

Федеральное агентство по образованию  
ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К.Д. Ушинского»

**М.И. Рожков, Т.В. Макеева**

## **Социально-педагогическая деятельность**

Учебно-методическое пособие

Ярославль

2009

УДК 378  
ББК 74.00  
Р 63

Печатается по решению редакционно-  
издательского совета ЯГПУ им. К.Д.  
Ушинского

### **Рецензенты:**

доктор педагогических наук профессор ГОУ ВПО «Костромской  
государственный университет им. Н.А. Некрасова» **Н.Ф.Басов**;  
кандидат педагогических наук доцент кафедры психологии и социальной  
педагогике ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева» **Т.В. Романова**;  
кандидат педагогических наук старший преподаватель кафедры педагогики и  
организации работы с молодежью ГОУ ВПО «Ярославский государственный  
педагогический университет им. К.Д. Ушинского» **И.Ю.Тарханова**

**Р 63 Рожков, М.И.** Социально-педагогическая деятельность [Текст] :  
учебно-методическое пособие / М.И. Рожков, Т.В. Макеева. – Ярославль :  
Изд-во ЯГПУ, 2009.

Учебно-методическое пособие подготовлено в соответствии со  
стандартом высшего профессионального образования по специальности  
031300 «Социальная педагогика» и является дополнением к учебному  
курсу «Методика и технология работы социального педагога».

В пособии обосновываются сущность и особенности социально-  
педагогической деятельности. Особое внимание уделяется рассмотрению  
практической стороны социально-педагогической деятельности. Пособие  
адресовано студентам, обучающимся по специальности «Социальная  
педагогика», преподавателям, аспирантам, а также социальным педагогам-  
практикам.

Основу теоретических положений и практических результатов  
составляют многочисленные исследования, проводимые под  
руководством М.И. Рожкова. Используются материалы исследований  
Т.В.Писаниной (2.1), В.В. Рогачева (2.2), А.Н.Кузнецова (2.3), О.С.  
Щербининой (3.3), Т.В. Машаровой (3.5).

УДК 378  
ББК 74.00

ISBN 978-5-87555-532-8

© ГОУ ВПО «Ярославский государственный  
педагогический университет им.  
К.Д.Ушинского», 2009.  
© М.И. Рожков, Т.В. Макеева, 2009

## СОДЕРЖАНИЕ

|  |            |
|--|------------|
| <b>Введение.....</b>   | <b>5</b>   |
| <b>Глава 1. Сущность и особенности социально-педагогической деятельности.....</b>        | <b>8</b>   |
| 1.1. Объект и предмет социальной педагогики.....   | 8          |
| 1.2. Социально-педагогическая деятельность: сущность и структура.....                    | 18         |
| 1.3. Функции социально-педагогической деятельности.....                                  | 24         |
| 1.4. Принципы социально-педагогической деятельности.....                                 | 33         |
| Вопросы и задания.....   | 48         |
| Рекомендуемая литература.....  | 49         |
| <b>Глава 2. Социальное воспитание.....</b>   | <b>51</b>  |
| 2.1. Социальное воспитание как историко-педагогическое явление.....                      | 51         |
| 2.2. Социальное воспитание как основа формирования личности.....                         | 74         |
| 2.3. Школа и сценарии социализации детей.....  | 93         |
| 2.4. Социальное воспитание за рубежом.....   | 99         |
| 2.5. Методы и приемы социального воспитания.....   | 104        |
| Вопросы и задания.....   | 113        |
| Рекомендуемая литература.....  | 114        |
| <b>Глава 3. Формирование готовности к социальному самоопределению.....</b>               | <b>116</b> |
| 3.1. Социальная грамотность как база социального опыта.....                              | 116        |
| 3.2. Понятие готовности к социальному самоопределению.....                               | 123        |
| 3.3. Модель социально-педагогического влияния на социальное самоопределение ребенка..... | 128        |
| 3.4. Обеспечение включенности ребенка в социальную деятельность.....                     | 134        |
| 3.5. Создание ситуаций социального выбора.....   | 144        |
| 3.6. Социально-ориентирующие игры как средство социального самоопределения ребенка.....  | 165        |

|   |            |
|---|------------|
| Вопросы и задания.....  | 189        |
| Рекомендуемая литература.....   | 190        |
| <b>Глава 4. Социально-педагогическое сопровождение событий.....</b>                                   | <b>191</b> |
| 4.1. Понятие социально-педагогического сопровождения.....   | 191        |
| 4.2. Педагогическая поддержка как вид социально-педагогической деятельности.....                      | 195        |
| 4.3. События как эмоциональные экстремумы.....  | 203        |
| Вопросы и задания.....  | 207        |
| Рекомендуемая литература.....   | 208        |
| <b>Глава 5. Методики и технологии социально-педагогической деятельности.....</b>                      | <b>209</b> |
| 5.1. Современные модели и технологии социально-педагогической деятельности.....                       | 210        |
| 5.2. Диагностическая деятельность в социальной педагогике.....  | 221        |
| 5.3. Технологии реализации целей и ценностных ориентаций в социально-педагогической деятельности..... | 225        |
| 5.4. Выбор стратегии социально-педагогической деятельности.....                                       | 245        |
| Вопросы и задания.....  | 259        |
| Рекомендуемая литература.....   | 268        |
| Словарь понятий.....  | 269        |
| Библиографический список.....   | 279        |
| Приложения.....   | 281        |

## ВВЕДЕНИЕ

Бог слепил человека из глины и остался у него  
неиспользованный кусок.

— Что еще слепить тебе? — спросил Бог.

— Слепи мне счастье, — попросил человек.

Ничего не ответил Бог и только положил человеку в ладонь  
оставшийся кусочек глины.

### Древняя притча

#### Кому нужна социальная педагогика?

Однажды на лекции молодой человек с задором спросил меня: скажите, кому нужна ваша социальная педагогика? И вообще нужно ли людям, чтобы кто-то вмешивался в их жизнь?

Действительно, еще в восьмидесятых годах мы могли прочитать в научных книгах, что социальная педагогика - наука буржуазная и нам советским людям она не нужна. Однако в этом было много лукавства. Если официально социальная педагогика была не признана, то социально-педагогическая деятельность всегда существовала.

Помощь людям в решении различных социальных проблем оказывали учителя, классные руководители, различные общественные организации, в том числе и партийные и комсомольские.

Исторически большую роль в становлении социально-педагогической деятельности играла во всех странах христианская церковь. Именно в рамках благотворительной деятельности церкви родились различные формы помощи людям и прежде всего тем, кто больше всего нуждался в этой помощи. Очень важно, что эти традиции сохраняет и развивает современная православная церковь.

Теория социальной педагогики начинает складываться в начале XX века как реакция на социальные проблемы,

источником которых стала первая мировая война. Именно она оставила во всех странах-участницах тяжёлое наследство. Это сироты, бездомные, беспризорные. Именно в это время большую деятельность по организации социально-педагогической помощи детям оказывает в Берлине Алиса Соломон, которая организовала первую в Европе школу социальных педагогов. (В настоящее время высшая школа в Берлине носит ее имя.)

В России до октября 1917 года традиционно социальное воспитание осуществлялось семьёй и церковью, именно они определяли меру и степень воздействия общества на воспитанника. Социальное воспитание в отечественной педагогике рассматривалось сквозь призму семейного и религиозного воспитания.

Возникновение социальной педагогики как отрасли научного знания относится ко второй половине XIX века. Социокультурные изменения, которые происходили в это время в большинстве стран, отразились и на системе общественного воспитания. Индустриализация способствовала массовым переездам в города традиционно сельского населения, где оно зачастую оказывалось не приспособленным к жизни в новых условиях. В странах Запада и Америке индустриализация породила также процессы массовой миграции в более развитые страны, где и возникала потребность в культивировании определённых ценностей, провозглашаемых или подразумеваемых как национальные. Процессы урбанизации способствовали нарушению многих ценностных устоев. Массовая секуляризация сознания, зачастую связанная и с вышеперечисленными причинами, а также обусловленная всплеском авторитета естественнонаучного знания, породила проблему социального воспитания в той сфере, где многие столетия единственным воспитателем являлась церковь. В таких условиях и зарождается отдельная область педагогической теории и практики - социальная педагогика.

Она была призвана к решению тех задач, которые не могла решить традиционная система воспитания. Во-первых, становится актуальной задача воспитания не только детей, но и молодёжи, а также более старших возрастных групп. Во-вторых, осознаётся потребность в перевоспитании и помощи в адаптации к новым условиям людям, не вписывающимся в социальную систему или нарушающим установленные в ней нормы.

С самого зарождения социальной педагогики как науки на рубеже XIX-XX веков начинается дискуссия о том, что же должна изучать эта наука. Основоположники социальной педагогики (Герман Ноль, Гертруда Боймер и др.) считали, что эта наука должна изучать возможности оказания социальной помощи обездоленным детям и профилактику правонарушений несовершеннолетних. В 1911 году в России вышел перевод книги Пауля Наторпа, который считал, что социальная педагогика исследует проблему интеграции воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа.

Лишь позднее исследователи пришли к выводу о том, что социальная педагогика должна изучать не только способы помощи людям в кризисных ситуациях. В педагогическом воздействии нуждаются как внешне неблагополучные, так и благополучные воспитанники, семьи или иные группы людей.

Социальные отношения каждого человека – это сложный путь, на котором встречаются трудности, непонимания, разочарования и победы.

Представляемая читателю книга посвящена анализу теории и практики социально-педагогической деятельности. Для осуществления этого анализа мы посчитали необходимым вычленив объект и предмет социальной педагогики как науки.

## Глава 1. Сущность и особенности социально-педагогической деятельности

### 1.1. Объект и предмет социальной педагогики

Целью любой науки является систематизация знаний о действительности. Она включает в себя как деятельность по получению нового знания на основе объективизации фактов, так и ее результат - сумму знаний об изучаемых явлениях. Социальная педагогика так же, как и другие науки, предполагает поиск, анализ и синтез знаний о социально-педагогической деятельности.

В новейших науковедческих исследованиях фиксируются, интерпретируются и обосновываются объективные признаки, характеризующие любую науку. В их числе единство дисциплинарного знания и способов действий с ним, общее содержание специальной подготовки исследователей, единый набор средств дисциплинарной коммуникации и институтов, регулирующих функционирование дисциплины.

В энциклопедическом словаре указаны **признаки науки**: 1) возникает из потребностей общества; 2) имеет свой предмет исследования; 3) имеет собственный категориальный аппарат; 4) имеет свои методы исследования; 5) представляет собой итог, совокупность, систему достоверных и обобщенных знаний об объективных законах развития природы. В дальнейшем изложении мы попытаемся рассмотреть все признаки социальной педагогики как науки.

Под **объектом науки** понимается реальность, воспринимаемая через призму накопленных наукой знаний. Мнение об объекте педагогики в научной и учебной литературе неоднозначно. Несомненно, что педагогика изучает человека.

К. Д. Ушинский подчеркивал, что педагогика относится к широкому кругу антропологических наук,

изучающих человека. Он писал, что во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства **предмета воспитания**, т.е. человека<sup>1</sup>.

Социальная педагогика имеет свой объект познания и исследования: Целенаправленное влияние на интеграцию человека в систему социальных отношений. При этом, несмотря на аспектное изучение человека различными науками, в том числе и социальной педагогией, человек должен рассматриваться как целостность, в которой в единстве сочетаются биологическое и социальное.

Изучая человека, социальная педагогика выделяет в человекознании свой собственный аспект. Он связан с деятельностью, направленной на **образование человека** как представителя определенной социальной общности. Социальная педагогика, как и вся педагогическая наука, рассматривает человека как объект своего изучения. В то же время это изучение прежде всего направлено на изучение социально-педагогических явлений и фактов.

Социально-педагогическое явление - это событие, происходящее в процессе взаимодействия социальных педагогов и людей, отражающее влияние на формирование их социальности. Педагогическое явление, в том числе и социально-педагогическое, представляет те стороны реальных процессов, которые мы непосредственно воспринимаем, наблюдаем, описываем. Оно характеризуется необычайной сложностью, богатыми взаимосвязями и большой динамичностью.

Рассматривая социально-педагогические явления, необходимо иметь в виду, что деятельность социальных педагогов и молодых людей развивается во взаимосвязи и

---

<sup>1</sup> Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. - М.: Педагогика, 1974. - Т.1. - С.237.

взаимодействии. Любое социально-педагогическое явление обусловлено как особенностями того социума, где оно происходит, так и личностным поведением каждого участника педагогического процесса. Педагогические явления доступны непосредственному познанию.

Социально-педагогический факт - это сведения о наблюдаемой педагогической действительности, данные педагогических измерений. Этот факт может не являться непосредственным результатом чувственного восприятия. Социально-педагогическое явление становится научным фактом тогда, когда оно включается в определенную систему научного знания.

Социально-педагогические факты можно выразить по-разному: в словесной форме, в форме логического суждения, в виде сообщения, описывающего определенное явление, в виде статистических данных, свидетельствующих об определенных изменениях в социальном развитии человека. Необходима объективность в интерпретации педагогических фактов. Нельзя, например, исключать или замалчивать факты, которые не соответствуют первоначальному представлению исследователя о педагогическом явлении, нельзя их исказить или преувеличивать.

Например, в одной школе появился новый преподаватель физкультуры и организовал секцию восточных единоборств. В секцию записалось очень много желающих, которые стали активно заниматься. Это можно рассматривать как новое педагогическое явление для данной школы. Руководство школы решило изучить причины стремления школьников участвовать в организуемых в этой секции занятиях и выяснило, что большинство пришло в секцию под влиянием просмотра телевизионных передач. Так был зафиксирован педагогический факт.

Как можно определить **объект** социальной педагогики как науки?

Говоря об объекте педагогической науки вообще, мы считаем, что она изучает не просто человека, а явления и факты, связанные с целенаправленным влиянием на его становление и развитие.

Но такой человек, по сути, является объектом и социальной психологии, и других наук. Конечно же, отличает социальную педагогику ее предмет как науки и предмет социально-педагогической деятельности как практики.

Социальная педагогика, являясь частью педагогической науки, также рассматривает в качестве своего объекта изучения человека.

