуацией и с представлением ребенку возможности выполнения в классе той или иной роли. Косвенное влияние реализуется через создание в классном коллективе общественного мнения, через выработку коллективных ценностей и норм поведения, через создание эмоционального климата.

В конечном итоге, все это находит отражение в структуре и характере взаимоотношений, формирующихся в классе, которые и служат самым мощным фактором влияния на личность школьника.

Существенной характеристикой отношений является их гуманистичность. Именно гуманистичность отношений позволяет школьнику реализовать различные задатки и ощутить свою защищенность (25, 42, 43).

Следует отметить, что гуманистические отношения, возникающие в детской среде, не являются ее устойчивой характеристикой и поэтому должны быть объектом специальной педагогической заботы. Процесс вхождения школьника в систему отношений в классе сложный, неоднозначный, нередко противоречивый. Прежде всего он глубоко индивидуален и зависит не только от психологических особенностей личности, но и от ее индивидуального социального опыта. Процесс обмена и взаимопроникновения социального опыта весьма сложен. Он может привести как к "выздоровлению" личности, так и к деградации коллектива в классе. А в ряде случаев в классе может установиться двойная система ценностей, когда в организованной при участии педагогов деятельности между детьми устанавливаются позитивные, реализующие человеческие ценности, отношения, в сфере же неорганизованного общения они носят негативный характер, и участники этого общения исповедуют противоположные ценности. Мы пришли к выводу, что такая ситуация типична для классов старших подростков.

Процесс вхождения в систему классных отношений осуществляется при активном, но в значительной степени

неосознанном участии школьников, стремящихся сделать окружающую их среду благоприятной для себя и своей группы, коллектива (21). Школьник стремится к популярности в коллективе, старается закрепить свои позиции в нем, страдает от своей непопулярности, очень часто даже не осознавая причины своих переживаний. Далеко не всегда он улавливает те неписанные нормы и обычаи коллективной жизни, невольно нарушая которые он вызывает недовольство класса. Иногда он неправильно оценивает свое положение в коллективе, отношение к себе товарищей.

Занять благоприятное положение с сфере отношений школьники стремятся различными путями. Одним это удается легко и просто, других постигают неудачи, что приводит к разочарованию, плохому психологическому самочувствию, стремлению добиться любой ценой хорошего положения в коллективе.

Исследование А.В.Киричука, проведенное в 1974 году, показало, что благоприятное или неблагоприятное положение в коллективе дети занимают уже в раннем школьном возрасте и в дальнейшем оно оказывается для подавляющей массы детей стабильным. Наше исследование, проведенное спустя 20 лет, подтвердило справедливость данного вывода в ситуациях, когда не проводится специальная коррекционная работа в этом плане.

Традиционно считалось, что класс оказывает наиболее благоприятное влияние на детей, чье положение в нем благополучно.

Результаты нашего исследования позволяют утверждать, что влияние класса в зависимости от положения ребенка в нем не так однозначно и в большей степени зависит от индивидуально-психологических характеристик ребенка. Не единичны случаи, когда дети, занимающие неблагоприятное положение в системе отношений, тем не менее испытывали благоприятное воздействие школьного класса.

Неодинаково влияет классный коллектив и на детей разного пола. Полученные данные свидетельствуют том, что влияние класса на мальчиков ограничено, и это связано с тем, что обычно мальчики имеют в классе меньше возможностей для удовлетворения своих социальных потребностей, у них меньше по сравнению с девочками дружеских связей в классе ("много друзей в классе": девочки-39,5%, мальчики-28,7%; "отдельные друзья в классе": девочки-42,4%,

мальчики-39,4%), им реже нравится свой классный коллектив (девочки-42%, мальчики-34%).<sup>14</sup>

Конечно, когда положение ребенка в коллективе класса благоприятно, его статус достаточно высок, когда коллектив видит в нем личность яркую, оригинальную, интересную, признает ее право на самобытность, самостоятельность, класс является более благоприятной средой развития для личности такого ребенка (46, 49).

Значительно реже в педагогике как теоретической, так и практической рассматривается влияние ребенка на класс, на процесс его развития, хотя практика дает массу примеров такого влияния. Психологи его рассматривают в рамках проблемы "личность в групповом процессе". Влияние ребенка на класс, безусловно, связано с его индивидуально-психологическими особенностями, полом, прошлым социальным опытом, но еще в большей степени с востребованностью или невостребованностью в классе тех или иных качеств личности. Последнее зависит от педагогического управления развитием класса. Если востребованность качеств личности-стихийный процесс, то влияние личности на класс нередко является негативным. Очевидно, что востребованность тех или иных качеств личности ребенка связана с характеристиками самого класса и этапом его развития как коллектива.

