

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД** к детям — в воспитании предполагает организацию пед. воздействия с учётом индивидуальных особенностей личности ребёнка, воспитания и условий жизни, в к-рых он находится.

Каждый ребёнок представляет собой неповторимую индивидуальность с присущими только ей особенностями. Осуществление целей коммунистического воспитания, формирование всесторонне развитого человека (см. *Всестороннее развитие личности*) возможно только в том случае, если в процессе обучения и воспитания будут учитываться индивидуальные особенности каждого школьника. О необходимости сочетать постановку общих пед. задач с И. п. говорил А. С. Макаренко: «Я под целью воспитания понимаю программу человеческой личности, программу человеческого характера...» (Соч., т. 5, 1958, с. 118). И далее: «Я увидел в своей воспитательной работе, что да, должна быть и общая программа, „стандартная“, и индивидуальный корректив к ней» (там же, с. 119).

В И. п., осуществляемом в процессе воспитания в коллективе, проявляется гуманизм сов. общества, реализуется его принцип «от каждого по способности». И. п. даёт возможность педагогу выявить направленность личности каждого ребёнка, его склонности, интересы. Применяя И. п., учитывая интересы и индивидуальные особенности детей, педагог активно воздействует на уч-ся в процессе обучения и воспитания, сам создаёт определённые интересы и потребности у уч-ся, направляет формирование их индивидуальности. И. п. применяется как в процессе обучения (см. *Индивидуализация обучения*), так и в процессе воспитания.

Осуществление И. п. необходимо для всестороннего развития положительных качеств и способностей каждого ребёнка и для перевоспитания, если у него сформировались отрицательные качества.

Ребёнок реагирует на воспитательные воздействия по-разному в зависимости от ранее сложившихся черт его личности, от причины, вызвавшей поступок, на к-рый это воздействие направлено, от взаимоотношений с воспитателями, а также со всеми окружающими детьми и взрослыми и, наконец, от его отношения к данному воспитательному воздействию. Следовательно, воздействия учителя, применяемые им лично или через дет. коллектив, всегда опосредствуются личностью ученика. Отсутствие И. п. при организации учителем и воспитателем пед. воздействий нередко ведёт к тому, что они или вообще не оказывают влияния на ребёнка, или их результат оказывается неожиданным для воспитателя.

Для осуществления И. п. учитель должен постоянно наблюдать и изучать уч-ся в процессе их деятельности, т. к. ему необходимо знать индивидуальные особен-

сти детей и понимать причины тех поступков, к-рые требуют применения воспитательных воздействий. Однако на первый взгляд поступки детей могут быть вызваны самыми различными причинами, а успех пед. воздействия зависит, в первую очередь, от того, найдена ли была подлинная причина этого поступка и соответствует ли ей принятая мера.

После установления причины, вызвавшей данное поведение ребёнка, перед учителем при организации пед. воздействия стоят задачи: обеспечить правильное отношение школьника к своему поведению и деятельности, создать у него необходимые потребности и мотивы; помочь ему найти способы и приёмы реализации стоящих перед ним целей; осуществлять помощь и контроль.

Воспитание у ребёнка к.-л. качества личности зависит от того, как построена его деятельность, какой характер она носит. Определяющими при этом являются потребность ребёнка в данной деятельности, её мотивы, связанные с ней эмоциональные переживания и взаимоотношения, к-рые складываются у школьника с дет. коллективом и с окружающими его взрослыми людьми. Деятельность, в выполнении к-рой у ребёнка нет потребности, побуждаемая мотивами, противоположными тем, к-рые учитель стремится у ребёнка воспитать, или сопровождаемая отрицательными эмоциональными переживаниями, не может привести к формированию проектируемых воспитателем качеств личности. Если школьник учится движимый таким мотивом, как страх наказания, желание получить обещанный подарок, выделиться среди товарищей, то у него не только не сформируется чувство ответственности, но даже могут воспитаться отрицательные качества личности: честолюбие или же покорность, пассивность.

Необходимо создать такие взаимоотношения в коллективе, при к-рых невыполнение уч. обязанностей будет вызывать у школьника чувство стыда и недовольства собой, а хорошее выполнение сопровождаться чувством удовлетворения.

Участь в школе, ребёнок сталкивается с самыми различными требованиями, предъявляемыми к качествам его личности, к его интеллектуальной и практич. деятельности, к его умениям и поведению, к его взаимоотношениям с учителями и товарищами. Тот или иной школьник из-за своей неподготовленности может оказаться не в состоянии ответить к.-л. из этих требований. Однако он должен включиться в школьную жизнь, как-то приспособиться к этим требованиям, искать выход из трудного для него положения. Когда этот выход найден стихийно, без активного вмешательства учителя, у школьника могут возникнуть и закрепиться отрицательные или неправильные привычки и способы поведения, часто дающие лишь видимость выполнения стоящих перед ним требований. К нежелательным чертам личности и привычкам поведения нередко присоединяются отрицательные эмоциональные переживания, связанные с учением, школой или учителем, и возникает т. н. смысловой барьер, когда ребёнок оказывается совершенно невосприимчивым к нек-рым пед. воздействиям.