Проанализировав дискуссии об объекте социальной педагогики как науки и области практической деятельности, Л.Е. Никитина выделила следующие подходы к его рассмотрению:

- часть общей педагогики, с некоторыми особыми акцентами;
- социальное воспитание;
- педагогика образовательных учреждений с особыми задачами (социально-педагогическая коррекция);
- теория социальной помощи детям и молодёжи;
- теория и практика третьего воспитательного пространства (помимо школы и семьи);
- теоретико-методологический фундамент социальной работы;
- выполнение действий педагогического характера в учреждениях и организациях вне семьи и школы <sup>2</sup>.

Подводя итог своему анализу, Л.Е. Никитина считает, что объектом социальной педагогики является «целостная система педагогического влияния на социальное развитие личности в онтогенезе; в узком смысле – это специально организованные действия по педагогическому руководству

или педагогической поддержке процесса формирования или восстановления способности личности к социальному функционированию»<sup>3</sup>.

Такое толкование объекта социальной педагогики, по нашему мнению, сужает сущность этого понятия. Скорее прав В.А. Никитин, который считает, что «объектом социально-педагогической теории и практики является человек как член социума в единстве его индивидуальных и общественных характеристик.

Соглашаясь с ним, мы хотим представить объект социальной педагогики как часть общего объекта педагогической науки. Если считать объектом педагогики человека в процессе развития и становления, то в различных отраслях педагогического знания объектами являются вариации указанного общего понимания объекта педагогики. Для дидактики это будет человек обучающийся, для коррекционной педагогики – человек реабилитирующийся, для медицинской педагогики – человек выздоравливающий, *социальная педагогика выделяет в качестве своего объекта человека социализирующегося, то есть интегрирующегося в систему социальных отношений.*

Что же является **предметом** социальной педагогики как науки? Предмет есть сторона объекта, отражающая целостные свойства объекта, то есть изменение предмета влечет за собою изменения объекта и наоборот. Из вышесказанного следует, что предмет не тождественен объекту. Объект может иметь несколько предметов.

О предмете науки нет единого мнения. В философской энциклопедии под ним понимают ту сторону объекта, которую изучают в данном исследовании.

Другое мнение заключается в том, что предметом научного познания является поиск законов, отражающих

---

<sup>3</sup> Там же. - С.82.

---

<sup>2</sup> Никитина Л.Е. Социальная педагогика: учебное пособие. - М.: Академический Проект, 2003. - С.81.

функционирование данного явления действительности, которое выступает в качестве объекта.

Данное определение предмета педагогики предполагает, что педагогика как наука изучает процессы развития и формирования человека во взаимодействии его с социальными институтами общества, процессы, реализующие воспитательные функции.

Несмотря на то, что в современной России социальная педагогика существует более десяти лет, однозначного понимания сущности предмета этой науки нет. Каждая из научных школ по-своему понимает как предмет науки, так и область деятельности профессионала – социального педагога. До сих пор среди ученых есть противники права на существование данной науки. Основным их аргументом является утверждение, что сама педагогика как наиболее общая область знаний социальна по своей сути и поэтому выделять в этой области педагогику с характеризующим прилагательным «социальная» не имеет смысла.

Однако как область знания социальная педагогика не только рассматривается как часть педагогического знания, но и как часть знания об организации специфической социальной работы. Поэтому прилагательное «социальное» определяет не только общественную направленность педагогической деятельности, но и включает в себя конкретные знания о педагогической составляющей деятельности, направленной на оказание социальной помощи людям.

Несмотря на то, что социальная педагогика как отрасль знаний была выделена еще в XIX веке, до сих пор сложное сочетание двух направлений социально-профессиональной деятельности вызывает трудности в определении предмета социальной педагогики не только как науки, но и как практики.

Известно, что впервые понятие «социальная педагогика» использовал Ф. Дистервег в 1835 году для

определения сферы деятельности по профилактике отклоняющегося поведения детей.

Вышедшая в 1911 году на русском языке книга П. Наторпа рассматривала социальную педагогику как средство ненасильственного общественного преобразования в инструмент направленной социализации человека.

Объект может иметь несколько предметов. Педагогика, как и любая другая наука, имеет много своих отраслей (сторон). Изначально она предназначалась для всех, «кто ведет дитя». Еще Платон выделил проблему «педагогизации» общества. Педагогика может быть необходима каждому человеку, но для этого нужно вычленить те ее области, которые могут быть ему полезны. Тем, кто озабочен своим развитием и самовоспитанием, кто воспитывает детей не только в школе, будут полезны одни знания педагогики, а тем, кто профессионально занимается педагогической деятельностью — другие. Например, теории обучения, воспитания в коллективе, безусловно, нужны специалистам, но они не нужны родителям, губернаторам, воспитателям, работающим в семьях или внешкольных учреждениях.

Мы много лет говорили, что педагогика - наука о воспитании человека, а так как о воспитании единого мнения не было, то и предмет педагогики толковался по-разному. Педагогическая деятельность всегда предполагает воздействия на людей, целью которых являются качественные изменения в их жизни, причем эти воздействия ориентированы на упорядочение системы отношений, т.е. педагог прежде всего реализует управленческие задачи по отношению к конкретному человеку.

Рассматривая предмет педагогики, можно определить, что важной его составляющей является управление процессом развития личности (определение воспитания А.А. Бодалева и Л.И. Новиковой). Однако педагог создаёт условия для развития не только личности, но и индивидуальности. Создание этих условий также должно найти себе место в

педагогической науке. В целом, по мнению многих ученых, этот процесс называют образованием (создание определенного образа человека). Такого же мнения придерживаются ученые - авторы книг по православной педагогике.

Целесообразно, определяя предмет педагогики, говорить о *целенаправленном воздействии на человека и окружающую его социальную среду для создания условий развития его индивидуальности и формирования личности.*

Данное определение предмета педагогики предполагает, что педагогика как наука изучает процессы развития и формирования человека во взаимодействии его с социальными институтами общества, процессы, реализующие воспитательные функции. Таким образом, можно говорить и о том, что предметом педагогики является педагогический процесс. При этом, говоря об общем предмете педагогики как науки, мы предполагаем, что у каждого педагогического исследования имеется свой предмет, отражающий то явление, которое изучается педагогом.

В современной науке понимается сторона объекта, отражающая целостные свойства объекта и отношения между ними. Изменение предмета влечет за собою изменения объекта и наоборот. Предмет всегда является результатом теоретического абстрагирования и осмысления объективной реальности.

А.В. Мудрик в статье педагогической энциклопедии утверждает, что предметом социальной педагогики *«является исследование воспитательных сил общества и способов актуализации, путей интеграции возможностей государственных, общественных и частных организаций с целью создания условий для развития человека»*<sup>4</sup>.

Такое широкое толкование предмета социальной педагогики на определенном этапе развития этой науки имело

<sup>4</sup> Мудрик А.В. Социальная педагогика // Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. - Т. 2. - С. 361.

большое значение для понимания ее сущности. Однако в расширительном толковании любого явления пропадает специфика научного знания.

Совершенно иное толкование предмета социальной педагогики дается в учебнике под редакцией М.А. Галагузовой. Она считает, что предметом социальной педагогики являются *закономерности социализации ребенка.*<sup>5</sup>

С одной стороны, такое определение предмета более широко рассматривает область научного знания, исследуемого социальными педагогами, с другой – сужает объект изучения, ограничивая его только детским возрастом.

Еще более спорно определение социальной педагогики, данное Л.Е.Никитиной. Она считает таковой *«педагогические факты и явления в непедагогических сферах общественной практики и различные непедагогические (социальные) факторы в сфере педагогики»*<sup>6</sup>.

Существует также позиция В.А. Никитина, который считает, что *«социальная педагогика – это теория и практика познания, регулирования и реализации образовательно-воспитательными средствами процесса социализации или ресоциализации человека, результатом которого являются приобретение индивидом ориентации и эталона поведения (убеждений, ценностей, соответствующих чувств и действий)»*<sup>7</sup>.

Возникает вопрос: почему педагогические факторы не могут быть социальными и если в непедагогических сферах имеются педагогические явления, то почему они непедагогические?

<sup>5</sup> Социальная педагогика: курс лекций / Под. общ. ред. М.А. Галагузовой. - М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2000. - С.57.

<sup>6</sup> Никитина Л.Е. Социальная педагогика: учебное пособие. - М.: Академический Проект, 2003. - С.84.

<sup>7</sup> Там же. - С. 31.



И.А. Липский рассматривает предмет социальной педагогики как исследование общих закономерностей взаимодействия личности и социума, подчеркивая, что эти закономерности – педагогические.

Он не без основания считает, что такая «предметная область социальной педагогики подчеркивает ее содержательную характеристику: социальная педагогика – это педагогика взаимоотношений человека и социума. Именно это и отличает ее от других подсистем системы педагогической науки, обеспечивает ее интегративный и открытый характер»<sup>8</sup>.

Что же объединяет все подходы к пониманию предмета социальной педагогики?

Во-первых, все подходы предполагают, что социальная педагогика изучает определенный процесс целенаправленного воздействия на личность и окружающую ее социальную среду; во-вторых, данные воздействия регулируют отношения личности и социума; в-третьих, при этом фиксируются факты изменений в социальном развитии личности.

Таким образом, **предметом** социальной педагогики как науки является исследование процесса целенаправленного регулирования отношений человека и окружающей социальной среды с целью социального развития человека.

Представьте себе действия регулировщика, который стоит и направляет движение. Он показывает, куда поехать машинам, для того чтобы не случилось никакой аварии, для того чтобы на дороге не было никакого столкновения. И это его основная задача. Когда мы говорим о регулировании отношений человека и окружающей социальной среды, мы ассоциируем действия педагога с действиями регулировщика:

он указывает дорогу, по которой можно поехать правильно, которая не приведет в тупик или к аварии.

Вот так же мы и определяем предмет социальной педагогики. Социальный педагог должен так отрегулировать отношения человека, чтобы они помогли ему правильно выбрать путь в своей жизни, правильно оценить то или иное событие, правильно решить ту или иную личностную проблему.

Такое регулирование и является сущностью социально-педагогической деятельности, о которой пойдет речь в следующем параграфе.

## 1.2. Социально-педагогическая деятельность: сущность и структура

В научной литературе термин «деятельность» имеет весьма широкое распространение. В философии под термином «деятельность» подразумевается инструмент изучения общественной жизни в целом, отдельных ее форм, исторического процесса.

Под деятельностью понимается активность субъекта, направленная на изменение мира, на производство или порождение определенного продукта материальной или духовной культуры.

Деятельность порождается встречей потребности с сопротивлением, препятствием. Предметность деятельности и заключается в предметном характере сопротивления, оказываемого субъекту средой, миром предметов, в котором ему приходится действовать. Но человек живет и действует не только в мире предметов, но и в социальной среде. К предметному сопротивлению удовлетворения потребностей добавляется социальное сопротивление в виде норм, правил, запретов и т.д. Следовательно, человеческая деятельность столь же социальна, сколь и предметна.

Р.Х. Шакуров считает, что по отношению к субъекту «главная функция деятельности состоит в том, что она

<sup>8</sup> Липский И.А. Социальная педагогика: методологич. анализ: учебное пособие. - М.: Сфера, 2004. - С. 86.

обеспечивает преодоление барьеров, мешающих удовлетворению его потребностей».<sup>9</sup> При этом он определяет деятельность как исторически конкретную форму «активности человека по преодолению различных преград, мешающих достижению его целей – получению доступа к определенным ценностям, удовлетворяющим его потребности».<sup>10</sup>

В.Д. Шадриков выделяет в качестве составляющих психологической системы деятельности следующие:

- мотивы деятельности;
- цели деятельности;
- программы деятельности;
- информационную основу деятельности;
- принятие решений;
- подсистему деятельностно важных качеств.<sup>11</sup>

При этом любая деятельность включает в себя процесс преобразования объекта деятельности и полученный результат. Деятельность включает в себя потребность – мотив – задачу – средства (решение задачи) – действия – операции. При этом задача соответствует цели и условиям ее достижения, действие соответствует цели, операция – условиям.

Несомненно, что мотивация социально-педагогической деятельности у каждого субъекта этой деятельности разная и зависит от многих факторов. Психологи достаточно подробно изучали мотивацию трудовой деятельности человека.

Социальная педагогика как практика предполагает организацию социально-педагогического процесса. Такая организация в научной литературе получила название

«социально-педагогическая деятельность». В.А. Никитин справедливо называет социально-педагогическую деятельность ключевым понятием социальной педагогики, считая главной ее задачей «обеспечение образовательно-воспитательными средствами направленной социализации личности».<sup>12</sup>

М.А. Галагузова считает, что «социально-педагогическая деятельность – это разновидность профессиональной деятельности, направленной на оказание помощи ребенку в процессе его социализации, освоение им социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации в обществе».<sup>13</sup>

Нельзя полностью согласиться с М.А. Галагузовой. Дело в том, что социально-педагогическая деятельность бывает профессиональной и непрофессиональной в зависимости от ее субъекта.

В процессе освоения и в ходе самой социально-педагогической деятельности происходит трансформация мотивов субъектов социально-педагогической деятельности.

Психологи выделяют три категории потребностей: материальные, духовные и социальные. Несомненно, что мотивация социально-педагогической деятельности включает в себя все перечисленные группы. Однако в силу специфики социально-педагогической деятельности у субъектов этой деятельности доминируют социальные потребности.

В.Д. Шадриков справедливо считает, что определение личностного смысла деятельности невозможно без обращения к категориям добродетели, добра и зла.<sup>14</sup>

Социально-педагогическая деятельность, по сути, является добродетельной по отношению к себе и другим. Именно высказывание В.Д.Шадрикова о том, что осознание

<sup>9</sup> Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность. (Механизмы психодинамики). - Казань, 2001. – С. 107.

<sup>10</sup> Там же. - С. 121.

<sup>11</sup> Шадриков В.Д. Деятельность и способности. - М.,1994. - С. 12.

<sup>12</sup> Социальная педагогика /Под. ред. В.А. Никитина. - М.: Владос, 2000. - С.35.

<sup>13</sup> Социальная педагогика: курс лекций / Под. общ. ред. М.А. Галагузовой. - М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2000. - С.105.

<sup>14</sup> Шадриков В.Д. Деятельность и способности. - М.,1994. - С.20.

того факта, что деятельность добродетельна, выступает «высшим мотивом и оказывает решающее воздействие на методы и способы достижения цели».<sup>15</sup>

Рассматривая психологию профессионального развития педагога, Л.М.Митина охарактеризовала структуру педагогической деятельности. Рассматривая социально-педагогическую деятельность как разновидность педагогической, мы определили ее специфику.