Влияние личности ребенка на класс, так же, как и влияние класса на нее, зависит от положения ребенка в системе внутриклассных отношений. Наибольшее влияние имеют лидеры, занимающие наиболее благоприятное положение в системе взаимоотношений. Характер этого влияния зависит от личностных характеристик лидера. Достаточно серьезным является влияние и членов дружеской микрогруппы, в состав которой входит лидер. И хотя не все ее члены могут занимать благоприятное положение в классе, но их влияние связано с явлением, которое можно условно назвать "отраженный свет".

Исследование также показало, что влиять на класс могут и дети с отрицательными личностными характеристиками или имеющие влиятельных друзей вне класса, нередко исповедующих культ силы. Их обычно называют "гроза класса". Эти учащиеся, в основном

---

<sup>14</sup>Данные приведены для подростковых классов.

подростки и старшеклассники, нередко являются изгоями в системе отношений.

Существенным фактором в силе и характере влияния ребенка на класс являются его взаимоотношения с педагогами и прежде всего с классным руководителем. Здесь складывается неоднозначная и сложная ситуация. Если у ребенка, имеющего влияние в классе, хорошие взаимоотношения с классным руководителем, который и сам является неформальным лидером в классе, то влияние ребенка на класс усиливается. В случае, если эти взаимоотношения нельзя назвать благополучными, в классе может сложиться конфликтная ситуация, так как класс как бы раскалывается. При низком авторитете классного руководителя может сложиться также положение, когда классом управляют несколько его членов, и характер их влияния зависит от личностных качеств этих детей.

#### **Функции школьного класса по отношению к личности ребенка.**

Рассмотрев механизмы влияния класса как организации и как общности на личность, а также его роль и место в воспитательной системе, мы получили возможность выявить и охарактеризовать его функции по отношению к личности современного ребенка (49, 51).

Есть, по крайней мере, два существенных момента, заставляющих обращаться к классу как фактору личностного развития. Первый- длительность пребывания ребенка в классе, второй- класс- одна из наиболее педагогически управляемых детских общностей.

В результате проведенного исследования, мы пришли к выводу, что наряду с традиционной образовательной функцией, класс может так же выполнять адаптивную, коммуникативную, защитную, компенсирующую, развивающую и интегрирующую функции.

Адаптивная функция класса связана прежде всего с тем, что в нем школьники имеют возможность получить опыт построения отношений различного характера: избирательных и функциональных, однополюх и разнополюх, межличностных и групповых (коллективных).

Опыт отношений, основанных на взаимной помощи, взаимной ответственности, взаимопонимании, терпимости и уважении позволяет развить гуманистические начала в поведении ребенка.

Опыт разнообразных внутриклассных отношений создаст предпосылки успешного усвоения норм и ценностей классного и общешкольного коллективов, а впоследствии трудового коллектива и общества в целом.

Важно также, что в классе ребенок учится адекватно воспринимать окружающую действительность, строить адекватную систему отношений в общении с окружающими. Реализация адаптивной функции проходит успешно, если класс является открытым коллективом, активно взаимодействующим с другими коллективами и объединениями детей и взрослых. Условием успешной реализации данной функции также является сложная, разветвленная система отношений в классе, наличие в его жизни непредсказуемых, неопределенных ситуаций, что позволяет подготовить ребенка к жизни в нестабильном обществе.

Современные дети нередко испытывают недостаток полноценного общения, содержание которого было бы для них интересным, обогащало бы их. Класс может восполнить этот пробел, тем самым реализовав коммуникативную функцию.

В силу того, что класс педагогически управляемая общность, в нем возможно обеспечить полноценное содержание общения, оптимальную его интенсивность и организовать его в значимых, привлекательных для различных возрастов школьников формах. В классе могут успешно формироваться коммуникативные навыки школьников в процессе специальных занятий, ролевых игр, ярких классных и общешкольных дел (А.В.Мудрик).

Одновозрастность класса имеет свои отрицательные и положительные аспекты для реализации коммуникативной функции. Отрицательный аспект связан с ограниченностью одновозрастного общения детей и может быть компенсирован за счет развития внешних связей класса, за счет включения его в воспитательную систему школы.

В то же время одновозрастность класса позволяет максимально учитывать в его жизни возрастной тип общения: детский (1-4-е классы), подростковый (5-7-е классы), переходный (8-9-е классы) и юношеский (10-11-е классы). Тем самым можно эффективно

формировать общительность школьников, создавать предпосылки для реализации возрастного подхода в воспитании (А.В.Мудрик).

Эффективная реализация коммуникативной функции класса требует разнообразия внутриклассной деятельности, отражения в ее содержании потребностей, интересов, проблем современных школьников.

Обеспечение субъектной позиции каждого школьника в жизни класса также позволяет успешно реализовать коммуникативную функцию.

В последние годы в связи со сложившейся социальной ситуацией все большее значение приобретают компенсирующая и защитная функции класса по отношению к личности ребенка (41, 49).

