

3. Воссоздаваемые и вновь создаваемые традиции. Данная типологическая группа традиций отличается положительной направленностью. Но, в отличие от первых двух, динамизм воздействия этих традиций минимизирован, поскольку отдельные из них (скажем религиозные) как бы обретают утраченную ранее силу влияния на личность. А другие (например, рыночные) находятся в стадии становления и по этой причине их социально-психологическая значимость для развития личности является менее существенной. Такого рода традиции, как средство положительного воздействия на школьников, получают актуальное преломление в процессе их формирования, если они применяются в комплексе с другими традициями, отличающимися достаточным потенциалом воздействия на сознание, чувства и поведение индивида.

4. Архаичные традиции. Традиции этой группы существуют как бы номинально. Данные традиции, подобно «мертвым» языкам (латинский, старославянский и др.) существуют как компонент исторической культуры, который утратил свою социальную и психорегулирующую силу и в этом плане не является для развития субъекта личностно-значимым. Однако среди организаторов процесса воспитания иногда существуют ложные, чаще всего инерционные представления, что традиция еще живет и может быть использована для активного развития личности. Здесь очень важно избавиться от иллюзий. Необходимо использовать те традиции, которые способны повлиять на личность интегративно: на ее сознание, чувства и практическое поведение.

Таким образом, нынешнее состояние образования и воспитания школьников настоятельно требует от учительских кадров активного использования в практике своей работы положительно-направленных, воссоздаваемых и вновь создаваемых школьных традиций. Опираясь на их нравственный потенциал, современная российская школа скорее и вернее станет на путь последовательной демократизации и гуманизации учебно-воспитательного процесса.

РАЗВИТИЕ ИДЕИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА В ПРАКТИКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Н. Селюкова

В педагогике под целью воспитания традиционно было принято понимать конечный результат формирования личности. Но такое определение весьма условно, т.к. человек формируется на протяжении всей своей жизни в зависимости от объективных и субъективных условий его онтогенеза, поэтому правомерно говорить об относительно конечных результатах обученности и воспитанности, достигаемых личностью на различных ступенях педагогической системы (дошкольная, школьная и послешкольная). Цель воспитания подрастающих поколений – прерогатива государства. Оно обязано конституировать, узаконить обеспечение экономических, правовых и организационных условий достижения декларируемых воспитательных целей. Содержательная часть цели воспитания, как свидетельствует мировая и отечественная история образования, отражает уровень цивилизации общества, его демократических характеристик, экономических возможностей, компетентности правительства, служб прогнозирования и расчета реальных условий развития педагогических систем.

В методологии педагогики принято рассматривать иерархию целей воспитания, которая предопределяется как многомерностью результатов формирования личности, так и

сочетанием внешнего и внутреннего, автономного от официальных формул целей развития личности. В отечественной педагогике официальная цель воспитания традиционно формулируется следующим словосочетанием – «всестороннее гармоническое развитие личности», базирующееся на идущем из глубины веков идеале личности всесторонне и гармонично развитой. Эта цель – идеал – дает статичную характеристику личности. Динамическая же ее характеристика связана с понятиями саморазвития и самореализации. Поэтому специфика цели гуманистического воспитания выражается в следующем: создание условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с самим собой и обществом.

В мире сложилась определенная логика педагогического целеполагания. Государство формирует социальный заказ в общем виде в государственных документах. Для осуществления поставленной им цели организуется педагогическая система. Таким образом, цель выступает в роли системообразующего фактора, а не элемента педагогической системы. Способами (механизмами) функционирования педагогической системы в педагогическом процессе являются обучение и воспитание,

Изучая историю создания и содержание деятельности школ - коммун, а затем школ-интернатов и школ продленного дня и полного дня, мы пришли к выводу, что эти типы учебно-воспитательных учреждений явились прообразом учебно-воспитательных комплексов. Почему в осмыслении идеи УВК мы выбрали именно эти типы школ? Это обусловлено, как мы считаем, принципиальным отличием УВК от обычной общеобразовательной школы. «В отличие от школы, которая может существовать без особо широких внешних связей, УВК без них невозможен как комплекс, стремящийся к целостному раскрытию возможностей личности. Познание в процессе преобразования окружающей среды – социальной, экологической, предметной – открывает простор для личностного самовыражения в любом виде деятельности» (Вульфова Б.З., Николаева Л.А., Плоткин М.М., Ширинский В.И. Учебно-воспитательный комплекс: опыт, проблемы, перспективы // Сов. педагогика. – 1989. – №8).