При наличии смыслового барьера школьник даже и в тех случаях, когда он хорошо понимает и уместно выполнить то, что требует от него учитель, как бы не «принимает» это требование и упорно его не выполняет. В пед. практике нередки случаи, когда именно из-за наличия смыслового барьера тот или иной ученик сопротивляется попыткам учителя, отдельных товарищей и всего дет. коллектива оказать ему помощь, необходимость к-рой он иногда даже хорошо осознаёт сам.

Чаще всего смысловой барьер возникает в тех случаях, когда учитель при организации пед. воздействия учитывает только поступок, ориентируется только на

его внешний результат, но не анализирует подлинных его причин, не вскрывает его истинных *мотивов*. Надо учитывать, что внешне одинаковые поступки могут побуждаться совершенно различными мотивами и требовать неодинаковых воспитательных воздействий. Мотивы поступков не всегда очевидны, и сам школьник часто не осознаёт их. Поэтому учитель во многих случаях не может установить, что именно заставило ученика поступать так или иначе. Трудности выявления мотивов нередко приводят к тому, что учитель приписывает поступкам школьника не тот мотив, к-рый имел место в действительности. Ученик, не соглашаясь с приписываемыми ему мотивами, не согласен и с воздействиями, к-рые влечёт за собой этот поступок. Это несогласие и внутренний протест вызывают чувство обиды, переживание незаслуженности наказания, несправедливости, непонятости. Между учеником и учителем нарушается контакт, исчезает взаимопонимание. Значение проводимых мероприятий для учителя будет в одном, а для ученика — в другом. Возникает смысловой барьер: теперь все пед. воздействия учителя вообще не будут по-настоящему влиять на школьника, пройдут «мимо него».

Др. причина возникновения смыслового барьера — повторяющееся применение к одним и тем же ученикам одних и тех же мер воздействия (особенно в тех случаях, когда применение их не даёт положительного эффекта). Ученики привыкают к этим воздействиям, отмахиваются от них, даже не задумываясь над их смыслом. Особенно часто возникает смысловой барьер в случаях многократно повторяемых словесных воздействий — выговор, нотация и др. Это происходит потому, что они не приобретают для ученика того смысла, не имеют того значения, на к-рое рассчитывает учитель. Напр., у школьника не воспитано ответственное отношение к учению, и он не желает готовить уроки. Педагог выговорами, нотациями, убеждениями рассчитывает вызвать у школьника необходимое переживание, связанное с его недобросовестным отношением к занятиям. Однако, поскольку у ученика нет стремления и желания добросовестно готовить уроки, то выговоры и нотации учителя приобретают для ученика смысл придирок, излишних разговоров и он игнорирует их.

Отрицательные эмоции, возникающие у школьника в результате незаслуженного наказания, слишком трудного требования, проявленной к нему несправедливости также могут вызвать смысловой барьер. Эти эмоции, возникая вначале в связи с к.-л. частным случаем, могут легко распространиться на более широкий круг явлений и определить отношение к ним школьника. Так, плохая отметка, кажущаяся школьнику несправедливой, может вызвать у него обиду. Если это переживание не будет снято (что нетрудно сделать, показав ребёнку ошибочность его ответа и справедливость отметки), эти отрицательные эмоции могут распространиться на отношение школьника к данному предмету, к данному лицу и даже вызвать отрицательное отношение вообще к уч. деятельности. Школьник склонен будет теперь считать несправедливой всякую низкую отметку, всякое замечание учителя, в к-рых он будет видеть в первую очередь проявление плохого, предвзятого отношения к себе.

Чаще всего смысловой барьер возникает в подростковом возрасте. В связи с развитием самосознания у подростков появляются повышенная чувствительность и обострённое внимание к взаимоотношениям с окружающими людьми, к оценке ими его деятельности, знаний, умений, его личности вообще. Это создаёт тот фон, на к-ром легко возникает смысловой барьер.

Осн. путём преодоления смыслового барьера, если он уже возник, является выяснение причины его возникновения и организация на этой основе таких воз-



действий, к-рые направлены на изменение отношений между школьником и воспитателем и на установление между ними контакта и взаимопонимания. Осн. принцип при этом — устранение приёмов воздействия, к-рые данный ученик воспринимает неправильно, и в применении новых, соответствующих его индивидуальным особенностям.