В структуру социально-педагогической деятельности (по аналогии со структурой педагогической деятельности Л.М. Митиной) входят:

1. Социально-педагогические цели и задачи. (При этом в каждой ситуации субъект социально-педагогической деятельности имеет дело с иерархией целей и задач.)
2. Подготовительная работа.
3. Социально-педагогические средства и способы решения поставленных задач.
4. Анализ и оценка социально-педагогического влияния.

Какова же цель социально-педагогической деятельности? Учитывая многообразие этой деятельности и ситуативный характер решаемых субъектом деятельности социально-педагогических задач, чрезвычайно трудно сформулировать общую единую цель социально-педагогической деятельности.

Но есть инвариантные компоненты, которые присутствуют в любой цели социально-педагогической деятельности.

М.Д. Горячев и Т.А. Фокина определяют цель социально-педагогической деятельности как «создание условий для психологического комфорта и безопасности ребенка с помощью социальных, правовых, психологических, медицинских, педагогических механизмов предупреждения и преодоления негативных явлений в школе». Такое понимание

---

<sup>15</sup> Там же. - С.20-21.

цели, с одной стороны, выходит за рамки собственно педагогической деятельности, с другой - ограничивает социально-педагогическую деятельность только преодолением негативных явлений.

И.А. Липский считает, что целью практической социально-педагогической деятельности является гармонизация взаимодействия (отношений) личности и социума для сохранения, восстановления, поддержания, развития социальной активности этого человека.<sup>16</sup>

Не опровергая позицию И.А. Липского, мы считаем что цель социально-педагогической деятельности надо трактовать шире, исходя из понимания сущности социализации, сформулированной Р.Х. Шакуровым, рассматривающим ее как получение доступа к социальным ценностям.<sup>17</sup>

Исходя из предмета социальной педагогики, подразумевающего регулирование отношений человека и социальной среды с целью его социального развития, мы можем рассматривать цель социально-педагогической деятельности как продуктивное содействие человеку в получении им доступа к социальным ценностям, удовлетворяющим его потребностям.

Такое содействие отражает суть социального воспитания человека, направленного на формирование социальности как интегративного качества личности в процессе планомерного создания условий для его относительно целенаправленного саморазвития как субъекта социальных отношений.

Можно выделить основные направления решения этой задачи, которая предполагает формирование следующих качеств:

---

<sup>16</sup> Липский И.А. Социальная педагогика: методологич. анализ: учебное пособие. - М.: Сфера, 2004. - С.45.

<sup>17</sup> Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность. (Механизмы психодинамики). - Казань, 2001. - С. 122.

- социальной адаптивности;
- социальной автономности;
- социальной ответственности;
- социальной активности.

Именно такое рассмотрение цели социально-педагогической деятельности базируется на субъектно-субъектном подходе, предполагающем активную позицию самого объекта социально-педагогического влияния.

Как считает Р.Х. Шакуров, «цель апеллирует к потребности, к человеческим устремлениям, а задача к действиям».

Кто является **субъектами** социально-педагогической деятельности?

Этот вопрос достаточно сложен. Прежде всего, исходя из понимания активной позиции самого человека в системе социальных отношений, мы можем говорить о том, что субъектом регулирования этих отношений является сам человек. Однако, когда мы говорим о целенаправленной социально-педагогической деятельности, предполагающей влияние одного человека на другого, мы выделяем несколько групп таких субъектов.

Прежде всего субъектами социально-педагогической профессиональной деятельности являются две группы профессионалов.

К первой группе необходимо отнести социальных педагогов, для которых социально-педагогическая деятельность является основной.

Ко второй группе относятся те специалисты, для которых решение социально-педагогических задач входит в круг основных профессиональных обязанностей. Это социальные работники, организаторы работы с молодежью, школьные психологи, классные руководители, воспитатели, менеджеры социальной сферы, служители церкви и др.

Реализация социально-педагогических задач занимает важное место в жизни тех, кто их реализует постоянно на

непрофессиональной основе: родителей и родственников ребенка, руководителей и членов общественных объединений и организаций, волонтеров.

Как бы ни осуществлялась социально-педагогическая деятельность - на профессиональной или на непрофессиональной основе - ее психологическая система, содержание и структура являются общими для всех реализующих ее субъектов.

### 1.3. Функции социально-педагогической деятельности

Пути решения социально-педагогических задач субъектами социально-педагогической деятельности раскрываются в **функциях**, которые представляют комплекс действий, реализация которых обеспечивает достижения указанных выше цели и задач.

Можно выделить две группы функций: **инвариантные** (реализация которых присуща всем задачам, решаемым в процессе социально-педагогической деятельности) и **вариативные** (которые специфичны в большей степени для решения конкретной задачи).

Вариативные функции являются доминирующими в каждом из выделенных ниже компонентов социально-педагогической деятельности.

Каковы же **компоненты социально-педагогической деятельности, отражающиеся в задачах и путях их реализации?**

Первая задача – **формирование социальной грамотности человека** – осуществляется через его социальное обучение.

Что значит социальная грамотность? Человек, приходящий в человеческое общество, должен знать прежде всего нормы общества, те правила, по которым живут люди.

И не только правила, но и законы, которые он должен соблюдать, будучи гражданином.

Социальная грамотность заключается и в том, что человек, реализуя множество социальных ролей, выступает как участник политических процессов, он должен владеть элементарными политическими знаниями; являясь субъектом права и объектом правового воздействия, должен иметь правовые знания; являясь членом семьи, должен знать, как живёт семья.

Когда мы пытались организовать игру с воспитанниками детских домов, то предложили им показать, как они встретят в семье пришедших к ним из другой семьи гостей. И все они сыграли фрагменты того, что они видели на телеэкране, и прежде всего это были бразильские и мексиканские сериалы. Это доказывает дефицит социальной грамотности у этих детей.

Задача формирования социальной грамотности предполагает приобретение знаний о социальной действительности, о способах решения социальных проблем, об эталонах взаимодействия с людьми.

В качестве основных направлений решения этой задачи можно выделить следующие:

- формирование у молодых людей базовых правовых, политических, психологических и других знаний, необходимых для реализации себя как члена общества и гражданина страны;
- знакомство с возможными вариантами социального выбора;
- формирование прогностической готовности к оценке возможных последствий своего социального поведения.

Функциями, которые обеспечивают решение данной задачи, будут следующие:

**Функция актуализации социальных проблем**, которая предполагает комплекс педагогических действий,

направленных на формирование потребности в понимании смысла возникающих проблем на основе анализа противоречий в отношениях между людьми и поиска решения этих проблем.

**Когнитивная функция**, которая предполагает усвоение молодыми людьми достаточной информации для принятия решений в процессе своих отношений с людьми.

**Проективная функция**, которая предполагает разработку проектов решения той или иной социальной проблемы в зависимости от ценностных ориентаций и экзистенциального выбора каждого человека.

Вторая задача – **создание условий для социального самоопределения**, то есть для выбора личностью своей социальной роли и социальной позиции в системе социальных отношений на основе осмысления своих целей в жизни, предполагающего включение личности в эту систему социальных отношений.

Самоопределение является центральным механизмом становления личностной зрелости, состоящим в осознанном выборе человеком своего места в многообразных социальных отношениях.

Проявление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление иметь собственную позицию в структуре различных связей между людьми.

Процесс самоопределения характеризуется диалектическим единством стремления к интеграции, включения в социальную общность и стремления к индивидуальности, выделения из общности в качестве самоценного индивида.

Учитывая, что эта задача социально-педагогической деятельности предполагает осмысление человеком своего социального выбора и социальной позиции, она может быть реализована в следующих направлениях:

- формирование рефлексивной позиции к своему участию в системе социальных отношений и адекватной оценке реализации комплекса социальных ролей;
- освоение ценностных норм разрешения ситуации, выработка стратегии поведения.
- освоение образцов действий, которые позволяют относительно самостоятельно разрешать проблемы свои и своих партнеров, принимать разумные решения о взаимодействии с социумом.

От каких действий зависит решение указанной задачи? Эти действия отражены в комплексе функций.

**Функция проживания имитируемой жизненной ситуации** предполагает создание условий для проживания человеком имитируемых субъектом социально-педагогической деятельности типичных жизненных ситуаций.

**Рефлексивная функция**, которая предполагает стимулирование самооценки решения человеком социальной проблемы и своего проживания в реальной или имитируемой ситуации.

**Функция нравственной экспертизы**, которая предполагает формирование готовности к оценке социальной действительности на основе интериоризированных нравственных норм.

Третья задача – **задача содействия в преодолении трудностей социализации**, возникающих проблем отношений с окружающей социальной средой – реализуется через социально-педагогическое сопровождение.

У ребенка, у молодого человека, да и у взрослого человека часто возникает много трудностей, проблем, которые связаны с отношениями с людьми, с социальными институтами, со своей школой, со своей семьей. Эти проблемы требуют, несомненно, того, чтобы человек сам их решал, а не за него решали. Но при этом нужна поддержка. Нужно сопровождение в решении этих проблем. И поэтому

одной из важнейших задач является именно социально-педагогическое сопровождение, которое помогает ребенку решить проблемы регулирования своих отношений с окружающей социальной средой

**Социально-педагогическое сопровождение предполагает** поддержку ребенка в построении им своих социальных отношений, помощь в решении личностных проблем и преодолению трудностей социализации.

Основными направлениями решения данной задачи являются:

- **Адаптация** человека к новым для него жизненным ситуациям (переезд в другой город, приход в семью нового человека, участие в неизвестном ранее событии и т.п.). Эта составляющая социально-педагогического сопровождения способствует адекватному социальному выбору ребенка своей позиции в новых, ранее неизвестных ему условиях. Адекватной адаптации ребенка способствуют совместный с ребенком анализ новой ситуации, определение его отношения к ней, поиск вместе с ним способов поведения.
- **Коррекция** ценностей детей, существенно влияющих на его поступки и поведение. Прежде всего речь идет о детях, склонных к девиантному и деликвентному поведению. В этом случае педагоги призваны на основе реализации всех вышеназванных функций скорректировать отношение ребенка к окружающему миру, изменить стереотипные для него нормы поведения, сделать его поступки более осмысленными и самостоятельными.
- **Преодоление личностных кризисов в жизни ребенка**, связанных с неадекватной оценкой возникающих ситуаций, связанных с важным для его жизни событием и отношениями между людьми.

Все перечисленные составляющие социально-педагогического сопровождения взаимосвязаны, их

реализация комплексно и целостно воздействует на ребенка, способствует его адекватному развитию.

Реализация данной задачи также отражена в комплексе социально-педагогических функций.

**Педагогическая поддержка** является функцией социально-педагогического сопровождения. Её предметом, по мнению О.С. Газмана, является процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни».<sup>18</sup>

Необходимо именно поддержать ребенка в поиске решения возникшей у него личностной проблемы, а не решать эту проблему за ребёнка. Педагогическая поддержка предполагает опору на наличные силы и потенциальные возможности ребёнка и веру педагога в эти возможности.

Осуществляя педагогическую поддержку, педагоги выявляют личностную проблему ребёнка, осуществляют совместно с ним поиск вариантов её решения и анализ последствий этого решения на основе имеющегося у ребёнка социального опыта.

Возникают вопросы: способен ли ребёнок самостоятельно решить все возникающие проблемы? В каком возрасте он может сделать самостоятельно и осмысленно свой экзистенциальный выбор? Необходимо отметить сразу – именно в процессе социально-педагогического сопровождения педагогу следует поддержать ребёнка, не дать ему оступиться, а также раскрыть перед ним варианты решения проблемы. При этом на каждом возрастном этапе развития ребёнка это происходит по-разному.

Педагогическая поддержка пересекается с другой целевой функцией - **социально-педагогической помощью ребёнку**, предполагающей реальное содействие ребёнку в преодолении возникающих у него трудностей. Это могут быть трудности в разрешении конфликтной ситуации со сверстниками и взрослыми, затруднения при выполнении возлагаемых на ребёнка обязанностей, трудности достижения цели и т.п.

Социально-педагогическая помощь предполагает выявление потребности ребёнка в социально-педагогической помощи, определение меры этой помощи (степени вмешательства), реализации помощи как через действия ребенка, так и через действия взрослых.

Помощь может быть предложена (именно предложена, а не навязана) в различных формах: консультации, привлечение определенных лиц для оказания помощи детям, совместная деятельность с ребенком.

Необходимо подчеркнуть, что дифференциация задач является достаточно условной и все перечисленные задачи решаются в комплексе и интегративно влияют на результат социально-педагогической деятельности – адекватную социализацию человека.

Каждая задача дифференцируется по отношению к различным людям, которых исследователи пытаются объединить в различные группы: по возрасту, по характеру их основной деятельности, по имеющимся у них отклонениям, трудностям социализации и т. п.

Несмотря на то, что социально-педагогическая деятельность распространяется на различные возрастные группы людей и в ряде случаев пересекается с педагогикой перевоспитания или андрогогикой, основной акцент в социально-педагогической деятельности делается на работе с детьми.

Это соответствует педагогической деятельности вообще, которая все-таки в большей степени уделяет свое внимание

---

<sup>18</sup> Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. - Выпуск № 6. - М.: Инноватор, 1996. – С. 29.

детству. Но это не исключает социальное обучение, социальное воспитание и социальное педагогическое сопровождение людей и более старших возрастов.

Помимо перечисленных выше функций необходимо выделить инвариантные инструментальные функции, обеспечивающие решение всех перечисленных задач. К ним относятся **информационно-диагностическая, коммуникативная, прогностическая и организаторская функции.**

Реализация **информационно-диагностической функции** социально-педагогического сопровождения предполагает выявление причин возникающих у детей проблем и затруднений, выбор наиболее подходящего педагогического средства и создание благоприятных условий для решения детьми имеющихся у них проблем.

Задачами диагностики являются контроль динамики социального развития детей и поиск оптимальных возможностей перевода их на более высокий уровень, а также установления правильного направления развития детей. Реализация диагностической функции социально-педагогического сопровождения предполагает прохождение ряда этапов:

- 1) изучение практического запроса;
- 2) формулировка проблемы;
- 3) выдвижение гипотез о причинах наблюдаемых явлений;
- 4) выбор метода исследования;
- 5) использование метода;
- 6) формулировка социально-педагогического диагноза;
- 7) поиск средств организации развивающей работы с детьми.

