

организованная педагогом деятельность может не принести успеха в формировании нужных потребностей и мотивов поведения, и его придется дополнять первым, объяснив учащимся смысл и необходимость социально приемлемого поведения.

*Н.В.Самерсова, старший преподаватель  
кафедры педагогики социокультурной деятельности  
Белорусского университета культуры,  
кандидат педагогических наук*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА ХОЛИЗМА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

*Многообразны задачи и функции школьного социального педагога. По определению Р.Виттингтона (США), профессия социального педагога направлена на "человека в среде" [2, 420]. Если сформулировать более конкретно, первоочередная задача школьного социального педагога — обеспечить помощь в тех ситуациях, когда социальные, психологические, экономические или культурные барьеры мешают учащемуся реализовать свои потенциальные возможности в получении образования. Школьный социальный педагог призван помочь сохранить в ребенке его индивидуальность и свободу, защитить достоинство и права, способствовать всестороннему развитию, помочь в осуществлении процесса социализации.*



Для достижения поставленных задач в первую очередь необходим четкий социально-педагогический анализ состояния социума, оценка функционирования и адаптивного поведения учащегося в социальном окружении. И далее — оказание непосредственной помощи учащемуся, осуществление посредничества в кризисных ситуациях, мобилизация и координация средств социума, защита вос-

питуемого, его поддержка, в отдельных случаях — поощрение. Важную роль при этом имеет процесс взаимодействия с администрацией школы и преподавательским составом по вопросам отношения учащихся к школьной политике, практике и структурам власти.

Эффективность образовательного процесса в первую очередь зависит от учета индивидуальных особенностей учащегося в восприятии и познании мира, от мотивации учения, от синтеза естественно-научных знаний и эмоционального восприятия, от выбора педагогических методов и приемов, направленных на развитие навыков решения общеобразовательных проблем. При оценке потребностей в основу должна лечь психосоциальная история личности школьника. Незнание духовного, эмоционального и физического потенциала развития учащегося отражается на его социальной адаптации, мотивациях, потребностях, привычках, способностях к обучению и т.п. А недостатки во внутренней целостности личности получают как в школьных, так и в общественных процессах деструктивную динамику, которая выражается в стрессовых состояниях, напряженности, что способствует появлению “ошибок” в мышлении, эмоциях и социальных действиях.

Все реформы школы предшествующих десятилетий не сумели преодолеть сложившуюся весьма непростую ситуацию. Решая в основном количественные проблемы, эти реформы способствовали в известной мере дальнейшему развитию форм школьного обучения, модернизации учебных планов, программ, средств обучения и системы управления. Но за этими фактически организационными целями оставались в тени собственно социально-педагогические цели и задачи.

Бесчисленное разнообразие методов обучения и воспитания, которые используют педагоги в своей практической деятельности, лишь подтверждает принцип: ни один из методов не может подходить для всех учащихся сразу. Какими бы достоинствами ни обладал тот или иной метод, он все равно не может быть универсальным. Мно-

гие ученики в должной мере не воспринимают ту или иную информацию лишь потому, что они не вписались в рамки унифицированного подхода, их индивидуальные особенности не соответствуют применяемым педагогом методам обучения.

Учет индивидуальных особенностей восприятия, обработки и усвоения информации может быть применим на практике лишь при соответствующих подходах к обучению. В основе таких подходов должно лежать учение о различиях в функционировании полушарий головного мозга. Общеизвестно, что одно из полушарий мозга человека является доминирующим, ведущим, т.е. определяющим тот или иной способ познания и творчества.

В последнее время теория специализации полушарий мозга находит все большее приложение в психологии и педагогике. На основе результатов исследования работы мозга был создан так называемый *холистический* (от англ. *whole* — “целый”, “цельный”) подход к преподаванию, опирающийся на целостную, единую работу обоих полушарий головного мозга. Сущность холистического подхода состоит в выборе таких видов учебной деятельности, которые способствуют активной, сбалансированной работе обоих полушарий и преодолению некоторых характерных трудностей в обучении [4, 12].