Значение взаимодействия школы с окружающей средой неоднократно отмечали многие отечественные педагоги. В 20-х годах С.Т. Шацкий осуществил эту идею в практике своей колонии. Большое внимание реализации этой идеи уделял П.П. Блонский и руководители опытно-экспериментальных учреждений.

Проанализируем опыт работы школ-коммун на примере опытно-показательных учреждений Наркомпроса РСФСР, которые накопили интересный опыт эстетического, физического и трудового воспитания детей. Важным достижением этих учреждений была творческая работа педагогов по развитию самостоятельности воспитанников. Особо следует отметить успехи в области эстетического воспитания. Педагоги под руководством В.Н. Шацкой стремились продумать работу до мелочей с тем, чтобы дети, получая художественное развитие в школе, утверждали его принципы и в быту. Школа-колония «Бодрая жизнь» была буквально «пропитана» искусством. Педагоги сделали его «средством воспитания и организации детского коллектива» (Школа им. С.Т. Шацкого / Под. ред. М.Н. Скаткина, Д.Ф. Тамицкого. – М., 1940. – С.198). Ребята продумывали украшения комнат, общежития, классов. Стены школы были украшены лучшими работами юных художников.

Неменьшее значение уделяли педагоги опытных учреждений физическому воспитанию. Оно было связано с трудом, с играми, прогулками на воздухе. Старшие школьники проявляли заботу о младших: мастерили для них игровые принадлежности, оборудовали площадки и т.п. Школьники совместно с местной молодежью под руководством учителей строили стадионы, заливали катки, сами делали лыжи, коньки. Ребята с удовольствием играли в народные игры: городки, лапту, салки и др. Первоначально физкультурные номера вводились в программу различных школьных торжеств, а потом стали

устраиваться «Дни спорта», на которые в качестве зрителей приходило все местное население.

Педагоги связывали трудовое воспитание с выбором учащимися профессии. Школа становилась центром воспитательной работы с детьми своего района. М. М. Пистрак считал, что вопрос о труде в школе, как основе образования, должен быть поставлен в связь с трудом общественным, реальным производством, конкретной общественно-значимой деятельностью, так как иначе труд не будет содержать самой важной, а именно социальной стороны и превратится в приобретение некоторых технических навыков. Примером такой связи может быть связь школы-коммуны имени Лепешинского с местной фабрикой. Эта связь осуществлялась по нескольким каналам. Первый и основной – непосредственная работа детей на фабрике, в результате чего они должны были освоить основные виды работ на предприятии, самостоятельно их выполнять, ознакомиться с машинами и производством в целом. Другой канал – проведение экскурсий на фабрику младших групп, в результате которых учащиеся получали общее представление о современном производстве. Одновременно устанавливались первые контакты с рабочими фабрики. Следующий канал – составление учебных программ, в основу которых был положен производственный процесс фабрики. Одним из существенных каналов была культурно-массовая работа школы на фабрике (спектакли, выступление самодеятельных кружков, беседы и доклады на различные темы), а также присутствие рабочих на школьных вечерах и праздниках.

Таким образом, работа на фабрике не только расширяла кругозор детей, давала им возможность приобрести определенные трудовые навыки, но здесь уже проявлялись элементы взаимосвязи обучения с трудовой деятельностью.

Важным направлением работы была совместная деятельность школьников с комсомольской ячейкой фабрики. Возникали и непосредственные дружеские связи и контакты детей с взрослыми через посещение школьниками семей рабочих и общежитий. Совместная политическая и культурная работа учащихся и рабочих, комбинирование ряда учебных занятий вокруг фабрики как разностороннего явления, – все это настолько увлекало ребят, что фабрика действительно стала местом их живых интересов.

Задача воспитания у детей трудолюбия в основном решалась в школьных мастерских. Увязка трудовых процессов в школьных мастерских с учебными предметами, нацеленность на воспитательный характер обучения давали значительный эффект в формировании личности учащихся.