Реализуя **коммуникативную функцию** социально-педагогического сопровождения, педагоги должны четко представлять, что протяженность, форма, глубина общения с

ребёнком определяются прежде всего необходимостью и достаточностью для разрешения затруднений консультируемого.

Необходима соответствующая подготовка к общению, установление контакта, совместное переживание проблемы, поиск ее решения. Необходимо постоянное уточнение ролей участников коммуникации, а также коррекция состояния. Соблюдение правила субъектности, как мы уже отмечали, предполагает, что подросток активен, он осуществляет и самостоятельно разрешает собственное затруднение с помощью педагога.

Для достижения целей социально-педагогического сопровождения большое значение имеет реализация **прогностической функции.**

Суть этой реализации - обоснование определенного, базирующегося на достоверных данных прогноза изменений, которые могут произойти с конкретными детьми в социуме, и на основе этого прогноза создание проекта взаимодействия с ребенком.

Прогноз основан, как правило, на психосоциальном анализе жизни ребёнка, анализе факторов биопсихогенного характера.

Эффективность работы в школе по изучению данной группы факторов будет зависеть от взаимодействия и сотрудничества педагога и психолога. К прогностическим факторам относят также условия семейного воспитания. Семья играет огромную роль в формировании у ребёнка механизмов социальной адаптации. В изучении семьи ребёнка и организации работы с ней также важен комплексный подход. Только различные специалисты - учителя, классный руководитель, социальный педагог, психолог, школьный врач - могут достаточно полно изучить условия семейного воспитания ребёнка и организовать работу с родителями.

Среди факторов, позволяющих прогнозировать поведение детей и подростков и возникновение у них



проблем, важное место занимает положение ребенка в группе. Изучая положения ребёнка в группе необходимо провести анализ всех групп, в которые входит школьник. Это и учебный коллектив, группы по интересам межличностного общения и т.д.

Следующий фактор, который необходимо учесть при прогнозировании – это влияние референтной группы на школьника.

Все вышесказанные факторы находятся в тесной взаимосвязи. Для конкретного школьника или группы учащихся тот или иной фактор может являться доминирующим.

Реализация **организаторской функции** предполагает использование организуемых педагогом ситуаций, мероприятий для решения возникших проблем. Такие ситуации имеют большое значение для социально-педагогического сопровождения, если они эмоционально значимы для ребёнка и осознаются им как событие его жизни. Реализация данной функции предполагает как организацию групп детей, организацию взрослых для создания той или иной ситуации, так и координацию деятельности социальных институтов, взаимодействующих с ребёнком.

Каждой из перечисленных выше задач соответствуют доминирующие функции, реализация которых в большей степени способствует её решению.

В целом все перечисленные задачи направлены на социальное воспитание человека в широком смысле. Но мы рассматриваем социальное воспитание и в узком смысле.

#### 1.4. Принципы социально-педагогической деятельности

Принцип – это основное исходное положение теории социально-педагогического сопровождения, в котором отражаются ценностные основания данного процесса. Содержание принципов отражается в сформулированных

требованиях к данному процессу, а также вытекающих из них условий и правил.

Принципы соответствуют тем теоретико-методологическим основаниям, на которых базируется данный процесс.

В основе определения принципов социально-педагогической деятельности лежит реализуемый нами **экзистенциальный подход** к пониманию социально-педагогических явлений. Экзистенциалисты проводят идею о том, что в конце концов каждый из нас ответственен за то, кто мы и кем становимся.

По словам Ж.-П. Сартра, человек не только такой, каким себя представляет, но такой, каким он хочет стать. «И поскольку он представляет себя уже после того, как начинает существовать, и проявляет волю уже после того, как начинает существовать, и после этого порыва к существованию, то он есть лишь то, что сам из себя сделал»<sup>19</sup>. Человек, по словам философа, это существо, которое устремлено к будущему, он прежде всего проект, который переживается субъективно. Это есть согласно Ж.-П.Сартру первый принцип экзистенциализма.

Несмотря на различия философских взглядов экзистенциалистов, общее, что их объединяет, это акцент на понимании человеком самого себя и доминирующего влияния этого понимания на формирование личностных качеств и развитие его индивидуальности.

Для понимания экзистенциального подхода к педагогике необходимо обратиться к трудам известного психолога В. Франкла, который пытался рассмотреть важнейшую категорию экзистенциальной психологии: смысл человеческого существования.

---

<sup>19</sup> Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм: Сумерки богов. - М., 1989. - С. 323.

Свобода, в понимании В. Франкла, это прежде всего свобода стать другим. Говоря о смысле человеческого существования, он указывает на наличие сверхсмысла, который превосходит познавательные способности человека и который все же доступен и представляет собой идеальные смыслы и ценности. Именно поэтому смысл нельзя выдумать, а можно только найти. Смысл также нельзя дать, так как «при восприятии смысла речь идет об обнаружении возможности на фоне действительности. И эта возможность всегда преходяща. ... Смысл должен быть найден, но не может быть создан».<sup>20</sup>

Человеку предстоит самостоятельно осуществить поиск смысла и на том основании, что смысл – это всякий раз также и конкретный смысл конкретной ситуации. Это всегда «требование момента», адресованное конкретному человеку. Каждая ситуация предполагает новый смысл, и каждого человека ожидает свой смысл. Смысл должен меняться как от ситуации к ситуации, так и от человека к человеку.

А. Маслоу говорил, что люди мотивированы для поиска личных целей и это делает их жизнь значительной и осмысленной. Он описывал человека, как «желающее существо», которое редко достигает состояния полного удовлетворения. Полное отсутствие желаний и потребностей, если оно существует, в лучшем случае недолговечно. Если одна потребность удовлетворена, другая всплывает на поверхность и направляет внимание и усилия человека.

В.Н. Дружинин в своей книге «Варианты жизни, или Очерки экзистенциальной психологии» высказал важные для понимания педагогического аспекта экзистенциализма концептуальные идеи.

Рассматривая различные варианты жизни человека, он подчеркивает, что «чистые» варианты жизни являются идеальными типами и редко реализуются в действительности. Жизнь каждого среднего человека мозаична: в ней

представлены ритуалы и «подготовка к жизни», выпивка и любовь на лоне природы, рабочие обязанности и хобби. Как из деталей конструктора, собирается из разноцветных кусочков времени наша единственная и неповторимая жизнь».<sup>21</sup>

В.Н. Дружинин справедливо считает, что мы должны благодарить «судьбу и случай, который забросил нас в этот крохотный участок «пространства—времени», в эпоху, когда можно — я надеюсь — думать, говорить и действовать в соответствии со своими желаниями и способностями, не рискуя многим, когда можно созидать свою уникальную жизнь».<sup>22</sup>

Основной идеей экзистенциального подхода к социально-педагогической деятельности является **побуждение человека к осмыслению своего экзистенциального выбора и на основе этого проектирование своих отношений с людьми и социальными институтами, а также определение путей реализации этого проекта.**

Этот выбор – выбор, который человек делает самостоятельно, и никто за него этот выбор не может сделать. В своей речи поэт Иосиф Бродский сказал:

«Независимо от того, является человек писателем или читателем, задача его состоит прежде всего в том, чтобы прожить свою собственную, а не навязанную или предписанную извне, даже самым благородным образом выглядящую жизнь. Ибо она у каждого из нас только одна, и мы хорошо знаем, чем все это кончается. Было бы досадно израсходовать этот единственный шанс на повторение чужой внешности, чужого опыта, на тавтологию — тем более обидно, что глашатаи исторической необходимости, по чьему

---

<sup>21</sup> Дружинин В.Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. - М, 2000. - С. 133.

<sup>22</sup> Там же. - С.134.

---

<sup>20</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла. - М., 1990. - С.36.

наущению человек на тавтологию эту готов согласиться, в гроб с ним вместе не лягут и спасибо не скажут».<sup>23</sup>

Именно поэтому суть экзистенциального подхода в социально-педагогическом сопровождении заключается в том, чтобы создать условия для того, чтобы каждый ребёнок создал свой проект проживания жизни, определил самостоятельно свою позицию в системе отношений с людьми.

Какие ценностные основания процесса педагогического сопровождения ребёнка в различных ситуациях могут выступить в качестве принципов социально-педагогической деятельности?

### **Принцип центрирования**

В восточной притче рассказывается о том, как один юноша после смерти отца решил искать счастье.

Он стал спрашивать у всех, как его найти. Конь посоветовал ему беречь свою молодость: «Не жди, чтобы всё для тебя было приготовлено чужими руками. За всякое дело берись. Умей чужой радости порадоваться. Не бойся своих забот. Тогда до самой смерти будут около тебя и любовь и дружба. Тогда и счастье будет всегда с тобой».

Змея посоветовала ему, чтобы его слова не жалили понапрасну других: «Тогда проживёшь свою жизнь без страха, тогда не надо будет ни от кого прятаться. Тогда и счастье можно найти».

Птица Кари-Кари на вопрос юноши о том, как найти счастье, ответила: «Ты, видно, давно уже в пути. Лицо твоё покрылось пылью, одежда висит лохмотьями. Сам на себя стал ты не похож. Встречные отворачиваются от тебя. С тобой и счастье не захочет знаться. Запомни мой совет: пусть

---

<sup>23</sup> Бродский И. Сочинения в 4 т. - Т.1. - Издательство «Третья волна». Париж - Москва - Нью-Йорк, 1992. - С.7.

всё в тебе будет красивым. Тогда и вокруг тебя всё станет прекрасным. Тогда и счастье своё увидишь».

И юноша вернулся домой. Он теперь знал, что за счастьем никуда не надо ходить.

Птица Кари-Кари в данной притче выступила в роли социального педагога и дала правильный совет юноше, опираясь на принцип центрирования, который предполагает рассматривать личность каждого ребёнка как уникального в своем социальном становлении, способного самостоятельно сделать свой социальный и экзистенциальный выбор, для которого деятельность социального педагога выступает в качестве средства осмысления своей жизненной ситуации.

**Условия реализации данного принципа:**

- добровольность включения ребёнка в ту или иную деятельность;
- доверие ребёнка в выборе средств достижения поставленной цели, основанное на вере в возможности каждого ребёнка и на его собственной вере в достижение поставленных задач;
- предупреждение негативных последствий в процессе социально- педагогического влияния;
- осознание ребёнком социальной защищенности, формирование готовности к социальной самозащите своих интересов;
- учёт интересов учащихся, их индивидуальных вкусов, предпочтений, побуждение новых интересов.

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих **правилах:**

- опираться на активную позицию ребёнка, его самостоятельность и инициативу;
- в общении с ребёнком должно доминировать уважительное отношение к нему;
- педагог должен не только призывать ребёнка к добру, но и быть добрым;

- педагог должен защищать интересы ребёнка и помогать ему в решении его актуальных проблем;
- поэтапно решая воспитательные задачи, педагог должен постоянно искать варианты решения, которые в большей степени принесут пользу каждому ребёнку;
- защита ребёнка должна быть приоритетной задачей педагогической деятельности.

### **Принцип персонификации социально-педагогического влияния**

В одной притче рассказывается история о том, как большое наводнение застигло обезьяну и рыбу.

Обезьяна, создание проворное и опытное, ухитрилась вскарабкаться на дерево и ускользнула от бушующих вод. Посмотрев со своего безопасного места вниз, она увидела, как отчаянно несчастная рыба борется со стремительным потоком.

С самыми добрыми намерениями обезьяна наклонилась и вынула рыбу из воды. Результат был печален.

Таким образом, то, что подходит одному, может не подойти другому. В этом и есть смысл принципа персонификации, который предполагает выбор задач и средств сопровождения, адекватных социальной ситуации каждого человека.

Этот принцип также требует постановки персонифицированных целей социально-педагогической деятельности по отношению к каждому человеку, а если социально-педагогическая деятельность осуществляется по отношению к группе, то учёт последствий этой деятельности для каждого члена группы.

**Условиями** реализации принципа персонификации являются следующие:

- определение персональной стратегии и тактики социально-педагогической деятельности, адекватной потребностям каждого объекта;
- осуществление мониторинга изменений в социальном развитии каждого ребёнка;
- определение эффективности влияния фронтальных подходов на решение проблем ребёнка;
- выбор специальных средств педагогического влияния на каждого ребёнка;
- учёт индивидуальных качеств ребёнка, его сущностных сфер при выборе средств социально-педагогического сопровождения;
- предоставление молодым людям возможности самостоятельного выбора способов решения своих проблем.

В практической педагогической деятельности этот принцип реализуется в следующих **правилах**:

- работа, проводимая с группой учеников, должна ориентироваться на развитие каждого из них;
- социально-педагогическая работа с одним ребёнком не должна негативно отражаться на жизни других детей;
- осуществляя выбор средства социально-педагогической деятельности, необходимо пользоваться информацией об индивидуальных качествах ребёнка;
- взаимодействие субъекта и объекта социально-педагогической деятельности должно постоянно анализироваться той и иной стороной этого взаимодействия.

### **Принцип конвенциональности социально-педагогической деятельности**

Некто заявил человеку, похвалявшемуся званием философа, что признает его таковым, если он перенесёт наносимые ему оскорбления спокойно и терпеливо. Тот долго выслушивал брань и, наконец, с насмешкой спросил: — Теперь-то ты веришь, что я действительно философ?

На это первый ответил:

— Я бы поверил, если бы ты промолчал.

#### **Греческая притча**

Действительно, для человека, реализующего функции социального педагога, иногда важнее промолчать, чем говорить. Да и не всё можно рассказывать о своей деятельности.

Принцип конвенциональности предполагает, что решение задач социально-педагогической деятельности ограничено соглашением на его осуществление, основой которого являются потребности самого ребёнка.

Этот принцип требует рассматривать социально-педагогическую деятельность как определенную профессиональную услугу, востребованную ребёнком и его родителями. При этом необходимо хорошо понимать, что необходимость в этой деятельности может осознаваться детьми с помощью педагога. Это совсем не значит, что социально-педагогическая деятельность должна быть навязана. Напротив, эффективность педагогического влияния в процессе сопровождения повышается, если оно воспринимается ребёнком как необходимое.