Те или иные способности учеников могут определяться доминированием одного из полушарий. Асимметрия полушарий мозга обязывает преподавателя учитывать специфику процессов познания и творчества у разных учеников и варьировать формы и методы обучения, выбирая индивидуально для каждого ребенка наиболее эффективные. В то же время, используя формы и методы обучения, направленные на развитие правого или левого полушария, можно сбалансировать работу обоих полушарий, что способствует гармонизации личности, более полной реализации способностей учащихся.

В первые годы жизни ребенка, как известно, в основном доминирует правое полушарие, относительное пре-





Среди учащихся с низкой успеваемостью часто оказываются “правополушарники”, не вписывающиеся в традиционную модель обучения. При использовании стиля обучения, ориентированного на усвоение готовых “истин в последней инстанции”, возникает психологический барьер к творческому самовыражению. При этом может возникать групповая агрессия по отношению к тем членам коллектива, которые открыто проявляют творческие способности, отличаются своеобразием, оригинальностью и нестандартностью мышления, независимостью, самостоятельностью поведения.

Таким образом, педагогу важно знать особенности восприятия — как собственные, так и своих учеников. Опираясь на эти знания, можно помогать детям усваивать учебный материал, задействовав по возможности все каналы ввода информации. Если мы хотим создать доверительные отношения с учеником, повысить эффективность обучения, учет различий в способах восприятия необходим. Если весь класс плохо успевает по одному предмету, это вполне может быть объяснимо различием восприятия учителя и учеников, проявляющимся в том числе и в несоответствии методов обучения. Однако нельзя однозначно и окончательно делить детей на “левополушарников” и “правополушарников”, “учащихся с воображением” и “со здравым смыслом”, “визуалов” и “аудиалов” и т.п. Реальность всегда сложнее любой схемы.

Еще в начале 60-х гг. американские психологи получили данные, согласно которым основное различие между двумя типами познания мира (логико-знаковым, вербальным, преимущественно связанным с активностью левого полушария мозга, и пространственно-образным, связанным с активностью правого полушария) состоит не в характере отражаемого материала, а в принципах контекстуальной связи между словами и образами. Логико-знаковое мышление так организует используемый материал (неважно, вербальный или невербальный), что создает однозначный контекст, необходимый для общения. При

этом из всех реальных связей между предметами и явлениями отбираются только те, которые наиболее существенны для анализа и упорядоченного отражения действительности. Отличительной же особенностью пространственно-образного мышления является одномоментное “схватывание” имеющихся связей, что обеспечивает восприятие реальности во всем многообразии [5, 79].

Американский эстетик и психолог Р. Арнхейм справедливо полагает, что никакую информацию о предмете не удастся непосредственно передать наблюдателю, пока этот предмет не будет представлен в структурно-ясной форме. Изучение и анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме показали, что в формировании знаний и умений учащихся на первый план выступают методы обучения, активизирующие деятельность не только мышления, но прежде всего воображения, эмоциональную сферу ученика, его творческий потенциал.

Чувственный образ — наикратчайший по времени психический феномен. Никакое словесное описание не может сравниться по емкости с чувственным образом. Это объясняется тем, что в процессе формирования зрительного образа идет трансформация временных характеристик (в логической форме выражаемых в виде причинно-следственных связей) перцептивных действий в их пространственный “слепок” [3, 150].

Огромную роль эмоционального компонента в процессе познания и воспитания признавал известный ученый В.И. Вернадский: “Разве можно узнать и понять, когда спит чувство, когда не волнуется сердце, когда нет каких-то чудных, каких-то неуловимых обширных фантазий?... Говорят, одним разумом можно все постигнуть. Не верьте! Те, которые говорят так, не знают, что такое разум, они не понимают, что волнует, что интересует в тех работах, которые считаются одними умственными работами. Мне представляется разум и чувство тесно-претесно переплетенным клубком: одна нить — разум, другая — чувство, и всегда они друг с другом соприкасаются...” [1, 93].