Реализация компенсирующей функции связана прежде всего с созданием в классе условий для расширения кругозора детей, для развития их творческих способностей, для их самореализации и самоутверждения в познании, игре и труде.

Сегодня школьники не всегда могут стать членами различных творческих, спортивных коллективов и объединений вне школы. Семья также далеко не всегда может предоставить ребенку возможности для приобщения его к духовной и физической культуре, для его самореализации. Естественно, что и возможности класса в этом аспекте тоже достаточно ограничены, но за счет разнообразия деятельности в классе, посещения музеев, театров, проведения экскурсий (к сожалению, эти традиционные формы мало представлены в современной жизни класса) можно компенсировать этот пробел семейного воспитания (46, 51).

Защитная функция состоит прежде всего в психологической защите ребенка от негативных влияний семьи и асоциальных влияний среды за счет создания в классе психологически комфортной для ребенка ниши, такой, чтобы он мог почувствовать свою необходимость другим людям, получить возможность для сохранения личного достоинства через развитие своих способностей и умений.

Развивающая функция школьного класса связана с личностным становлением ребенка, то есть с развитием его интеллекта, эмоционального восприятия окружающего мира, мастерства, креативности. Она реализуется не только в общей деятельности класса, но и через включение ребенка в цепочку ситуаций,

специально создаваемых в жизни класса, входящих в него микрогрупп и для отдельных школьников. Развивающая функция по отношению к ребенку может быть эффективно реализована, если в классе создана атмосфера, стимулирующая познавательные интересы детей и побуждающая их к творчеству.

В воспитательном процессе в классе возникает задача интеграции положительных воздействий, нивелирования и корректировки отрицательных. Данные проведенного исследования дают основания считать, что в классе могут быть интегрированы и скорректированы те влияния, которые испытывает ребенок как в классе, так и вне его.

Члены классного коллектива находятся под прямым и косвенным влиянием семьи, различных формальных и неформальных коллективов и групп в школе и вне ее. Класс через своих членов как бы аккумулирует эти влияния. Очевидно, что они могут быть разнохарактерны, нередко противоречивы.

Результатом целенаправленной интеграции их является увеличение объема и интенсивности положительных воздействий.

Конечно, если класс находится на низком уровне развития, то он в большей степени может воспринять отрицательные влияния.

Необходимым условием реализации интегрирующей функции по отношению к личности ребенка является его идентификация с коллективом класса, а это возможно, если жизнь класса достаточно разнообразна и предоставляет школьнику возможность выбора привлекательной деятельности и общения.

Следует отметить, что перечисленные функции должны носить развивающий, а не манипулятивный характер. Их выполнение не должно идти за счет усреднения личности школьника. Реализация указанных функций в первую очередь зависит от того, как складываются взаимоотношения коллектива класса и личности ребенка (33, 46, 49).

Итак, современная образовательная ситуация, нестабильное развитие общества привели к необходимости расширения тех функций, которые вынужден выполнять класс по отношению к личности ребенка, что позволяет более полноценно решать задачу ее развития. Эти функции он может выполнять в разном объеме в зависимости от их актуальности для каждого отдельного ребенка.

### Классный руководитель как субъект управления процессом развития школьного класса.

Анализ современной зарубежной и отечественной психологической и педагогической литературы, а также практики воспитания как в России, так и в странах ближнего и дальнего зарубежья показал, что в современном учебно-воспитательном процессе должен быть педагог, чья деятельность ориентирована на решение жизненных проблем каждого ребенка, на создание детской общности гуманистического характера, в котором ему было бы комфортно. Эта проблема по-разному решается в разных странах, но везде такой педагог есть — это каунселер, тьютор, классный руководитель, освобожденный классный воспитатель. Каждый из них занимает в школе определенное место, выполняет различные функции (33, 49).

В отечественной школьной практике сегодня сложилась ситуация, когда классному руководителю отводится либо роль диспетчера (это часто бывает в школах, ориентированных только на процесс обучения), либо от него требуется традиционная деятельность с определенными элементами новизны, в основном рассчитанными на реализацию индивидуального подхода к некоторым детям. И наконец, ситуация, когда определяющей в деятельности классного руководителя становится педагогическая поддержка каждого ребенка (О.С.Газман, Т.П.Фролова и др.). То есть, очевидно движение от монодеятельности классного руководителя к полидеятельности, от ограничений его функций к их расширению.