Вопросы превращения школы в центр воспитательной работы с детьми своего района разрабатывали все опытные учреждения, но особенно весомый вклад внес коллектив Первой опытной станции. С.Т. Шацкий говорил, что общественно-полезная работа школьников должна быть необходима окружающей среде – и взрослым, и детям. В то же время, – отмечал педагог, – она должна одновременно соответствовать силам и средствам детей (см.: Шацкий С.Т. Избранные педагогические соч. – М., 1958. – С.207).

При выборе направления и конкретного вида общественной работы школьников педагоги особое значение уделяли знанию жизни своего района. Но вместе с тем они считали, что нельзя руководствоваться только местными нуждами, которые должны служить лишь «ориентирами» для общественно полезных дел. Главными же критериями остаются учебно-воспитательные цели школы.

Педагоги опытно-показательных учреждений большое значение придавали развитию детского самоуправления, считая при этом, что самоуправление – не самоцель, а средство достижения определенных воспитательных задач. Особенность школьного самоуправления они видели в том, что с его помощью можно создавать единый творческий коллектив детей и взрослых, т.е. общественный организм, коллективно строящий и организующий свою жизнь.

Анализ документов и материалов центральных опытно-показательных учреждений Наркомпроса РСФСР позволяет сделать вывод о том, что здесь большое значение придавали организации эстетической, физической, трудовой деятельности детей, тесно увязывая все виды деятельности с окружающей средой. Особое внимание уделялось развитию самоуправления учащихся – как основы развития общешкольного коллектива. В этих учебно-воспитательных учреждениях была реализована идея тесного взаимодействия школы, семьи и общественности. И все это было направлено на достижение целостности воспитательного процесса.

Известно, что опыт ОПУ в то время не получил широкого распространения, так как не хватало квалифицированных специалистов, была очень слаба материальная база школ и т.д. Таким образом, этот новаторский опыт носил локальный характер. Школы-коммуны, созданные такими выдающимися учеными-практиками, как А. С. Макаренко, С.Т. Шацкий, М.М. Пистрак и другими, намного опередили свое время.

Дальнейшее развитие идеи учебно-воспитательного комплекса произошло в середине 50-х годов. Последователи А.С. Макаренко, энтузиасты-практики Г.В. Гасилов, Л.Л. Микаэлян, С.Э. Карклина явились создателями школ-интернатов и школ продленного дня. Научное осмысление зарождающегося опыта новых типов учебных заведений особенно четко прослеживается в трудах Э.Г. Костяшкина и Б.Е. Ширвиндта. Первые школы-интернаты были созданы в 1956/57 учебном году. С этого года Б.Е. Ширвиндт одним из первых в стране начал изучение нового типа школы – школы-интерната №15 г. Москвы. Целенаправленно изучая опыт своей и других школ, он смог сделать вывод о том, что первый период деятельности школ-интернатов подтвердил их жизнеспособность и несомненные достоинства в сравнении с обычной общеобразовательной школой. В условиях школ-интернатов в сравнении с обычной школой существует гораздо больше возможностей для планомерного расширения кругозора учащихся, живущих коллективной жизнью. Вся внеклассная деятельность может быть рационально спланирована и проводиться широкомасштабно, последовательно и систематически.

Как доказывает анализ практики работы школ-интернатов, далеко не всегда использовались названные преимущества. Б.Е. Ширвиндт позже писал с огорчением: «Там же, где школа-интернат рассматривается по принципу «обычная школа плюс общежитие», там результаты совсем иные: полнокровная жизнь коллектива ребят по существу замирает после обеда. Администрация школы оставляет на вторую половину дня дежурного, воспитатели организуют лишь приготовление уроков. При таком положении школа-интернат теряет главное преимущество, не используя более широкие, чем в массовой школе, возможности связать воспитание, обучение и трудовую деятельность воспитанников в один процесс» (Ширвиндт Б.Е. Специфические стороны школ-интернатов как учебно-воспитательных учреждений // Вопросы школоведения. – М., 1982. – С. 141-142).

К названным недостаткам работы школ-интернатов, как справедливо замечают М.М. Плоткин и В.Г. Цыпурский, следует отнести и то, что режим школ-интернатов имеет определенные сложности, негативные особенности с точки зрения их влияния на процессы формирования личности воспитанников: постоянное пребывание в кругу сверстников, редкие минуты уединения, что влечет за собой нервное переутомление, повышенную возбудимость. Обеспеченность всем необходимым создает почву для некоторых изживенческих настроений. Постоянное общение педагогического персонала с детьми порождает иногда раздражение при встречах и снижает эффективность педагогического воздействия.