В детстве очень ярки и сильны процессы восприятия и их следы в памяти ребенка. В это время дети — горячие ценители всего удивительного, таинственного многообразного и необозримого. Важно только учить их вглядываться и искать интересные выразительные черты в доступных наблюдениям уголках, вырабатывать у них навыки аккуратного, бережного вхождения в ту или иную область знаний. В этом возрасте отзывчивость и восприимчивость являются важнейшими особенностями детей. К подростковому возрасту идет активный процесс целенаправленного формирования знаний, чувств, оценок, переживаний, развития способностей и интересов.

Однако, как показывает практика, на сегодняшний день в основном преобладают такие формы работы, которые предполагают сухое изложение информации без учета интересов и особенностей школьников, нацеленное на автоматическое запоминание и заучивание отдельных фактов (традиционные уроки, лекции, семинары, конференции и т.п.). Педагог оставляет за собой право непререкаемого авторитета, чьи утверждения, оценки и характеристики являются незыблемыми и неоспоримыми. Как правило, при такой организации учебно-воспитательного процесса естественный эмоциональный отклик, который возникает у ребенка на первых порах, может исчезнуть, если его не поддерживать специальными заданиями, создав при этом необходимую атмосферу.

Для переосмысления всего учебно-воспитательного процесса, достижения большей его эффективности с позиций новейших фундаментальных открытий естественных и гуманитарных наук необходимы новые модели школы. Одной из таких моделей рассматривается экспериментальная холистическая школа [6, 106]. В ней авторы проекта стремятся не к частичной, а к *целостной* ориентации всей ее деятельности, имеющей важное социальное значение. Одну из приоритетных задач они видят в том, чтобы внести существенные изменения в повседневную жизнь школы, гуманизировать ее среду и учебно-воспитательный

процесс. Школа должна стать местом жизненной радости для учащихся, миром спокойствия, терпимости и сотрудничества. Ее духовный и социальный климат должен создавать условия для самореализации личности.

Холистическая школа как целостность, как открытая система должна быть оживлена во всех параметрах, во всех сферах педагогического процесса — субъекте познания, учебном материале, формах и методах подачи знаний и организации школьной среды, тесно связанной с социальным окружением.

Важно однако отметить, что идея холизма или, по утверждению американских специалистов, фасилитационного подхода к процессу обучения и воспитания, также основанного на учете различий в способах восприятия и стилях познания, имеет корни в трудах Л.С.Выготского, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского и ряда других отечественных педагогов.

Фасилитационный подход создан на основе идей гуманистической психологии, одним из основоположников которой был выдающийся американский психолог К.Роджерс. Проведенные им и его последователями исследования показали, что по всем психолого-педагогическим показателям гуманистическая модель образования оказывается более эффективной, нежели традиционная.

Перестройка традиционной модели должна идти по следующим направлениям:

- создание атмосферы доверия в отношениях между учителем и учеником, сотрудничество в принятии решений (1);
- изменение мотивации учебы (2);
- смена методологических и личностных установок педагога (3);
- помощь учащимся в их личностном развитии (4).

1. Особенность фасилитационного обучения заключается в том, что учитель и ученики несут совместную ответственность за процесс обучения. Обучение проходит в атмосфере сотрудничества, в процессе межличностного об-

щения учителя и учеников, в обстановке, лишенной духа насилия, конкурентности, подчиненности.

2. Основным стимулом к учебе должен стать не страх за оценку или ожидание похвалы, не обязанность перед родителями или учителем, а развитие естественного интереса и любознательности, поддерживаемых дружелюбием учителя и его готовностью сотрудничать с учеником в учебной деятельности.

3. Основной акцент в обучении смещается с непосредственной передачи информации на фасилитацию, т.е. стимуляцию и активизацию познавательной деятельности учеников.

4. Помощь ученикам в личностном развитии основывается на теории мотивации американского ученого А. Маслоу, согласно которой каждой личности присуще стремление к саморазвитию и самореализации. Самореализация невозможна без удовлетворения разнообразных потребностей, выстроенных в следующей иерархической последовательности: физиологические потребности; потребность в безопасности; потребность в любви и признании, привязанностях, причастности к группе; интеллектуальные, творческие и эстетические потребности.