После уничтожения смыслового барьера можно добиться, чтобы ученик принял цели, к-рые перед ним поставил учитель или дет. коллектив, и начал к ним стремиться. Однако наличие у уч-ся цели и стремления её достичь само по себе ещё недостаточно, т. к. ученик может не знать путей и способов её достижения. Во-первых, эта цель часто имеет общий недифференцированный характер (вообще стать дисциплинированным школьником, повысить свою успеваемость); во-вторых, когда цель является для школьника новой и в его собственном опыте не было способов её достижения, он не в состоянии самостоятельно найти правильные пути достижения цели, даже если они очень легки и просты. Сделав несколько безуспешных попыток, он только из-за этого часто не реализует имеющегося у него намерения, иногда с большим трудом созданного учителем. В этих случаях целесообразно общие недифференцированные цели дифференцировать, превращать в индивидуальные конкретные цели, направленные на конкретные поступки (напр., садиться за уроки в определённый час, готовить уроки ежедневно, не отвечать товарищу, если он к тебе обращается на уроке, принимать активное участие в работе класса и т. п.). Наибольший воспитательный эффект достигается, если учитель организует воспитательную работу так, что эти цели выступают для школьника как требование коллектива. Общие цели придают смысл всем частным, конкретным поступкам. Но любые намеченные конкретные пути приведут к ожидаемому педагогом результату только в том случае, если предлагаемые школьнику дела и способы поведения не навязываются ему, выполняются им не по принуждению, а потому, что он сам убеждён в их пользе и сам к ним стремится.

После того как учитель вместе со школьником наметил пути достижения поставленной цели, перед ним стоит очень важная задача — организация контроля за деятельностью школьника. Функция контроля заключается в основном в оказании помощи и в подчёркивании положительных сдвигов, происходящих у школьника. Предоставленный самому себе, даже при заранее чётко и точно разработанных путях и способах поведения, школьник часто оказывается не в состоянии самостоятельно преодолеть эти трудности (особенно это относится к неуспевающим и недисциплинированным уч-ся). Контроль приобретает новое, очень важное значение, когда ученик овладевает формами самоконтроля, т. е. когда ученик сам определяет задания и приёмы их выполнения, затем сам учитывает результат своей работы. Такой самоконтроль является одним из осн. путей овладения школьником своим собственным поведением. Благодаря чётким и конкретным заданиям, записанным самим учеником, выполнение к-рых он ежедневно контролирует, школьник легко начинает осознавать и способы выполнения, и встречающиеся трудности, и причины невыполнения задания. Поэтому он начинает часто сам искать новые пути достижения цели, учится анализировать своё собственное поведение.

Осуществляя контроль, очень важно отмечать и подчёркивать каждое продвижение уч-ся на пути к поставленным целям, т. к. у школьника не могут появиться сразу очень ощутимые изменения в поведении, повыситься успеваемость, сформироваться сразу новые черты личности. Эти изменения происходят постепенно,

иногда они мало ощутимы, иногда проявляются вначале только в незначительных достижениях. Поощрение, даже если достигнутые результаты ещё и не очень велики, вызывает у школьника переживание успеха. Появляются положительные эмоции, являющиеся одним из важнейших условий для осуществления любого пед. воздействия.

В случаях неудачи важно проанализировать причины того, почему школьнику не удалось достичь намеченной цели и найти новый способ для её достижения.

Осуществление И. п. возможно в отношении нескольких учеников сразу, когда перед ними ставится одна и та же задача (напр., изменить отношение к уч. обязанностям или к труду, овладеть определённым способом уч. работы и т. п.). В практике воспитания должны иметь место оба вида: и работа с отдельным учеником, и работа с дет. коллективом. При этом работа с коллективом, перед членами которого стоит одинаковая воспитательная задача, как показывает опыт, составляет основу пед. деятельности воспитателя и позволяет ему более правильно осуществлять И. п. к каждому ученику. Это объясняется тем, что большинство видов воспитательных воздействий, к-рые должны быть направлены на отдельного ученика, не могут проводиться изолированно, без воздействия дет. коллектива (см. *Коллектив детский*).

Лит.: С л а в и н а Л. С., Роль семьи в формировании отношения школьника к учению и школе, «Изв. АПН РСФСР», 1951, в. 36; е ё ж е, Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам, М., 1958; К о л е с о в а А. М., Индивидуальный подход к уч-ся в процессе уч.-воспитат. работы в школе, «Сов. педагогика», 1956, № 10; Психологическое изучение детей в школе-интернате, под ред. Л. И. Божович, М., 1960; Как развивать и воспитывать способности у детей. [Сб. статей], М., 1962.

Л. С. Славина. Москва.