В первом случае, когда классный руководитель выполняет организационно-диспетчерскую функцию, все более-менее очевидно: достаточно определить его права и обязанности на организационно-педагогическом уровне. Во втором и третьем случаях ситуация значительно сложнее, и перед классным руководителем встают по крайней мере три общие проблемы. Первая носит методологический характер — определить, из какой педагогической концепции он исходит в своей работе. Раньше такой проблемы не было, так как существовала данная сверху установка, сформированная на государственном уровне. Она была единой для всех. Хотя следует отметить, что на индивидуальном уровне у каждого классного руководителя она претерпевала существенные изменения. В связи с

этим для наших дней возникает проблема сочетания индивидуальной педагогической концепции классного руководителя с концепцией воспитательной системы школы (если таковая имеется). Процесс этого соотнесения нередко достаточно болезненен для обоих его субъектов: самого классного руководителя и педагогического коллектива школы или команды создателей этой системы. Вторая проблема связана с определением содержания деятельности классного руководителя (В.В. Андреева). Существует множество факторов, влияющих на это содержание. Среди них: особенности системообразующей деятельности, контингент учащихся в классе (их потребности, возможности и способности), личностные ресурсы самого классного руководителя (16, 33, 49).

Третья проблема тесно связана со второй и касается методов и форм организации деятельности в сфере воспитания детей и характера своей собственной профессиональной деятельности как воспитателя.

Решение этих трех проблем позволяет выстраивать индивидуальную систему деятельности классного руководителя, которая, безусловно, должна сочетаться с аналогичными системами других педагогов, являющихся субъектами школьной воспитательной системы.

Конечно, аналогичного характера проблемы могут возникнуть и в школе, где нет воспитательной системы, но при ее наличии эти проблемы получают как бы новую окраску и новые предпосылки для своего решения.

Возникают и новые проблемы. Отметим сразу, что их характер и решение тесно связаны с этапом развития самой системы.

Первая из них — это разрешение противоречия между необходимостью включения класса в школьную воспитательную систему и "выращивание", сохранение его индивидуальности, своеобразия. Эта проблема возникает, если мы стоим на той позиции, что воспитательная система, в чем-то ограничивая класс, многое и дает ему, тем самым создавая дополнительные условия для успешной деятельности классного руководителя (см. раздел диссертации "Класс как компонент воспитательной системы"). Проблема сохранения индивидуальности класса в школьной воспитательной системе ставит перед классным руководителем задачу изучения самой системы, изучения особенностей своего класса, своих детей. Это тем более важно на фоне возникновения новых

характеристик класса, связанных с введением дифференцированного обучения.

Проблема адекватного изучения класса и входящих в него школьников чрезвычайно остра (2, 19, 30, 33, 38, 41). Обилие различных методик, прежде всего психологических, к которым сегодня получили доступ классные руководители, не только не снимает проблемы, а напротив, усугубляет ее.

Следует отметить, что на самом деле до последних лет не было большой необходимости в изучении реальных процессов, происходящих в классе, так как программа воспитания была единой. Сейчас ситуация коренным образом изменилась: получив самостоятельность в определении целей, задач воспитания, его содержания и форм организации, педагоги-практики встали перед проблемой объективной диагностики. Поэтому в нашей работе стояла задача создать методики изучения школьного класса как с исследовательскими целями, так и для педагогов-практиков, а также программу их обучения таким методикам. Обращаясь непосредственно к содержанию диагностических методик, следует отметить, что они должны включать в себя две составляющие: динамическую и статическую. Первая включает методики, позволяющие судить из года в год о наиболее существенных показателях класса. Среди них: различное анкетирование учащихся и классных руководителей, независимые характеристики класса, анализ педагогических ситуаций. Вторая группа представляет собой методики, позволяющие объективно оценить создавшуюся в классе конкретную ситуацию, представляющую проблему для данного педагога. В результате использования этих групп методик возникает описание класса. Описание выступает в двух качествах: как метод изучения класса и как результат этого изучения, служащий основой для построения программы воспитания.

Перед классным руководителем встает и практическая проблема создания коллектива в школьном классе и включения его в качестве первичного в школьный коллектив (33, 46, 49).

Классному руководителю приходится наряду с этим определить свою позицию по отношению к складывающемуся классному коллективу. Во-первых, она должна быть мобильна, т.е. изменяться в зависимости от возраста учащихся (А.В.Мудрик) и уровня развития коллектива класса. Так, в начальной школе- это "няня", в младших подростковых классах- "руководитель" (руководитель помогает

подросткам наполнить их жизнь конкретными делами, в которых они могут проявить свою энергию, силу, сноровку, стремление к романтическому, яркому; их надо учить строить жизнь своего коллектива). В старших подростковых классах- "опекун" (старшие подростки многое умеют сами, все больше стремятся к независимости, самостоятельности, поэтому классный руководитель лишь опекает коллектив, побуждает подростков к деятельности, подсказывает им, как лучше, интереснее организовать жизнь класса). И наконец, в старших классах- "консультант", то есть специалист, дающий квалифицированные советы, так как в девярых-одиннадцатых классах самостоятельность может быть такова, что не требует прямого вмешательства педагога (33).