Как показал более чем сорокалетний опыт работы школ-интернатов, еще одним из серьезных недостатков в массовой практике школ данного типа является их слабая связь с внешней средой, что отрицательно сказывается на подготовке воспитанников к будущей самостоятельной жизни.

Таким образом, многолетний опыт работы школ-интернатов раскрыл потенциальные возможности учебных заведений данного типа, выявив при этом не только преимущества, но и недостатки.

Почти одновременно со школами-интернатами возник еще один тип учебного заведения-школы продленного дня. История их создания подробно освещена в книге С.Э. Карклиной (см.: Карклина С.Э. Педагогика продленного дня. – М., 1988). Ее анализ позволяет сделать вывод о том, что с изменением социальных условий в стране, возрастанием воспитательной функции школы, с дальнейшей научно-экспериментальной проверкой системы учебно-воспитательного процесса, теоретическими обобщениями ее результатов в 50-е годы возникла потребность в создании школ с продленным днем. Постепенно складывались социально-экономические предпосылки для массового распространения такого типа школы.

В 1962 году было утверждено Положение о школах с продленным днем. В 1977 году было введено новое Типовое положение об общеобразовательных школах с продленным днем и группами продленного дня, в марте 1979 года опубликовано письмо Министерства просвещения СССР «О работе школ и групп продленного дня» (см.: Сб. приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР.– 1979. – № 16.)

Все это – свидетельство внимания к новому типу школ. В Москворецком районе Москвы впервые в стране было организовано научное изучение деятельности школы продленного дня (школа № 544) талантливым педагогом-исследователем Э.Г. Костяшкиным. Им впервые были даны определения группы продленного дня, класса и школы продленного дня. «Что такое группа продленного дня? Это группа школьников, систематически находящихся под руководством педагога в течение нескольких часов до или после обычных уроков» (Костяшкин Э.Г. Школа продленного дня. – М., 1965. – С.11). Класс продленного дня он охарактеризовал так: «Классная форма продленного дня практически может выполнить большинство задач, поставленных перед школами-интернатами и школами продленного дня. В конечном счете мы можем сделать вывод, что класс является экономичной, простой и в то же время более эффективной формой продленного дня, чем группа» (Там же. – С.2-3). Э.Г. Костяшкин определил главный отличительный признак школы продленного дня как нового типа учебного заведения: «Важнейшей особенностью такой школы является режим и превращение внеурочной учебной и воспитательной работы со всеми учениками в определенную систему, – это и есть те качественно новые, существенные признаки, которыми школа с продленным днем отличается от всех других типов общеобразовательной школы» (Там же. – С.23, 28).

В стране, как известно, существовали и школы продленного дня, и отдельные классы продленного дня, и группы продленного дня. Анализ их опыта позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время наиболее распространенными являются школы с группами продленного дня, в которых предпочтение отдается учебной деятельности. Чаще всего в школах работают 1-2 группы продленного дня. Создание их вызывается, как правило, необходимостью решать в сравнительно короткий срок определенные педагогические задачи, как-то: оказать помощь семьям в присмотре за детьми, предупредить второгодничество, соблюсти преемственность при переводе детей из детского сада в школу и др. Существование групп, имеющих такое целевое назначение, остро ставит проблему развития самостоятельности учащихся.

При такой организации учебно-воспитательного процесса педагогам приходится преодолевать односторонность, связанную с преобладанием в группах продленного дня учебной деятельности. В структуру режима продленного дня вводятся различные формы воспитательной работы, чтобы, наряду с учебными, решать и разноплановые воспитательные задачи. Вся внеурочная деятельность групп протекает в формах кружковых или клубно-

массовых, планируемых мероприятий. Сфера применения таких улучшенных режимов учебно-воспитательной работы, как правило, ограничивается школами, где существуют разновозрастные группы или класс-группы. И, тем не менее, и в таких группах учебная деятельность остается доминирующей.