Самореализация требует удовлетворения этих потребностей. Задача социального педагога — помочь в процессе обучения удовлетворить умственные и творческие потребности развивающейся личности, что, в свою очередь, поможет ученикам на их пути к самореализации.

Однако один социальный педагог конечно же не справится с задачей перестройки традиционной общеобразовательной системы. Нужны совместные усилия педагогов-предметников, администрации школы. Задача весьма непростая. Слишком сильны стереотипы ценностей советской школы: нормативность; исполнительность (управляемость); стандартность (одинаковость). Между тем система ценностей в гуманистическом образовании предполагает: личное достоинство; свободу и ответственность за принятие решений; индивидуальность и творчество.

Критериями эффективности гуманистического образования, за которые должен ратовать школьный социальный педагог, являются:

1. Вера в себя; уважение к самому себе.
2. Открытость собственному внутреннему миру.
3. Степень адекватности понимания себя.
4. Способность самостоятельно оценивать ситуацию и принимать решения.
5. Степень интегрированности, целостности.
6. Гибкость, динамичность, способность к изменчивости ("быть в процессе". — К.Роджерс).
7. Способность тонко и точно, адекватно воспринимать действительность и других людей.
8. Способность относиться к другим уважительно, признавать их свободу.
9. Естественное гибкое поведение в разнообразных ситуациях. Социальная компетентность.
10. Творческая адаптивность (постоянный поиск решения проблем).

По мнению сторонников концепции холистической школы, ликвидация страха, агрессивного настроения и возможность свободного умственного развития — ключ к преодолению существующего в обычных школах противоречия между целевыми установками, ориентированными на высокое качество обучения, и потребностью сделать для детей школу более гуманной и привлекательной. Где через развитие креативности без особого напряжения улучшается учеба, там вырастает, появляется и радость от переживаний успеха, что, в свою очередь, стимулирует развитие творчества и повышение качества знаний. В результате учебно-воспитательный процесс приобретает гуманный характер при сохранении целостных взаимосвязей.

1. *Баландин Р.К.* Вернадский: жизнь, мысль, бессмертие. — М.: Знание, 1988. — 205 с.

2. *Виттингтон Р.* Социальный педагог и школа // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. — Москва — Тула, 1993. — С. 420 — 426.

3. Жуковский В.И., Пивоваров Д.В., Рахматуллин Р.Ю. Визуальное мышление в структуре научного познания. — Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1998. — 184 с.

4. Индивидуальные особенности восприятия и познания мира // Вестник АсЭкО. — 1995. — № 3 (7). — С. 11 — 14.

5. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Межполушарная асимметрия и проблемы интеграции культуры // Вопросы философии. — 1984. — № 4. — С. 76 — 86.

6. Яркина Т.Ф. Принципы холизма (целостности) как теоретико-методологическая основа школы и педагогики будущего // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. — Москва — Тула, 1993. — С. 106 — 121.

~~~~~

**Е.П.Арнаутова,**

*кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник  
Центра “Дошкольное детство” им. А.В.Запорожца (г. Москва)*

## **ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ ОТНОШЕНИЯХ РЕБЕНКА К ЧЛЕНАМ СЕМЬИ В УСЛОВИЯХ ПОВТОРНОГО БРАКА МАТЕРИ**

 Среди семей, образовавшихся на основе повторного брака родителя, наиболее распространена семья, созданная разведенной матерью, имеющей ребенка от первого брака. Данные социологов и демографов указывают не только на увеличение числа таких семей, но и на тенденцию к омоложению как юридических, так и фактических повторных браков (В.А.Белова, А.Э.Берзиньш, С.И.Голод, И.С.Тольц и др.). Следствием этого является то, что “значительная часть невест... имеет от предыдущего брака ребенка” (Э.К.Васильева).

Вступление матери в повторный брак и появление в семье нового человека приводит к соединению опыта прошлой семейной жизни матери и ребенка с настоящей, которые сталкиваются, приходят во взаимодействие и создают для ребенка исключительность развития социальной