Во-вторых, для того, чтобы создаваемый коллектив не превратился из развивающего инструмента в манипулятивный, важны определенные установки классного руководителя. Выделенные К.Роджерсом основные установки учителя-фасилитатора: "истинность", "открытость", "принятие", "доверие", "эмпатическое понимание", актуальны и для классного руководителя. К сожалению, названные установки далеко не всегда присущи как учителям, так и классным руководителям, и их обретение связано с личностными изменениями в них самих, что нередко является болезненным процессом.

В ходе исследования мы также пришли к выводу, что эффективность деятельности классного руководителя с классом зависит в первую очередь от таких его личностных качеств, как эмпатия и креативность. В значительной степени она обусловлена его позицией в воспитательном процессе, которая в свою очередь связана с его индивидуальностью, характером его отношений с педагогическим коллективом, предшествующим опытом работы в качестве классного руководителя, с длительностью работы в данной школе, отношением к идеям, положенным в основу воспитательной системы школы. Нами были установлены факторы, положительно влияющие на результативность деятельности классного руководителя: коллективный характер педагогической деятельности воспитателей; специфическая организация классного руководства, заключающаяся прежде всего в доминировании определенных воспитательных технологий в его деятельности; атмосфера психологического комфорта в школе; его осознанное участие в совершенствовании ее воспитательной системы; наличие

собственной для каждой школы системы методического обучения классных руководителей (41, 49).

Современная психология позволяет ориентировать классных руководителей на такие принципы, которые дают возможность ему использовать класс в личностном развитии ребенка. Это принципы диалогизации, проблематизации, персонификации и индивидуализации (А.Б.Орлов).

Включение в современный воспитательный процесс новых категорий педагогов: школьных психологов, социальных педагогов, профориентаторов, валеологов ставит проблемы, с одной стороны, взаимодействия классного руководителя с этими специалистами, так или иначе все они выходят на одного ребенка, а с другой, - определение своего собственного места и роли среди них. Можно, конечно, поставить всех в один ряд, но не возникнет ли в этом случае ситуация "у семи нянек дитя без глаз"? Значит, должен быть "главный" педагог, и скорее всего, это- классный руководитель (такова отечественная традиция), который при соответствующей подготовке мог бы интегрировать и координировать усилия всех остальных. При этом не снимается задача координации деятельности традиционных участников воспитательного процесса: учителей-предметников, членов школьной администрации, родителей. В результате проведенной экспериментальной работы в школе-лаборатории № 825 г. Москвы мы пришли к выводу, что выполнение классным руководителем функции координации по отношению к ним эффективно тогда, когда в школе создана гуманистическая воспитательная система, обеспечивающая внутренние связи между различными участниками воспитательного процесса.

Итак, классный руководитель выступает как организатор жизни детей в классе, что предполагает координацию, интеграцию и коррекцию различных влияний на ребенка, а также как психолог, корректирующий отношения в детской среде и обеспечивающий индивидуальную поддержку в его саморазвитии.

## Общие выводы.

Школьный класс возник в истории школы как организационная единица обучения в XIV веке, и лишь начиная со второй половины прошлого столетия рассматривается воспитательное влияние класса, целенаправленное исследование которого можно отнести к двадцатым годам нашего столетия.

Проведенное нами исследование показало, что школьный класс в современной общественной и образовательной ситуации может играть существенную роль в личностном развитии ребенка.

В наши дни выполняемые школьным классом функции по отношению к личности ребенка расширяются и наполняются новым содержанием. Наряду с традиционной образовательной функцией класс также может выполнять адаптивную, коммуникативную, компенсирующую, защитную, развивающую и интегрирующую функции. Эти функции могут быть реализованы им в разном объеме в зависимости от актуальности их для каждого конкретного ребенка.

В современной социальной ситуации приоритетная роль принадлежит защитной, компенсирующей и развивающей функциям, между которыми в зависимости от уровня развития школьного класса как коллектива устанавливаются определенные соотношения.

Реализация функций класса по отношению к личности ребенка зависит, с одной стороны, от свойств воспитательной системы школы, включающей класс как компонент, а с другой стороны — от состояния класса как общности, включающей детей и взрослых, от возраста учащихся, от гуманистической направленности деятельности педагогов.

Класс в структуре современной школы представлен различными вариантами. В результате исследования нами получены характеристики классов массовой школы, классов с углубленным изучением отдельных предметов и классов компенсирующего обучения; выявлены возрастные особенности классов начальной школы, классов младших и старших подростков и старших классов. Раскрыты особенности классного коллектива как компонента гуманистической воспитательной системы. Показана роль и место класса каждого возраста в школьной воспитательной системе.