Третий этап развития идеи учебно-воспитательного комплекса можно датировать второй половиной 60-х годов. В это время Э.Г. Костяшкин выдвинул идею школы полного дня. Отличие школы полного дня от школы продленного дня состоит в том, что в школе полного дня принципиально меняется режим, весь ее организационно-педагогический уклад. Если в школе продленного дня четко разделяется традиционная система уроков до обеда и работа учащихся в группах или классах с воспитателем после обеда по единообразному для всех режиму, то в школе полного дня после уроков с учащимися работают не воспитатели, а учителя, руководители кружков и секций. Изменяется также и состав групп. Учащиеся 5-8 классов работают в кабинетах, читальных залах, мастерских, на спортплощадках. Надо отметить такие важные моменты, как возникновение групп учащихся по интересам и то, что некоторые виды деятельности учащихся педагогами непосредственно не регулируются. Иначе говоря, школа данного типа во второй половине дня работает с учащимися максимально дифференцированно, в соответствии с их учебными, трудовыми, эстетическими, спортивными и общественными интересами и склонностями.

В условиях школы полного дня детальная отработка содержания структуры и характера внеурочной деятельности учащихся становится жизненно необходимой, так как воспитатели полностью отвечают за педагогически целесообразное регулирование внеурочного пребывания большинства учащихся 1-10 классов в школе ежедневно. Такая регуляция должна предусматривать тщательное и многоплановое сочетание педагогического руководства внеурочной деятельностью детей и подростков с их саморегуляцией и самоорганизацией, что в свою очередь предполагает глубокую и максимальную всестороннюю разработку всех основных видов и форм образовательной, общественно-организационной, трудовой, эстетической и спортивно-туристской деятельности учащихся с учетом их половозрастных особенностей и специфики городской и сельской школы.

Таким образом, наибольшую трудность в деятельности школы полного дня вызывает обеспечение полноценного функционирования ее в режиме работы второй половины дня. Преодоление этой трудности возможно в изменении взаимосвязей между общеобразовательной школой с внешкольными учреждениями, в развитии и совершенствовании работы этих учреждений.

Совершенствование деятельности внешкольных учреждений, повышение их роли во всестороннем развитии подрастающего поколения имеет особое социальное значение для сельской местности.

Новая форма организации подрастающего поколения была найдена в начале 70-х годов в Белгородской области – школа, работающая в едином режиме с внешкольными учреждениями. В комплексе с общеобразовательной сельской школой на правах ее учебно-воспитательных подразделений стали объединять детский сад, учебно-производственный комбинат, спортивные, музыкальные, хореографические и художественные школы, кружки технического творчества. Возникло своеобразное многопрофильное воспитательное объединение – учебно-воспитательный комплекс.

Таким образом, вокруг сельской общеобразовательной школы группировались все учреждения и организации, призванные осуществлять работу с детьми. В трудовых объединениях, в разнообразных спортивных и творческих объединениях школьников стали работать специалисты соответствующего профиля. Школа нового типа становилась центром обеспечения органического единства идейно-политического, трудового и нравственно-эстетического воспитания подрастающего поколения.

Опыт Белгородских педагогов стал изучаться и вскоре совместная работа колхоза «Знамя» и Яснозоренской школы по воспитанию учащихся была одобрена коллегией Министерства просвещения РСФСР (см.: О работе педагогического коллектива Яснозоренской средней школы Белгородской области по осуществлению комплексного подхода к коммунистическому воспитанию учащихся // Сб. приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. – 1977. – С.2-16.). В 70-80-е годы опыт создания и функционирования учебно-воспитательных комплексов в Белгородской области неоднократно рассматривался на коллегии Министерства просвещения СССР. Работа белгородских педагогов получила всесоюзное признание, и опыт создания и функционирования учебно-воспитательных комплексов получил отражение в реформе школы (см.: О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: Сб. документов и материалов. – М., 1984. – С.49).

Развитие сельских учебно-воспитательных комплексов шло в Белгородской области сравнительно быстрыми темпами. От двух УВК в 1976 г. – до 282 в настоящее время. Этому способствовала последовательная работа, проводившаяся руководящими органами области, которые поставили перед народным образованием, управлениями сельского хозяйства и культуры, областным комитетом по физкультуре и спорту конкретные задачи. Работа началась с пропаганды опыта лучших УВК среди партийного, профсоюзного и комсомольского актива, руководителей школ, колхозов и предприятий области.