Этот принцип реализуется при следующих **условиях**:

- наличие мотивации сотрудничества у субъекта и объекта социально-педагогической деятельности;

- чёткое определение сферы допустимого вмешательства в жизнь ребёнка на основе соглашения с ним;
- наличие эмоционального контакта между субъектом и объектом социально-педагогической деятельности;
- совместный поиск наиболее приемлемых форм сотрудничества.

В практической педагогической деятельности этот принцип реализуется в следующих **правилах**:

- все действия педагога не должны противоречить договоренностям с ребёнком;
- любые действия должны предполагать сотрудничество ребёнка с педагогом;
- чем активнее взаимодействие педагога и ребёнка, тем эффективнее социально-педагогическая деятельность;
- ребёнок всегда имеет право отказаться от помощи взрослого, реализующего функции социально-педагогической деятельности.

### **Принцип оптимистической стратегии**

Однажды два мудреца проходили мимо горы, к вершине которой тащил свой камень Сизиф. Один мудрец, глядя на Сизифа, заметил:

— О да, в жизни всегда есть место выбору: делать то, что хочешь, или то, что не хочешь. Этот человек выбрал второе.

— Его заставили заниматься этой работой обстоятельства, — ответил другой мудрец, — увы, выбора у него не было.

— Был! — воскликнул первый мудрец. — Он мог или подчиниться обстоятельствам, или нет!

— Но если бы он не подчинился, его бы за это жестоко наказали! — возразил другой мудрец.

— А разве, следуя чужой воле, он наказан не более ужасно, чем если бы он не подчинился? — спросил первый.

Этот разговор услышал Сизиф.

— Эй, вы! — прокричал он мудрецам. — Вы это о чём? И не стыдно вам, бездельникам, лицемерить? Да, жизнь моя тяжела. Однако, я ею доволен. Ибо если не можешь изменить обстоятельства, измени к ним своё отношение и радуйся тому, что назначено тебе судьбой. Это и есть мой выбор.

Сказав это, Сизиф дотащил глыбу до вершины, но она в очередной раз сорвалась и с грохотом полетела вниз.

— Ну и дурак же ты, Сизиф, — ответил ему первый мудрец, — наверное, твой отец слишком хорошо приучил тебя к труду. А к любому делу с умом подходить нужно. Что ты всё тащишь и тащишь наверх этот камень? Неужели ещё не понял, что не по силам тебе взгромоздить его на вершину?

— Это моя Судьба, — ответил Сизиф, спустился вниз, и снова покатил наверх камень.

— А хочешь, я тебе расскажу, что нужно сделать, чтобы камень сам на гору выпрыгнул? — сказал мудрец.

— Сам? Неужели это возможно? — почесал затылок Сизиф, и камень снова полетел вниз.

— Подойди ко мне, — позвал его мудрец.

Сизиф подошёл к мудрецу, и тот что-то прошептал ему на ухо.

Сизиф задумался, глянул на камень, на вершину...

— Эврика! — подпрыгнул Сизиф.

Он побежал к верхушке горы, стал там на четвереньки, быстро-быстро заработал руками. Из-под его рук во все стороны разлетелась земля. Затем он вернулся к глыбе, покатил её наверх, докатил до вырытой им у самой вершины ямки, взгромоздил глыбу в ямку, и глыба остановилась. Затем

Сизиф начал сбрасывать землю с вершины. Она сравнялась с уровнем камня, и камень сам скатился на верхушку горы.

Сизиф стукнул себя кулаком в грудь:

— Я сделал это! У меня получилось! Спасибо тебе, мудрец, за совет. Теперь я знаю, как закатывать камень на вершину!

Сказав это, Сизиф сбросил глыбу вниз, спустился и, как обычно, снова покатил её наверх.

Мудрецы посмотрели ему вслед.

— О да, — вздохнул второй мудрец, — в жизни всегда есть место выбору...

И надо верить в успех этого выбора. В этом и суть принципа оптимистической стратегии социально-педагогической деятельности.

Реализация принципа оптимистической стратегии возможна при следующих условиях:

- необходима реальная вера в позитивное развитие ребёнка;
- педагог должен видеть в выборе сделанном ребёнком прежде всего позитивную составляющую;
- педагог должен убедить ребёнка в том, что затруднения и проблемы, возникшие у него, будут обязательно разрешены при соответствующих усилиях;

В реализации этого принципа помогут следующие правила:

- верьте ребёнку и верьте в ребёнка;
- верьте в себя и в свои возможности помочь ребёнку;
- прилагайте усилия, чтобы добиться позитивных результатов;
- акцентируйте внимание на радости жизни, это поможет преодолеть трудности.

## Принцип социального закаливания

Жил-был царь, и всего у него было в достатке, как и у всех царей. Но вдруг беды начали обрушиваться на него и его царство. Наступила страшная засуха, соседний царь воспользовался этим, напал на столицу и осадил её. Началась эпидемия, в которой погибли вся семья несчастного царя и половина жителей столицы. Когда войско ослабело, враг штурмом овладел городом и уничтожил оставшихся в живых. Царю удалось бежать. Он отправился к своему другу царю-союзнику, с которым они вместе выросли, но по дороге его захватила в плен шайка разбойников и продала в рабство. Три долгих и мучительных года он провёл на дальних плантациях и, наконец, бежал. Когда же он достиг столицы своего друга, то его просто не пустили во дворец, так как стража не поверила, что он царь, увидев его лохмотья. Тогда ему пришлось устроиться на работу в городе, и целый год он трудился, чтобы заработать себе на приличную одежду.

Только потом он предстал перед своим другом. Тот с состраданием и пониманием отнёсся к рассказу гостя и, подумав, сказал:

— Я помогу тебе. Дайте ему стадо овец в 100 голов, пусть пасёт, — приказал он.

Убитый «дружеским» отношением царь-горемыка, всё еще не веря, что старая дружба забыта, поплелся пасти овец, ибо другого выхода у него не было. Когда он пас овец, проклиная судьбу, на его стадо напали волки и уничтожили всех овец. Придя с понурой головой во дворец, он рассказал о случившемся. Друг приказал:

— Ну хорошо, дайте ему 50 овец!

Но и это стадо погибло, бросившись в пропасть вслед за вожакком.

— Дайте ему 25 овец! — был следующий приговор.

В этот раз ничего не случилось, все овцы мирно паслись и плодились, и через какое-то время у него было стадо в 1000 овец. Царь пришёл во дворец и сказал:

— Вот, у меня 1000 овец и через год будет вдвое больше!

Тогда его друг, обрадованный этой новостью, обняв его, громко приказал:

— Заберите у него овец!

Вместо овец он отдал ему соседнее государство. Но наш царь, уже давно разочаровавшийся в дружеских отношениях, спросил:

— Что же ты сразу не дал мне царство!?

— От него не осталось бы камня на камне, — отвечивал его мудрый друг. — Я просто подождал, когда кончится твоя чёрная полоса жизни и наступит следующий этап. Теперь же он наступил. Овцы были лишь показателем твоей судьбы.

## Восточная притча

Можно по-разному понимать смысл этой притчи, но она явно об испытаниях человека, которые его закалили.

Принцип социального закаливания одновременно является и принципом воспитания, предполагает включение воспитанников в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладение определенными способами этого преодоления, адекватных индивидуальным особенностям человека, формирования социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

Существуют различные мнения об отношении к ученикам в процессе воспитания. Несомненно, что педагоги должны заботиться о благополучии ученика, стремиться к тому, чтоб он был удовлетворен своим статусом, своей

деятельностью, мог себя в большей степени реализовать в системе социальных отношений. При этом решения данных задач осуществляется по-разному, в широком диапазоне: от педагогической опеки, базирующейся на авторитарном стиле воздействия, до полного отстранения от регулирования отношений воспитанника с окружающей средой.

Постоянный комфорт отношений приводит к тому, что человек не может приспособиться к отношениям более сложным, менее для него благоприятным, при этом некоторые референтные отношения воспринимаются им как должное, как типичное, как обязательное. Формируется так называемое социальное ожидание благоприятных отношений как нормы. Однако в обществе, в системе социальных отношений существуют или в равном количестве, или даже в преобладании неблагоприятные факторы, воздействующие на человека. (Например, подростки могут попасть под влияние преступного мира, не зная, как сопротивляться тем влияниям, которые этот мир оказывает на них.)

В работах Махатмы Ганди мы встречаем термин «социальные прививки», которые понимались им как постепенное познание ребёнком отрицательных сторон жизни общества и выработка своеобразного иммунитета от негативных явлений. Они предполагают познание физического страдания, духовной опустошенности, преодоление болезни, страха, непротivление злу насилieм.<sup>24</sup>

**Условиями** реализации принципа социального закаливания являются следующие:

- включение детей в решение различных проблем социальных отношений в реальных и имитируемых ситуациях (социальные пробы);
- диагностирование волевой готовности к системе социальных отношений;

<sup>24</sup> Комаров Э.Н., Литман А.Д. Мировоззрение М. К. Ганди. – М., 1969. - С.174-175.

- стимулирование самопознания детей в различных социальных ситуациях, определения своей позиции и способа адекватного поведения;
- оказание помощи детям в анализе проблем социальных отношений и вариативном проектировании своего поведения в сложных жизненных ситуациях.

В педагогической деятельности этот принцип реализуется в следующих **правилах**:

- проблемы отношений детей надо решать с детьми, а не за них;
- ребёнок не всегда должен легко добиваться успеха в своих отношениях с людьми: трудный путь к успеху - залог успешной жизни в дальнейшем;
- не только радость, но и страдания, переживания воспитывают человека;
- волевых усилий для преодоления трудностей у человека не будет завтра, если их нет сегодня;
- нельзя предусмотреть все трудности жизни, но человеку надо быть готовым к их преодолению.

Таким образом, перечисленная совокупность принципов позволяет целостно представить ценностные основания процесса социально-педагогического сопровождения ребёнка.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Охарактеризуйте объект и предмет социальной педагогики как науки. Проанализируйте различные подходы.
2. Дайте общую характеристику функций социально-педагогической деятельности. Приведите конкретные примеры на каждую из функций.



3. В чем, на ваш взгляд, заключается различие между понятиями «сопровождение», «социально-педагогическое сопровождение», «поддержка», «педагогическая поддержка», «социально-педагогическая поддержка», «помощь». Используя словари и возможности Интернет-поиска, составьте структурно-логическую схему этих понятий.
4. Предложите свой вариант (из жизненного опыта, авторский, литературный) для иллюстрации принципов социально-педагогической деятельности.

#### РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Бродский И. Сочинения в 4 т. - Т.1. - Издательство «Третья волна». Париж – Москва - Нью-Йорк, 1992.
2. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. - Выпуск № 6. - М.: Инноватор, 1996.
3. Дружинин В.Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. - М., 2000.
4. Комаров Э.Н., Литман А.Д. Мировоззрение М. К. Ганди. - М., 1969.
5. Липский И.А. Социальная педагогика: методологический анализ: учебное пособие. - М.: Сфера, 2004.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. - Т. 2.
7. Никитина Л.Е. Социальная педагогика: учебное пособие. - М.: Академический Проект, 2003.
8. Никитина Л.Е. Социальная педагогика: вопросы

- науки и практики. – Ярославль: Изд-во ДИА-пресс, 2001.
9. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм: Сумерки богов. - М., 1989.
10. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
11. Социальная педагогика: Курс лекций / Под. общ. ред. М.А. Галагузовой. - М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2000.
12. Социальная педагогика / Под. ред. В.А. Никитина. - М.: Владос, 2000.
13. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1974. - Т.1.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М., 1990.
15. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. - М., 1994.
16. Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность. (Механизмы психодинамики). - Казань, 2001.

## Глава 2. Социальное воспитание

### 2.1. Социальное воспитание как историко-педагогическое явление

Едва ли в жизни есть что-то более сложное, чем задачи воспитания и образования. Жизненный путь человека представляет собой процесс, в ходе которого идет непрерывное движение к постижению общих ценностей как условию сохранения самого себя. Учиться через жизнь и у жизни - лозунг не только наших дней. Воспитание социально обусловлено, и необходимо специально исследовать его как социальный феномен, выявлять функции воспитания, его зависимость от государственного устройства и т.д. Сегодня необычайно актуальна проблема социального воспитания как планомерного создания условий для относительно целенаправленного развития человека в процессе его социализации. В этой ситуации не может оставаться невостребованным исторический опыт социально-педагогических исканий и экспериментов. Элементы социального воспитания детей в той или иной форме всегда входили в задачи воспитания. Каждая эпоха, общество в целом на разных стадиях своего развития, отдельные философские и педагогические течения выдвигали и выдвигают собственные формулы, определяющие задачи воспитания и обучения. Решающее значение в практическом применении педагогических задач имело не столько личное настроение или убеждение педагога, сколько сама жизнь с её хозяйственно-экономическим и культурным укладом; она диктовала определенные условия деятельности человека, вместе с тем и условия, и обстановку его воспитания. Некоторые педагоги элементы общественного воспитания, даже своего рода школу общественности, находили среди дикарей, в их приёмах коллективного обучения молодёжи не одному только воинскому искусству. Так, Летурно в книге

«Эволюция воспитания» приводит много подобных примеров: у австралийцев — «подготовку юношей и девушек к социальной жизни», у кафров — «элементы гражданского воспитания в юношеских товариществах 10-15 лет», у американских индейцев. Он же приводит подобные примеры у древних евреев, древних персов — воспитание справедливости «случаями повседневной жизни», у древних греков, спартанцев, египтян — идеей коллектива. У этих народов в деле приспособления к жизни (общественном воспитании) в примитивных формах были выработаны прочно сложившиеся традиции воспитания, где гражданский долг перед племенем, вплоть до самопожертвования, стоял очень высоко. Стройную систему государственно-гражданского воспитания дал Платон. Но у греков, и в особенности у римлян, государство поглощало личность, и гармоническое ее развитие всецело подчинялось государственным целям. Однако общественный элемент в воспитании у них был очень серьезно поставлен. Римский юноша рано впитывал в себя идею римского гражданина. Односторонность этих идей была отражением духа того времени. Реальное выражение идеи воспитания «человека» как человека дало христианство; оно отчасти заменило идею воспитания человека-гражданина, т.к. все земное существование его было только подготовительной стадией к будущей вечной жизни, текущая жизнь была только ступенью к созданию совершенного человека для вечного слияния с богом в загробной жизни. Первые известия о школах и учениках в Древней Руси совпадают с известиями о крещении и распространении христианства. Поучение Владимира Мономаха замечательно тем, что рисует идеал человека в тогдашнем его понимании. Главные свойства человека по этому идеалу — человеколюбие и трудолюбие, основанное на религиозности и благочестии. Благочестие и деятельность находятся в основании всего. На такой идеал тем более надо обратить внимание, что он с течением веков, распространяясь

мало-помалу, со временем составил идеал почти у всего русского народа. До конца XVIII века главным назначением школы было воспитывать и обучать в соответствии с церковно-религиозными идеалами. Обилие указаний в документах XI-XII веков показывает, что школа «в первую очередь создавала читателя и любителя просвещения». Изучение часослова, псалтыря и других книг сопровождалось со стороны учителя различными воспитательно-образовательными поучениями.