Наличие в школе воспитательной системы создает особую ситуацию развития школьного класса. С одной стороны, она расширяет его воспитательные возможности за счет включения его в свою жизнедеятельность, а с другой стороны, вводит его развитие в определенные рамки. Индивидуальность классного коллектива, специфика его развития не безразличны для самой воспитательной системы, она приобретает устойчивость и стабильность, если каждый класс является ее компонентом.

Мы пришли к выводу, что в современных условиях созданный в классе коллектив может быть инструментом личностного развития ребенка, а не только средством социального контроля. Для этого необходимо создать условия в нем не только для процесса идентификации ребенка с коллективом, но и для обособления его в нем.

Процесс развития классного коллектива нелинеен и противоречив, ибо его характер определяется не только действиями педагогов, но и самоорганизацией, присущей классу как социальной общности. В итоге отсутствует прямая зависимость между длительностью существования класса и уровнем развития его коллектива.

Разработанная нами модель процесса развития классного коллектива представлена в виде описания класса на различных стадиях его развития. Такая модель позволяет педагогам судить об уровне развития классного коллектива.

Своеобразным итогом развития классного коллектива является его индивидуальность как конкретная форма его существования, характеризующаяся неповторимым синтезом общих, особенных и единичных свойств.

В силу этого, единую типологию классов на основе современных данных создать объективно нельзя. Возможна пока типизация классных коллективов лишь по отдельным основаниям.

Классный коллектив не только субъект воспитания, но и объект влияния каждого отдельного ребенка. Влияние классного коллектива на личность школьника зависит от его возраста, пола, уровня развития классного коллектива, положения ребенка в системе внутриклассных отношений, от характера взаимоотношений ребенка с классным руководителем, от степени идентификации ребенка с классом.

Влияние ребенка на класс связано с его индивидуально-психологическими особенностями, полом, возрастом, прошлым социальным опытом и востребованностью тех или иных качеств его личности в коллективе.

Педагогическое управление процессом развития школьного класса представляет собой целенаправленное педагогическое влияние на класс, коррекцию негативных явлений в его жизни и использование того положительного, что дает процесс самоорганизации, происходящий в классе. Интеграция этих влияний позволяет создать максимально благоприятные условия для личностного развития каждого школьника.

Определяющую роль в решении проблем школьного класса играет классный руководитель. Процесс обновления школы и условия нестабильного общества приводят к необходимости вариативности его деятельности. Эффективность деятельности классного руководителя зависит от его профессионализма и таких его личностных качеств, как эмпатия и креативность. Она обусловлена его позицией в воспитательном процессе, которая в свою очередь связана с его индивидуальностью, характером его взаимоотношений с педагогическим коллективом, опытом работы в качестве классного руководителя, с длительностью работы в данной школе, отношением к идеям, составляющим концепцию воспитательной системы школы. В основу деятельности классного руководителя должны быть положены принципы диалогизации, проблематизации, персонификации и индивидуализации.

Классный руководитель выступает как организатор жизни детей в классе, что предполагает координацию, интеграцию и коррекцию различных влияний на ребенка, а также как психолог, корректирующий отношения в детской среде и обеспечивающий индивидуальную поддержку в саморазвитии ребенка.

Проведенное исследование позволяет определить направления дальнейших поисков в аспекте рассмотренной проблемы. К ним относятся: влияние социального и национального расслоения в обществе на развитие школьников и классного коллектива, взаимодействие и взаимовлияние классов различных типов (обычных, с углубленным изучением ряда предметов, компенсирующего обучения) в рамках одной школы, дифференциация функций новых категорий педагогов (психологов, валеологов, социальных педагогов и др.) в работе с классом,

вузовская и послевузовская подготовка классных руководителей и освобожденных классных воспитателей.

### Основные публикации по теме диссертации.

По теме диссертации, представленной в виде научного доклада, автором опубликовано 67 печатных работ общим объемом около 50 п.л.. Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях:

1. Некоторые пути формирования коллективных отношений между одноклассниками в процессе коллективной познавательной деятельности // Нравственное воспитание учащихся. - М.: НИИ ОП АПН СССР, 1975. - 0,4 п.л.

2. Анализ структуры детского коллектива как метод диагностики его состояния // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия группы и личности школьника. - Киев: "Радянська школа", 1975. - 0,4 п.л.

3. Некоторые аспекты восприятия членами коллектива младших подростков официальных и неофициальных лидеров // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. - Краснодар: Кубанский университет, 1975. - 0,1 п.л.

4. Взаимовлияние общения и отношений подростка в коллективе // Проблемы детской и педагогической психологии / Обзорная информация. - М.: НИИ ОП АПН СССР, 1976, Вып. IX. - 0,2 п.л.

5. Коллективные отношения как фактор влияния на личность младшего подростка // Идеино-политическое воспитание учащихся. - М.: НИИ ОП АПН СССР, 1977. - 0,4 п.л.