С целью распространения опыта создания и функционирования учебно-воспитательных комплексов в Белгородской области в октябре 1980 г. было проведено Всесоюзное совещание-семинар заместителей Министров просвещения союзных республик, заместителей заведующих областными (краевыми) отделами народного образования. В ноябре 1981 г. опыт Белгородских учебно-воспитательных комплексов экспонировался на ВДНХ СССР в павильоне «Народное образование». Здесь же был проведен Всесоюзный семинар-совещание – «Опыт работы сельских школ Белгородской области по созданию условий для улучшения обучения, воспитания и всестороннего развития учащихся, подготовки их к жизни и труду» с участием широкого круга практических работников народного образования.

В самой Белгородской области с 1979 г. и по настоящее время прошло 8 научно-практических конференций по различным аспектам деятельности учебно-воспитательных комплексов. Эти конференции проанализировали педагогические возможности учебно-воспитательных комплексов; ученые совместно с практиками выработали новые подходы к организации режима их работы, рекомендации по совершенствованию учебно-воспитательного процесса, разработали критерии уровня развития учебно-воспитательных комплексов.

Следует отметить, что становление таких школ – это более или менее длительный процесс, в ходе которого решается ряд экономических, кадровых и организационно-педагогических проблем. В своем развитии эти школы проходят несколько этапов, каждый из которых характеризуется определенным уровнем материальной базы, наличием квалифицированных педагогических кадров по профилям внешкольных учреждений, охватом учащихся различными видами внеучебной деятельности, организационной структурой управления педагогическим процессом.

На первых порах организация внеурочной работы в учебно-воспитательных комплексах носила унифицированный характер, т.к. использовались одни и те же рекомендации, сходные условия работы. Однако в ходе дальнейшего развития этих школ стали проявляться новые подходы, являющиеся результатом творчества педколлективов и конкретных учителей. С начала 90-х годов идет интенсивный процесс введения дифференцированного подхода к обучению. В УВК стали создаваться профильные классы и классы коррекции.

Вместе с тем, с начала 90-х годов и по настоящее время в создании и развитии сельских учебно-воспитательных комплексов сохраняются проблемы. И основные из них – это недостаточное финансирование, что замедлило темпы в строительстве новых УВК, создало сложности в создании и укреплении их материальной базы, проблемы с оплатой специалистов внешкольных учреждений. В 1992 году число специалистов, оплачиваемых хозяйствами, сократилось на 60 человек, или почти на 20%. Дефицит бюджета по внешкольным учреждениям привел к сокращению специалистов, занятых в УВК, более чем на 100 человек. Такая неблагоприятная ситуация возникла из-за изменения социально-экономических условий в стране, что могло привести к резкому уменьшению количества сельских УВК в Белгородской области или их полному уничтожению (см.: Соловецкий И.С. Сельские школы Белгородчины на путях обновления // Инициатива, творчество, поиск. Информационный вестник. – Белгород, 1992. – С.10). Этому удалось избежать за счет того, что ставки специалистов внешкольных учреждений, входящих в состав УВК, стали финансироваться через систему образования.

В настоящее время бедственное положение населения в поселках и деревнях, потеря работы, алкоголизация родителей выталкивают детей из дома. Школа становится единственным местом, где детей кормят, учат, развивают и лечат. Тем самым она превращается уже в социально-педагогический комплекс, включающий в себя детский сад, библиотеку, медицинские учреждения и клубы – все то, что когда-то содержали колхозы, совхозы, но, превратившись в акционерные общества, многие потеряли интерес к заведомо убыточной социальной сфере. Положение усугубляется тем, что учебно-воспитательные комплексы до сих пор вне закона. Таких учреждений в нормативных актах не существует, хотя в реальной жизни их немало. В Москве, например, в настоящее время функционирует свыше 140 УВК, в Белгородской области – 282 УВК. Они получили распространение более чем в 30 регионах Российской Федерации.

Анализ развития идеи учебно-воспитательного комплекса в практике отечественного образования позволяет сделать вывод о том, что УВК - это одна из перспективных моделей общеобразовательной школы, где дети и взрослые объединены общей атмосферой гуманных отношений. Цель и средства формирования таких отношений – разностороннее развитие личности ребенка, демократизация межличностных отношений, совместное совершенствование окружающей среды. УВК – учебно-воспитательное учреждение, основанное на взаимодействии и сотрудничестве педагогов, детей, родителей, общественности, учреждений образования, культуры, спорта, правоохранительных органов и др.