Кроме названных книг, в руках древнерусского ученика находился еще иногда «азбуковник», где, кроме алфавита, имелся целый ряд различных сведений, прежде всего были помещены правила, учившие школьника благонравию и хорошему поведению, затем — информация о днях недели в связи со священной историей, календаре, летоисчислении. Азбуковник излагал основные грамматические правила и правила стихосложения, рассказывал о крещении Руси, содержал краткую информацию о риторике, музыке, географии и других науках. Содержание этой книги было разнообразно, пестро и служило предметом изучения. Её читали не только на уроке под руководством учителя, но и во время отдыха, в перерывах между занятиями. Азбуковник и дополнения, объяснения учителя создавали запас знаний из всех областей, необходимый для образованного человека. Научить читать и писать — это была цель, ради которой создавались школы, за этим посылали к «мастеру» своих детей родители. Древнерусская школа по преимуществу учила и в меньшей степени воспитывала, воспитание было делом отца и матери, поприщем воспитания была не школа, а семья. Так, едва ли не самая ранняя цель, ставившаяся педагогикой, состояла в уподоблении родителям, в соответствии с которой сын готовился к профессии отца, а дочь должна была подражать деятельности матери.

В начале XVIII века, с тех пор, как царь-реформатор Петр I стал думать о «гражданстве», в судьбах школ происходит перелом, в результате — дело школьного просвещения получает размах и приводится в известную систему. Так возникает в России школа как учреждение государственное, нужное государству, им покровительствуемое и идущее к цели, поставленной государством же. Школа петровских времен в целом не ставит своей задачей воспитание. Она создавалась прежде всего как школа техническая, в которой обучались узкопрофессиональным навыкам, требующимся тогдашнему государству. Поскольку на определенной службе должны были служить люди определенных общественных слоев, то петровская школа явно становилась сословной. Дело воспитания по-прежнему ложилось на плечи семьи. В этом смысле больших перемен до второй половины XVIII века не произошло.

Начала европейской просвещенности с большим трудом (через учителей-иностранцев) проникали даже в верхние слои общества. Но все же проникали, усваивались, и ко второй половине XVIII века пришло осознание (обществом и государством), что утилитарная профессиональная школа с ее принудительным характером отжила, что у школы есть великие задачи воспитания и образования человека.

Христианство сильно и прочно углубило идею совершенствования личности, сформировало индивидуальный подход в воспитании. Как развитие этой идеи до конца возникла идея Ж.-Ж. Руссо, утрированная впоследствии до крайности, о создании «нового человека» вне влияния окружающей среды, во всей целостности его неразрушенной природы. Когда рассматривают средневековую школу с ее суровой дисциплиной, с послушанием, с подчинением авторитету или церкви, или старшим, подчеркивают особый тип социального воспитания:

подчинение авторитету (характерная черта всего социального строя той эпохи).

Характерно то, что Руссо (идейный предшественник революции в области общественного воспитания) своего Эмиля сделал аристократом, считал свой идеал воспитания делом немногих. И эта теория воспитания привилегированного поколения отразилась в создании замкнуто-половых пансионатов в Европе и России.

В России екатерининская школа может быть охарактеризована как государственная, общеобразовательная и бессловная. На вооружение было принято учение эпохи Просвещения и вытекавшей из него педагогики - новое представление ценности человеческой жизни и возможности создания совершенно нового типа личности. Французское Просвещение предложило программу реформ школьного образования, провозгласив всеобщее право на обучение, потребовав формировать общественно-полезного человека, который в состоянии распорядиться полученными знаниями во благо нации. При этом унифицировано понималась сущность человека, интерпретация его в виде чистого листа бумаги, на котором могут быть начертаны любые письмена, т.е. ученику было отказано в праве быть человеком-творцом и предназначалась роль человека-функции. Именно эпоха Просвещения предложила образ универсального человека.

И. И. Бецкой представил Екатерине II широко задуманный план о перевоспитании русского общества. В нем было предложение устранить всякое общественное влияние на ребёнка и в воспитательных учреждениях интернатского типа создать «новую породу людей», свободных от пороков высшего русского общества, способных обеспечить продвижение страны по пути реформ и прогресса, гуманных и восприимчивых к идеям прогресса дворян, промышленников, купцов, ремесленников. Этот социальный эксперимент не был воплощён в жизнь в полной мере. Следует отметить стремление Бецкого к «сближению сословий в общем

воспитании... мещан наряду с графами и князьями». Например, будучи главным директором Кадетского корпуса (март 1765 г.), подготовку военных кадров Бецкой считал задачей второстепенной. Главное назначение корпуса, по его мнению, служить «рассадником великих русских людей». В реализации этой цели первое место отводилось воспитанию. В 1772 г. Бецкой составил «Наставление воспитателям», в котором определил их задачи. На первое место он выводил задачи морального воспитания. Самое верное нравственно-воспитательное средство, считает Бецкой, это соответствующая моральная среда, живые образцы высоких нравственных качеств, окружающие воспитанника.

В конце 70-х годов XVIII века И. И. Бецкой был отстранен от руководства просветительскими учреждениями, его начинания не получили продолжения. Затем в российской системе образования можно заметить эклектическое слияние противоположных тенденций, характерных для самых разных психолого-педагогических теорий. Здесь и противостоящая интернатской системе воспитания педагогика индивидуального воспитания Ж. Ж. Руссо и построенная на принципе искусственной изоляции и депривации иезуитская концепция. Так, «природосообразность» и интернат были совмещены в начале XIX века в известном Царскосельском лицее.

Характерные для авторитарных обществ закрытые пансионаты и полувоенные учебные заведения успешно развивались в условиях сословной замкнутости, ибо были основаны на искусственной изоляции как системообразующем факторе. Для большинства лицейцев жизнь в Царском Селе - именно жизнь, а не учеба - стала важнейшим событием в процессе становления личности, индивидуальности. С психолого-педагогической точки зрения впечатляет знаменитая спальня лицейцев, построенная по иезуитским канонам, разделенная на отдельные комнатки, в которых воспитанники имели возможность бывать в

одиночестве. Отметим, что идея Ж. Ж. Руссо в скором времени исчезла из концепции лицея, превратившегося в подобие элементарного однофакультетного университета, готовившего высшее чиновничество империи. Эта цель была заложена основателем лицея — М. М. Сперанским; ей соответствовала концепция, использовавшая фактор депривации учащихся: только в отрыве от семьи можно воспитать настоящего слугу государства.

Более последовательно выражен христианский педагогический идеал, в основе которого теория и практика воспитывающего обучения индивидуально-цельной личности в ее гармоничном развитии, у Песталоцци, Фребеля, Гербарта. Например, И. Герbart определял главную цель воспитания как гармонию воли с этическими идеями и выработку многостороннего интереса. При этом большое значение он придавал воспитывающему обучению, в процессе которого развивается многосторонний интерес, имеющий пять видов: эмпирический - к окружающему миру, спекулятивный (умозрительный) - к причинам вещей и явлений, эстетический - к прекрасному, симпатический - к «близким», ко всем людям, религиозный. Правильно воспитанный человек - это человек, осознающий основные нравственные идеи: идею внутренней свободы, делающую человека цельным; идею совершенства, совмещающую в себе силу и энергию воли, дающую «внутреннюю гармонию»; идею благорасположения, заключающуюся в согласованности воли одного человека с волей других людей; идею права, применимую в случае конфликта двух или нескольких жизненных позиций; идею справедливости, служащую руководящим началом при суждении о награде тому, кто оказывает услуги обществу или о наказании того, кто нарушал законы.

Идея гражданского воспитания не исчезла из поля зрения лучших педагогов, мы видим ее выражение у Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци. Главное требование — воспитывать природосообразно нравственную личность, т.е. в

соответствии с душевным развитием и способностями воспитываемого.

Я. А. Коменский начал разрабатывать свою концепцию и философию образования в противовес современной ему педагогической теории, находящейся в состоянии кризиса. Кризис образования проявил себя прежде всего в раздробленности знаний. Коменский стремился построить цельную систему, связанную знанием. Вместе с тем для него были важны не только знания, но и пути морального совершенствования человека. Используя понятие «пансофии» (которое переводится как «всемудрость»), Коменский делал упор на отношении человека к миру как целому. Коменский стремился сформировать не только человека, познающего мир, но и имеющего отношения (связи) с объектами этого мира. Особое внимание он уделял отношениям. При этом он выделял отношения лиц, принимающих участие в образовании, отношение к месту, где разворачивается образовательный процесс, ко времени, когда он происходит. В итоге была создана система образовательных связей. «Человек знающий» - это лишь часть педагогической проблемы, образование должно готовить человека прежде всего к жизни.

По определению Фребеля, образование должно включить человека в прошлое культуры, в ее настоящее и будущее. Возникает вопрос: что нужно понимать под подготовкой человека к жизни? Родоначалники современной системы образования (Коменский, Песталоцци, Фребель, Герbart), исходя из принципов целесообразности и всестороннего развития ребёнка, стояли перед проблемой: как этой цели достичь? Однако со временем интерес с этой общей установки был перенесён на отдельные вопросы организации учебного процесса. Результат перестановки акцентов — уход от целостного понимания человека. При этом место духовности занимает интеллект, человек сравнивается с чистой классной доской, на которой твердой учительской

рукой можно написать всё, что последнему заблагорассудится.

До второй половины XIX века господствовала концепция, принадлежащая немецкому философу и педагогу Г. Гербарту, в соответствии с которой ученик — объект в руках учителя: учитель приказывает, спрашивает, управляет, ученик исполняет, отвечает, подчиняется. Для ученика понятие «свобода» отсутствует.

Не удовлетворяясь вышеупомянутыми целями, вследствие их односторонности, неполноты и неопределенности, некоторые педагоги полагали целью воспитания самодеятельность, направленную на служение Истине, Добру и Красоте, в соответствии с которыми должна устроиться жизнь человека (А. Дистервег). Эта цель воспитания представляется достаточно полной, включающей и развитие в человеке личности, сохраняющей свою индивидуальность, и воспитание всех важнейших душевных качеств: ума (истина), воли (добро), чувства (красота).

Американский социолог Ф. Гиддингс в 1887 году употребил термин «социализация» применительно к человеку в значении, близком к современному — «развитие социальной природы или характера индивидов», «подготовка человеческого материала к социальной жизни». Гиддингс заложил принцип, который во многом определил дальнейшее развитие исследования в области общественного воспитания — понимание социализированности как такого приспособления человека к требованиям общества, которое обеспечивает его успешное функционирование в социальной среде. Следовательно, мы можем рассматривать социальное воспитание как необходимый компонент в процессе социализации личности.

Во второй половине XIX века ставится вопрос о необходимости и целесообразности общественного воспитания, проникнутого гуманизмом цели - развить свободную личность. Происходит подлинная революция в

образовании, освобождение личности от неестественных и противоестественных концепций, предполагается новый подход к образованию как созданию собственного образа учащегося в процессе обучения и воспитания. В России появились крупные ученые, внесшие солидный вклад в науки о человеке - В. М. Бехтерев, П. Ф. Лесгафт, И. П. Павлов, А. П. Нечаев. Одновременно создается принципиально новая система общественного воспитания, основанная на сохранении целостности процесса развития личности, её способностей, творческого потенциала. Она получила завершённое выражение в начале XX века в работах П. Ф. Каптерева, А. Н. Острогорского и других педагогов, развивавших идеи К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова о психологическом обеспечении педагогического процесса, органической связи школы с жизнью в целях приобщения подрастающих поколений к ценностям жизни и культуры, к выработке у молодого человека мировоззренческой позиции. «Нельзя указать момента, — писал А. Н. Острогорский, - когда процесс образования мирозерцания заканчивается. Руководящим началом поведения человека служат идеи, ставшие не только достоянием ума, но и глубоким внутренним убеждением человека, в выработке которого общая роль принадлежит чувствам».<sup>25</sup>

Идеи этой системы были международными. Французский социолог Э. Дюркгейм считал, что общество создает образ идеального человека, который становится основным ориентиром для социальных воздействий на формирующуюся личность. В процессе социализации ребёнок должен познать и принять требования общества, а результатом этого процесса является формирование сознания причастности к обществу, ощущения приспособленности к

---

<sup>25</sup> Острогорский А.Н. Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1985. - С. 15.

окружающей среде и способности к успешному осуществлению социальных ролей.

Позднее появляется концепция американского философа Д. Дьюи, по-иному представляющая роль человека в жизни общества. В своей экспериментальной Чикагской школе он провозгласил примат ученика: ученик решает, чему и как следует учиться. Учитель же призван внимательно наблюдать за учеником и вовремя подсказывать ответы на возникающие у него вопросы.

По наблюдениям Дж. Дьюи, «... это перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с Земли на Солнце. В данном случае ребёнок становится Солнцем, вокруг которого вращаются средства образования, он — центр, вокруг которого они организуются?».<sup>26</sup> По сути, можно говорить о возникновении нового подхода к образованию - личностно-ценностного, составляющего реальную альтернативу обезличенной педагогике как военного, так и элитарного типа, основанной на несвободе, подавлении личности, на ущербе депривированных учащихся. По Дьюи цель теории воспитания - формирование личности, умеющей «приспосабливаться к различным ситуациям в условиях свободного предпринимательства».<sup>27</sup>

Вместо разработки рационально обоснованного образца, типа личности, к которому надо стремиться, социальное воспитание основную ставку делает на изучение закономерностей развития личности в социуме, его социально-культурной сущности. Предложенное А. Дистервегом понятие «социальная педагогика» до сих пор не имеет однозначного толкования, хотя относится к числу актуальных проблем, над разрешением которых постоянно работает общество, независимо от его социально-культурного

---

<sup>26</sup> Дьюи Д. Введение в философию воспитания. - М., 1921. - С. 23.