6. К проблеме идейно-нравственного формирования личности школьника в коллективе // Коммунистическое воспитание подрастающего поколения / Тезисы докладов. - Оберхов, 1977. - 0,4 п.л. (на нем.яз.).

7. Формирование коллективных отношений в процессе познавательной деятельности // Воспитательные функции коллектива. - Урал: Государственный университет, 1978. - 0,5 п.л.

8. Основные особенности отношений в классном коллективе подростков // Классный коллектив как объект и субъект воспитания. - М., 1979. - 0,3 п.л.

9. Познавательная деятельность- фактор развития коллектива // Классный коллектив как объект и субъект воспитания. - М., 1979. - 0,3 п.л. (В соавторстве с И.Б.Первиным).

10. Взаимодействие учащихся как фактор формирования коллективных отношений в классе // Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании. - Таллин, 1979. - 0,4 п.л.

11. Распределение методов изучения классного коллектива во времени // Школьный коллектив как объект изучения в теории и практике воспитания. - М.: ЦС ПО РСФСР, 1980. - 0,3 п.л.

12. Возраст школьника и развитие его личности // Личность школьника как объект педагогических исследований. - М., 1980. - 0,4 п.л. (В соавторстве с В.И.Максаковой).

13. Использование педагогических ситуаций в процессе воспитания школьников // Личность как объект педагогических исследований. - М., 1980. - 0,2 п.л.

14. Классный коллектив в современных педагогических исследованиях. Обзорная информация. - М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980, Вып. I, II. - 3 п.л.

15. Педагогические ситуации в управлении коллективными отношениями учащихся // Проблемы коммунистического воспитания. - София, 1980.- №7 - 0,8 п.л. (на болгарском яз.)

16. Педагогические ситуации в процессе формирования коллективных отношений подростков // Советская педагогика, 1981, №7 - 0,5 п.л.

17. Педагогические ситуации как метод диагностики состояния классного коллектива // Педагогические проблемы диагностики и прогнозирования в коммунистическом воспитании учащихся. - Красноярск, 1981. -0,5 п.л.

18. Взаимосвязь влияния различных коллективов на личность подростка // Взаимодействие коллектива и личности. Часть II. - Таллин, 1982. - 0,2 п.л.

19. Некоторые аспекты диагностической и консультативной деятельности школьного психолога в воспитании классного коллектива // Психологическая служба в школе. Часть II. - Таллин, 1983. - 0,4 п.л.

20. Общение и отношения в коллективе // Деятельность, игра и общение в сплочении и формировании личности школьника. - М., 1983. - 0,4 п.л.

21. Отношения в классном коллективе // Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьника. - М.: Педагогика, 1983. - 0,8 п.л.

22. Личность подростка и ее формирование // Коллектив, общение, личность. - М.: НИИ ОП АПН СССР, 1983. - 0,4 п.л.

23. Классный коллектив как объект педагогических исследований // Системные исследования в сфере воспитания: подход, предмет, методы. - М.: ЦС ПО РСФСР, 1983. - 0,75 п.л.

24. Изучение особенностей коллективных отношений подростков как условие повышения воспитательной роли классного коллектива. - Красноярск, 1984. - 0,3 п.л.

25. Коллективные отношения подростков как фактор формирования педагогического климата в классе // Формирование нравственно-психологического климата в классе. - Пермь, 1985. - 0,3 п.л.

26. Влияние классного коллектива на формирование личности школьника // Воспитание юного гражданина в детских коллективах. - М.: ЦС ПО РСФСР, 1986. - 0,3 п.л.

27. Формирование коллективных отношений младших подростков в классе (на опыте школы №73 г.Моквы) // Психолого-педагогический опыт как источник знаний о коллективе и личности школьника. - М., 1986. - 0,5 п.л.

28. Резерв повышения эффективности воспитательного процесса // Народное образование. - М., 1987, №5 - 0,25 п.л.

29. Проблемы класса сельской школы как первичного коллектива // Развитие воспитательной системы малокомплектной сельской школы. - М., 1988. - 0,25 п.л.

30. Подготовка классного руководителя к изучению классного коллектива // Содержание и формы методической работы в школе по оптимизации учебно-воспитательного процесса в условиях реформы. - М., 1988. - 0,5 п.л.

31. Система воспитательной работы в ученическом коллективном школы №825 г.Москвы // Педагогика и народное образование в СССР / Экспресс-информация. - М., 1988, Вып.5 (125). - 0,9 п.л. (В соавторстве с А.И.Рогачевой).

32. Формы активизации познавательной деятельности учащихся // Передовой педагогический опыт / Экспресс-информация. - М., 1988, Вып.6 (162). - 1 п.л.

33. Школьный класс. - М.: Знание, 1988. - 3,5 п.л.