<sup>27</sup> Там же. - С. 48.

потенциала. Вопрос о социальном воспитании всегда был в центре внимания философов, писателей, педагогов, общественных деятелей.

Философское обоснование социального воспитания дано было Паулем Наторпом и развито дальше основоположником вальдорфских школ немецким философом Р. Штайнером. Их концепция не сводится к следованию заранее заданному идеалу, а ставит во главу угла воспитание характера личности, её волевого начала как своеобразного проявления духовного начала. С одной стороны, личность человека - это победа над детерминацией социальной группы, с другой - результат подражания и социального авторитета, социальной общности, объединяющей людей друг с другом. Существующие социальные проблемы нельзя разрешить извне, с помощью только знаний, идеологического воздействия. Их можно разрешить изнутри, через духовное познание, через развитие индивидуальности. П. Наторп считал, что две обособленные науки - об обществе и о воспитании - глубоко и неразрывно связаны между собою; социальные и педагогические вопросы наиболее жгучи: «воспитание, сущность которого мы видим в воспитании воли, рассматривается здесь как обусловливаемое жизнью общности и, в свою очередь, обусловливающее собою его формы».<sup>28</sup> Новые задачи воспитания: 1) приспособление и 2) подготовка к жизни подрастающих поколений - нарастают вместе с усложнением жизни, борьбой за существование. Школа вместо школы учёбы, оторванной от жизни, становится школой воспитания воли и характера, формирования моделей поведения человека; поэтому педагогика становится «педагогикой поведения» человека, возникает «школа действия», «школа труда», «школа жизни». Мы видим, что во всех этих случаях основным направлением становится приспособление к жизни, сближение с ней, с тем,

---

<sup>28</sup> Наторп П. Социальная педагогика. - СПб., 1911. - С.3.

что составляет основной стержень её - с производительным трудом. Вместо рационально обоснованного образца, к которому надо стремиться, социальное воспитание основную ставку делает на изучение закономерностей развития личности в социуме, его социально-культурной сущности. Главное стремление педагогов - эти законы открыть, исследовать и направить, в соответствии с ними организовать жизнедеятельность личности в социуме.

Обобщением теоретических и практических поисков в области социального воспитания второй половины XIX в. в России можно считать выводы философа и педагога В. В. Зеньковского. «...Воспитание должно отвечать на запросы времени, должно пойти навстречу нуждам жизни и готовить людей нового склада, с иными навыками, с иными понятиями. Это углубление воспитания заключается в том, что школа (как и другие органы воспитания, конечно) должна взять на себя задачи социального воспитания...».<sup>29</sup>

Конкретизируя свое понимание социального воспитания, В. В. Зеньковский выделяет следующие составные части, (или стороны) этого процесса. Воспитание «вкуса» к социальной деятельности, способности подниматься над личными эгоистическими замыслами (в том числе участвовать в политической жизни страны, что является одной из форм социальной активности). Велика опасность смешивания социального и национального воспитания (что существует в Германии). Правильно поставленное социальное воспитание предполагает соединение любви к своей стране, знание ее современного состояния и истории и духа солидарности, понимание ценности всечеловеческого общения. «Воспитывая те черты личности, которые, в конце концов, должны привести к братству народов, социальное

воспитание не устраняет национального момента в личности человека».<sup>30</sup>

Во главу угла социального воспитания ставится подготовка детей к социальному общению, при котором «...основное место принадлежало бы чисто человеческим, а не классовым отношениям».<sup>31</sup> Общество нуждается не в обострении классовой борьбы, не в усилении борьбы различных социальных групп, а в поднятии духа солидарности, в развитии социальной взаимопомощи.

Объективная потребность в людях активного социального типа возникла с начала революционных преобразований в России. Революция 1917 года прошла через судьбу каждого человека, обратив его к вопросу о своём общественном назначении и том месте, которое он может занять в преобразующейся системе общественных отношений. Каждый оказался перед выбором новой позиции или отстаиванием старой, но особенность этого выбора предопределялась всей предшествующей жизнью человека, её укладом, усвоенными традициями и нормами той социальной среды, в которой человек формировался. В конечном счете, все определялось его волевым потенциалом, знаниями, теми реальными коммуникативными связями, в которых он оказывался.

В научных трудах и практической деятельности организаторов просвещения РСФСР в эти же годы идеи социального воспитания разрабатываются С. Т. Шацким, В. Н. Шульгиным, М. В. Крупениной, А. Г. Калашниковым, А. П. Пинкевичем и др. Развиваемые этими педагогами направления, по сути дела, составили фундамент исследования организации целостного воспитательного процесса, исходили из признания социальной сущности и социальной детерминированности процесса воспитания.

---

<sup>30</sup> Там же. - С. 12.

<sup>31</sup> Зеньковский В.В. Социальное воспитание и его задачи. - М., 1918. - С.14.

---

<sup>29</sup> Зеньковский В.В. Социальное воспитание и его задачи. - М., 1918. - С. 6.



Возможности образования и воспитания молодого поколения, их цели, задачи, методы - все это зависит от потребностей общества, от конкретных условий определенного времени. В свою очередь, характер образования и воспитания влияет на жизнь общества, на темпы социального прогресса. В. Н. Шульгин широко толковал предмет педагогики как «науки о социальном формировании личности в обществе».<sup>32</sup> С. Т. Шацкий акцентировал внимание на проблеме взаимодействия учебного заведения с окружающей средой, подчеркивал, что школа работает в окружающей среде, которая является активным фактором воспитания советских людей. Дети должны понимать, зачем они учатся: «Школа должна изучать и принимать в расчет при конструкции своей программы, метода и организации главнейшие факторы, которые формируют человеческие типы, - экономику среды, ее быт и природные условия».<sup>33</sup>

П. П. Блонский указывал на то, что с шестимесячного возраста ребенок требует общения, дети вступают в общение с окружающей средой, с этого времени начинается их социализация. «Да, нам, уже давно открывшим Америку, предстоит еще после многих трудов открыть «центральную связь нас самих». Нам предстоит открыть «социального человека и связь его с окружающей обстановкой, открыть не общими рассуждениями, но математическими формулами».<sup>34</sup>

В 20-е годы началась разработка педагогической концепции личности нового социального типа, в которой нуждалась устанавливаемая социалистическая система. Эта концепция разрабатывалась первыми теоретиками советской

---

<sup>32</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР конца XIX - начала XX веков / Под ред. Э. Д. Днепров и др. - М.: Педагогика, 1991. - С. 18.

<sup>33</sup> Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. - М.: Учпедгиз, 1958.- С. 184.

<sup>34</sup> Блонский П.П. Избранные психологические произведения. - М.: Просвещение, 1964. - С. 52-53.

педагогики на нескольких уровнях: как отдельная перспектива будущего, как ближайшая задача завтрашнего дня и как актуальная необходимость сегодняшнего. Собственно, происходила корректировка задач в их конкретном преломлении: перестройки самосознания у взрослой части населения и формирования новых установок на цель и смысл жизни у подрастающих поколений. Особенно большое внимание разработке ценностной сущности нового социального типа человека уделял А. В. Луначарский. В его ранних работах, посвященных проблеме коммунистического воспитания, высказывается целый ряд идей, нацеленных на развитие природных способностей каждого человека до их максимального предела в самовыражении и самоотдаче. Человек, считал Луначарский, есть порождение благоприятных физиологических и социальных условий, позволяющих его организму развернуть свои возможности. «Великие люди - это прообраз, но при том, весьма вероятно, лишь очень бледный, того, чем может и должен стать человек вообще, при вполне целесообразной общественной гигиене в самом широком смысле этого слова».<sup>35</sup> Великие люди, по его мнению, более нормальные представители общества, чем заурядные. Луначарский рассматривает заурядность как искалечивание человека властной и не приспособленной для него средой, а также порочной наследственностью. Он выдвигает критерий оценки настоящих людей, прообраз будущего - это критерий биологический, совпадающий, в конечном счете, с критерием социальным. В связи с этим Луначарский обращается к проблеме потребностей сферы человека, утверждая, что сама организация человека такова, что потребности его многообразны, а потому и чрезвычайно многообразной должна быть его жизнь. Только это обстоятельство обеспечивает планомерное функционирование всех его органов. Специализация с его точки зрения убивает

---

<sup>35</sup> Луначарский А.В. О воспитании и образовании. - М.: Педагогика, 1976. - С.123.

человека, поскольку не даёт ему времени, умения, а иногда и желания выходить за пределы своей специальности и усваивать методы и результаты работы других специалистов. В этом процессе особое значение приобретает характер сотрудничества людей: «Естественное устремление человека к росту богатства ощущений и интегральному развитию своих сил рисует перед ним идеал весьма развитого и многообразного сотрудничества, за пределами которого есть ещё широкое и многообразное совместное наслаждение, совместное усвоение добытых общим и дифференцированным трудом культурных благ».<sup>36</sup>

Давая характеристику целей образования и воспитания в этот период, А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, М. Н. Покровский, Е. М. Ярославский, В. Н. Шульгин особое внимание обращали на связь психологической перестройки людей с реальной экономической и общественной жизнью во всех ее противоречиях. Развивая идеи воспитания нового типа человека, Луначарский и Крупская во всех своих работах и публикациях ориентировали учителя на изучение потребностей сферы человека, развитие его способностей, богатство индивидуальных проявлений. Однако в работах этих выдающихся педагогов нет терминов, дающих представление о модели, которой должен соответствовать человек к тому или иному возрасту, согласно педагогическим намерениям воспитателей.

Блонский подчеркивал огромную роль воспитания и обучения в формировании человеческой личности. Вне воспитания и обучения, по его мнению, невозможно развитие ребёнка. Никакие прирожденные и наследственные качества

не могут создать способного и всесторонне развитого человека без соответствующего обучения и воспитания.<sup>37</sup>

Воспитание человека, по мнению П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, В. Н. Сороки-Россинского, Л. С. Выготского, А. С. Залужского и других основоположников советской педагогики, должно быть воспитанием его самостоятельности. Поэтому нужно всех учеников вести так, чтобы они весь труд - и умственный и физический - выполняли сами. Нужно, чтобы они сами делали «открытия», чтобы они сами создавали свою жизнь. Постановка же общих целей воспитания зависит не от педагогов. Эти цели ставит сама жизнь, она указывает те направления, которые характерны для каждой исторической эпохи. Они постоянно конкретизируются и изменяются. Поэтому важно изначально ориентироваться на нравственную автономию личности, рассматривая её в качестве творца новой, лучшей, чем нынешняя, жизни. А творца можно создать лишь посредством упражнений в творчестве.

Развитие самостоятельности ребёнка рассматривалось как основная гарантия благополучия будущих поколений. Особое внимание уделялось развитию в системе образования самоуправляющихся школ, работающих благодаря развитию чувства хозяина, чувства ответственности за происходящие события, благодаря проявлению инициативы и творчества в совершенствовании собственной жизни. При этом ставка делалась на формирование такого гражданского общества, такой социальной общности или коллектива, в которых каждому есть дело до всех и всем есть дело до каждого. И эти задачи и средства социального воспитания не потеряли своей

---

<sup>36</sup> Педагогика и политика в образовании России в XIX - XX веках. - М., 1997.- С.242.

---

<sup>37</sup> Блонский П.П. Избранные психологические произведения. - М.: Просвещение, 1964. - С.445.

актуальности и сегодня (актуальность их сегодня более острая, чем она была в 20-30 годы).

С начала 30-х годов в позиции советских педагогов начали обозначаться некоторые новые тенденции, проступающие через «социальный заказ», поставленный перед системой народного образования соответствующими правительственными и партийными решениями.

Ориентация школы в начале 30-х годов лишь на улучшение учебно-воспитательного процесса внутри учебного заведения отодвинула научные исследования в области социальной педагогики. Из арсенала педагогики оказались произвольно исключенными понятия социализации, социального воспитания, а между воспитанием как процессом и целенаправленной воспитательной деятельностью (работой педагогов, общественных воспитателей) был, по существу, поставлен знак равенства, возникла версия о мнимом безраздельном господстве коммунистического воспитания. Во всех парадигмах коммунистического воспитания потребностная сфера воспитуемого оказывалась или на периферии целей или сознательно деформировалась, в лучшем случае провозглашалась декларативно. Тем самым процесс коммунистического воспитания осуществлялся по своей направленности лишь на функциональном, безличностном уровне, что и девальвировало его ценность.

А. С. Макаренко отмечал: «Воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле... Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребёнок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребёнка. Весь этот «хаос» не поддается как будто никакому учету, тем не менее, он создаёт в каждый данный момент определенные изменения в личности ребёнка. Направить это

развитие и руководить им — задача воспитателя».<sup>38</sup> Из этого следует, что воспитание адекватно всей жизнедеятельности личности, в которой определяющую роль играют отношения самой личности со всеми окружающими людьми, вещами, явлениями, а для ребёнка, прежде всего, его отношения с родителями и педагогами. Характеризуя сущность воспитания как своеобразную содержательную связь между социумом и человеком, его филогенезом и онтогенезом, «педагог не делит его искусственно на «целенаправленное» и «стихийное».<sup>39</sup>

В условиях, когда люди остро чувствуют нестабильность своего положения в меняющихся общественных условиях, складываются предпосылки тоталитарных процессов. Тоталитаризм характеризуется стремлением к полному, всеобъемлющему контролю над социальной и личной жизнью людей и претендует на обладание универсальным, единственно верным пониманием основных проблем человека и человечества.

Тоталитарный режим порождает хронический кризис образования, это при столь навязчивой заботе о воспитательной системе режима. Под кризисом принято понимать прекращение поступательного развития системы образования, её отставание, неадекватное реагирование на потребности общества, которое нуждается не столько в государственном контроле за сферой общественного воспитания, сколько в адекватном развитии форм и методов обучения.

Все это послужило причиной того, что система образования в советской школе не создала личность, а разрушала её изнутри, создавая некое подобие «морального облика» строителя коммунизма, человека, не способного принимать решения самостоятельно, найти применение своему творческому и интеллектуальному потенциалу.

<sup>38</sup> Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Педагогические сочинения: В 8 т. - М., 1985. - Т. 4. - С.14.

<sup>39</sup> Там же. - С.48.