34. Воспитательная система школы. Проблемы и поиски. - М.: Знание, 1989. - 3,5 п.л. (Составитель и в соавторстве с В.М.Басовой, В.А.Караковским, Л.И.Новиковой, А.Г.Пашковым, Б.О.Полянским, Г.П.Поспеловой, А.М.Сидоркиным).

35. Взаимодействие первичных коллективов и объединений как основа сплочения общешкольного коллектива // Взаимодействие педагогического и ученического коллективов школы. - Ярославль, 1989. - 0,3 п.л.

36. Первичные коллективы учащихся в воспитательной системе школы // Воспитательная система учебного заведения как объект педагогического управления. - Рига, 1989. - 0,1 п.л.

37. Развитие взглядов на школьный класс в педагогике. - Владимир, 1990. - 0,1 п.л.

38. Школа-лаборатория как форма взаимодействия педагогической науки и практики // Основные направления повышения эффективности педагогической науки. - Прага, 1990. - 0,3 п.л. (на чешском языке).

39. О месте класса в воспитательной системе школы // Воспитательная система школы. - М., 1990. - 0,25 п.л.

40. Воспитывает ли американская школа? // Народное образование. 1991, №5. - 0,5 п.л.

41. Школьный класс как объект педагогических исследований // Школьный класс: проблемы и решения. - Владимир, 1991. - 1п.л.

42. Школьный класс как фактор формирования гуманистических отношений // Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации. - М., 1992. - 0,4 п.л.

43. Формирование гуманистических отношений в школьном классе // Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей. - М., 1993. - 0,1 п.л.

44. Педагогическая интерпретация изучения личности школьника // Личность в воспитательной системе школы. - Владимир, 1993. - 0,2 п.л.

45. Воспитательная система школы как феномен реальной действительности: эмпирическое многообразие. Исторический экскурс // Теория и практика воспитательных систем. - М., 1993 -

3,4 п.л. (В соавторстве с Р.Б.Вендровской, П.В.Годиным, Н.С.Дежниковой, М.В.Михайловой, И.А.Скворцовой, Т.В.Цырлиной).

46. Детский коллектив как инструмент воспитания: динамика представлений // Теория и практика воспитания. - М., 1993. - 1 п.л. (В соавторстве с Л.И.Новиковой).

47. Воспитательная система как объект педагогического моделирования // Моделирование воспитательных систем: теория-практике. - М., 1995. - 0,5 п.л.

48. Воспитательная система школы: современные подходы к ее моделированию // Тульская школа, 1995, №2. - 0,5 п.л.

49. Воспитание... Воспитание? Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. - М.: Новая школа, 1996. - 10 п.л. (В соавторстве с В.А.Караковским, Л.И.Новиковой).

50. Школьный класс: возрастные особенности и специфика развития как компонента воспитательной системы // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. - М., 1996. - 0,5 п.л.

51. Гарантия выживания и безопасности // Народное образование. - М., 1996, №6 - 0,7 п.л.

Кроме того, по теме исследования под редакцией автора опубликованы следующие сборники научных трудов и методических материалов:

1. Школьный коллектив как объект изучения теории и практики воспитания. Методическое пособие. - М., ЦС ПО РСФСР, 1980. - 3 п.л.

2. Система работы классного руководителя: рекомендательный библиографический указатель. - М.: Педагогика, 1982. - 3,9 п.л.

3. Воспитание юного гражданина в детских коллективах. - М., 1986. - 5,5 п.л.

4. Коммунарская методика как феномен педагогической действительности. - Кострома, 1989. - 11 п.л.

5. Школьный класс: проблемы и решения. - Владимир, 1991. - 10 п.л.

6. Воспитательные системы современной школы: опыт, поиски, перспективы. - М., 1995. - 5 п.л.

7. Моделирование воспитательных систем: теория- практика. -  
М., 1995. - 9,5 п.л.

*Гусев -*

## СОДЕРЖАНИЕ

Общая характеристика исследования .....	3
Содержание и итоги исследования .....	15
• Развитие представлений о школьном классе как объекте и субъекте воспитания в отечественной педагогике .....	15
• Современная дидактика о воспитательном потенциале школьного класса .....	21
• Проблемы развития школьного класса в современной психологии .....	24
• Школьный класс как объект исследований за рубежом ....	30
• Школьный класс в структуре современной школы (состояние и многообразии вариантов) .....	34
• Класс как компонент воспитательной системы школы ....	41
• Школьный класс как коллектив .....	47
- Стадии развития классного коллектива .....	50
- Возрастные особенности классного коллектива .....	54
- Индивидуальность классного коллектива .....	58
- Личность ребенка в классном коллективе .....	59
• Функции школьного класса по отношению к личности ребенка .....	64
• Классный руководитель как субъект управления процессом развития школьного класса .....	68
Общие выводы .....	73
Основные публикации по теме диссертации .....	76