Речь идёт о фундаментальном внутреннем противоречии советской системы образования, которое в разных формах воспроизводилось на всех этапах развития советского общества и порождало постоянный разрыв между словом и делом, между декларациями о свободном и всестороннем развитии личности и реалиями школьной жизни.

Примерно с 40-х годов на Западе и с 60-х годов у нас развиваются концепции социализации, в основе которых — объективное изучение всех поддающихся учету влияний социума на личность, исследование процесса присвоения индивидом общественной культуры, социальных норм поведения, морали и т.п. Западные последователи рассматривают социализацию как результат межличностного ролевого общения в условиях определенной социокультурной среды (Дж. Г. Мид, Ч. Кули, Г. Зиммель). Продуктивность этих подходов для современной педагогики Запада хорошо видна на примере книги Р. Бернса «Развитие Я-концепции и воспитание». Некоторые советские исследователи склонны рассматривать целенаправленные воздействия на личность (воспитание) как составную часть социализации (И. С. Кон), придавая воспитанию роль управляющего социализацией фактора (В. М. Шепель). Но общей характеристикой является рассмотрение воспитания лишь как внешнего воздействия (воспитательная работа), против чего возражала еще Н. К. Крупская.

Известное положение А. С. Макаренко о воспитании как процессе «социальном в самом широком смысле» также не укладывается в узкие рамки представлений, отождествляющих воспитание с целенаправленным воздействием. С еще большей определенностью об этом писал исследователь творчества Макаренко И. Ф. Козлов, который считал, что надо «строго различать эти два явления: воспитание подрастающих поколений общества как

объективно закономерное общественное явление и практическую педагогическую деятельность».<sup>40</sup>

Если исходить из традиционного для нашей педагогической теории представления о целенаправленной воспитательной деятельности, то центр тяжести исследований реальных процессов формирования и развития личности, естественно, оказывается за рамками объекта и предмета педагогики как науки. Здесь проявляется известная позитивная роль концепций социализации, так как на её основе можно получить объективное знание о разнообразных факторах социума, влияющих на личность, и механизмах её взаимодействия с этими факторами. Понимание социализации как процесса становления в определенном социуме объективно ограничено рассмотрением общественной сущности человека и недооценивает его природную сущность. Педагогика, базирующаяся на концепциях социализации, обращается в основном к общественному и не использует в полной мере возможностей естественных наук в познании человека. Она недостаточна, если можно так выразиться, антропологична.

Взаимосвязь воспитания и социализации воспринимается по-новому: воспитание — это объективно-закономерное явление жизни общества, целостный процесс становления личности, взаимосвязанные стороны которого — образование, обучение, развитие — включены в определенную систему отношений. Это вечное явление жизни общества, вобравшее в себя опыт материальной и духовной жизни человечества за всю его историю (общечеловеческая категория), которое взаимодействует с процессом социализации - явлением конкретно-историческим, имеющим классовую природу.

---

<sup>40</sup> Козлов И. Ф. Педагогический опыт А.С. Макаренко. - М.: Просвещение, 1987.- С. 45.

Воспитание обусловлено задачами общества, деятельностью государства, особенностями национального характера. Социальное воспитание - педагогически ориентированная и целесообразная система общественной помощи, необходимая подрастающему поколению в период его включения в социальную жизнь. Она предполагает полноценное использование в воспитательно-образовательном процессе всего арсенала средств и возможностей, которыми располагают общество, семья, школа, сама личность на всех возрастных этапах и в разных сферах макро- и микросреды в целях формирования личности, адекватной требованиям общества и в определенной мере опережающей его развитие.

Таким образом, сложный спектр социальных целей неизбежно накладывал отпечаток на общий облик и структуру социального воспитания, на характер внутренних связей его компонентов, на тенденции и направления его развития. Это развитие не было линейным, не было только восхождением от простого к сложному, от низшего к высшему, от старого к новому. Оно нередко включало в себя элементы возврата, попятного движения, повторяя в целом изгибы эволюции той социальной и политической системы, в составе которой воспитание функционировало.

В истории социальной педагогики, как и в любой другой науке, более или менее намечаются несколько стадий развития. Как и в любой другой науке, для устойчивости и прочности необходимы устойчивые и определенные термины. Исходной стадией можно назвать период с древнейших времен до второй половины XVIII в. — сбор эмпирических данных. Эта стадия определяется потребностью успешной практической деятельности в социальном воспитании. В условиях невыявленных закономерностей социального воспитания научные данные выступают на этом этапе как неоднократно проверенные в опыте правила практической

деятельности, как осознанные способы решения конкретных задач.

Следующая стадия связана с крупнейшими обобщениями, когда зарождается философия науки, её методология.

Этот этап пока фактически ничего не может дать породившей его практике (например, оценка Песталоцци книги «Эмиль, или О воспитании» как «непрактичной книги грёз»). Но философия науки дает мощный толчок появлению теорий - основного содержания научного знания. Именно с этого периода (во второй половине XIX века) начинается теоретический этап развития науки. Теории решают насущные проблемы практики и порождают методики воспитательной работы.

## 2.2. Социальное воспитание как основа формирования личности

Сегодня в педагогической литературе не сложилось единого взгляда на воспитание человека. И это не случайно. Долгое время в нашем обществе воспитание понимали как процесс манипулирования личностью человека. Основой такого понимания являлись целевые идеологические установки, которые предполагали направленность воспитания на решение узко прагматических задач, связанных с актуальными в данный момент потребностями тоталитарного государства.

Изменение социально-политической ситуации позволило рассматривать воспитание в контексте гармонизации интересов общества и личности.

Рассматривая различные трактовки понятия «воспитание», выделим общие **признаки**, содержащиеся в различных определениях этого понятия:

- целенаправленность воздействий на воспитанника;
- социальная направленность этих воздействий;

- создание условий для усвоения ребёнком определенных норм отношений;

- освоение человеком комплекса социальных ролей.

Общая социальная функция воспитания состоит в том, чтобы передавать из поколения в поколение знания, умения, идеи, социальный опыт, способы поведения. В этом общем смысле воспитание - вечная категория, ибо оно существует с момента возникновения человеческой истории. Конкретная же социальная функция воспитания, конкретные его содержание и сущность изменяются в ходе истории и определяются соответствующими материальными условиями жизни общества, общественными отношениями, борьбой идеологий.

Необходимо отметить определенный дуализм понятия «воспитание». В классической педагогике воспитание определялось в широком и в узком смысле слова (ранее говорили «тесном»). В первом случае воспитание предполагало влияние на человека всех формирующих его факторов, и в этом смысле воспитание отождествлялось с социализацией.

В узком смысле под воспитанием понимали целенаправленную деятельность педагогов, призванную формировать у человека систему качеств или какое-нибудь конкретное качество (например, воспитание творческой активности). В этом плане можно рассматривать воспитание *как педагогический компонент процесса социализации человека, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития человека.*

Создание таких условий осуществляется через включение ребёнка в различные виды социальных отношений в учёбе, общении, игре, практической деятельности.

Воспитание осуществляется прежде всего в процессе взаимодействия субъекта и объекта воспитательного воздействия. При этом ученик выступает и как объект воспитания и как субъект этого процесса. Это связано с тем,

что воспитание в первую очередь должно пробуждать внутренние процессы саморегуляции человека.

Гуманистическая педагогика XIX века связывала воспитание со словом «влияние», а не «воздействие». Л.Н. Толстой считал всякого рода воздействие взрослого на молодого насилием и потому вовсе не желательным.

А.Н. Острогорский отмечал, что «опасаясь насилия, разумеют не только наказания и всякого рода принуждения с целью заставить юношу вести себя известным образом, но и вообще давления зрелого ума на слабый, нестойкий разум мальчика с целью убедить его принять наши воззрения на жизнь и добро. Этого рода насилие представляется вредным потому, что оно нарушает естественный духовный рост питомца, предрешает его будущее, тогда как это будущее нам неизвестно, и не нам, а нашим питомцам предстоит пережить его».

К.Д. Ушинский подчеркивал: «Человек развивается только в обществе. Развитием человека я называю тот процесс, которым он ближе и ближе приближается к своей человеческой сущности, к своему человеческому назначению, более и более сознает его и выражает это сознание в своих действиях».

А.Р. Лурия считал, что развивающийся жизненный опыт ребёнка сам по себе создаёт некоторые новые, добавочные стимулы, которых не было у ребёнка от рождения и которые все больше приобретают значение наряду с естественными стимулами поведения. Культурные условия (весь комплекс социальных условий среды, школы, производственной и профессиональной установки, влияющей на ребёнка) начинают создавать известного рода «квази-потребности» (термин К. Левина), состояния напряжения, толкающие на определённую деятельность и исчезающие только тогда, когда данная организованная деятельность доводится до конца. Эта искусственная культурная стимуляция поведения образует мощный аппарат,

воздействующий на личность, организующий её деятельность. Ребёнок начинает учиться действовать соответственно поставленной задаче и сам ставить перед собой такие задачи. Каждая из таких задач вносит серьёзные изменения в структуру поведения: она создаёт известное напряжение, толкающее человека на ряд действий, направленных на осуществление этой задачи. Следы прежнего опыта, эмоционально окрашенные, усиливают эту культурную стимуляцию. «Развиваясь культурно, ребёнок получает возможность сам создавать такие стимулы, которые в дальнейшем будут влиять на него и организовывать его поведение».

Исходя из вышесказанного, следует отметить, что существенное значение имеет та социальная среда, которая создаётся в воспитательном учреждении, которая способствует или не способствует адекватному социальному развитию человека. *Если среда позитивно влияет на процесс социального становления человека, а нормы, складывающиеся между людьми, выступают в качестве нравственных регуляторов поведения человека, то такая среда называется воспитывающей.*

П. Наторп писал: «Человек становится человеком благодаря человеческой общности..., не вырастает в одиночестве, не вырастает и просто один рядом с другим, в приблизительно одинаковых условиях, но каждый - под многосторонними влияниями друг друга, непрестанно реагируя на эти влияния». <sup>41</sup>

Воспитывающая среда – это ближний социум, окружающий ребёнка. В этом смысле воспитывающая среда - это окружающая среда. В Большом энциклопедическом словаре мы находим следующее определение: «Окружающая среда - это среда обитания и деятельности человека, окружающий человека природный и созданный им

материальный мир. Она включает в себя природную среду и искусственную (техногенную) среду, т.е. совокупность элементов среды, созданных из природных веществ трудом и сознательной волей человека и не имеющих аналогов в действенной природе (здания, сооружения и т.п.)».

Социальная среда трактуется как «окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности. Среда в широком смысле (макросреда) охватывает экономику, общественные институты, общественное сознание и культуру. Социальная среда в узком смысле (микросреда) включает непосредственное окружение человека - семью, трудовую, учебную и др. группы».

С одной стороны, «социальная среда» предстает как «сумма социально-психологической и социально-экономической сред жизни людей», причем «количественная благоприятность социальной среды выражается соотношением положительных и отрицательных стрессов (экстрессов и дистрессов) в условных баллах». С другой стороны, социальную среду рассматривают как «синоним среды социально-экономической». Причем понятие «среда социально-экономическая» включает социально-психологические, социологические, демографические, национально-культурные, этнические, экономические и другие близкие элементы. Сюда же входят престижность, мода, привычки, уверенность в завтрашнем дне, свободы личности, степень экономической обеспеченности и т.п.

Философское представление о среде характеризует её как «окружающий мир» и как «окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества и организмов, то есть те из окружающих условий, которые они способны переживать и от которых зависит их существование и продолжение рода».

Социальную среду философы определяют как «окружающие человека общественные, материальные и

<sup>41</sup> Наторп П. Социальная педагогика. - С.-Петербург, 1911. - С.76.

духовные условия его существования, формирования и деятельности».

Социологические представления сводятся к следующему: «Социальная среда - окружающий человека социальный мир (социум), включающий в себя общественные (материальные и духовные) условия становления, существования, развития и деятельности людей, неразрывно связанные с общественными отношениями, в которые эти люди вовлечены».

Социологи различают социальные общности, а также структурные компоненты социальной среды со стихийными и сознательно действующими факторами. Социологи, как и философы, рассматривают макросреду и микросреду, а также около девяти видов социальной среды. Причем, определяющую роль играет, по их мнению, макросреда.

Психологи дают такое определение: «Социальная среда - это всё то, что окружает человека в его социальной жизни, служит объектом его психического отражения - либо непосредственного, либо опосредованного результатами труда других людей». Совокупность социальных факторов и составляет социальную среду личности, что отражает конкретное своеобразие общественных отношений на определенном этапе их развития. Социально-экономические законы создают конкретную социальную среду, где действуют личности и группы в широкой и микросреде, в непосредственном социальном окружении. Личность может менять свое место в социальной среде, может переходить из одной социальной среды в другую и этим изменять свою социальную среду.

Социальная среда по отношению к личности имеет сравнительно случайный характер, по утверждению психологов. Структура социальной среды включает в себя и демографические, этнические, психологические, индивидуальные аспекты, тесно связанные с определенной общественно-экономической формацией.

С социально-педагогической точки зрения среда – специально, сообразно с социально-педагогическими целями, создаваемая система условий организации жизнедеятельности человека, направленная на формирование его отношений к миру, людям вообще и к другим людям. Классификация проявлений социальной среды выглядит следующим образом:

- по виду общности – общественная формация, класс, группа;
- по виду группы – семейная, учебная, общественная, трудовая, спортивная, военная и т.д.;
- по формирующему воздействию – детерминирующая, тренирующая, упражняющая, обучающая, воспитывающая, перевоспитывающая;
- по способу воздействия на форму сознания – правовая, нравственная, эстетическая, научная;
- по возрасту – сверстники, старшие, младшие, смешанная;
- по отношению к среде – позитивная (вызывающая подражание), безразличная, негативная (вызывающая протест);
- по социальной направленности – социальная, асоциальная;
- по степени контактов – непосредственная, опосредованная.<sup>42</sup>

«Окружающая среда» регулируется в её различных субстанциях отношениями между людьми от малых групп до глобального человеческого сообщества, а также между людьми и созданными ими ценностями или между людьми и природой и т.д.

Исследователи наталкивались на мысль о необходимости систематизации факторов, влияющих на

---

<sup>42</sup> Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. - С. 294.



индивида, о необходимости изоляции его от среды. Так, например, И.И. Бецкой полагал возможным создать «новую породу людей» путем воспитания детей с 5-6 лет в закрытых воспитательно-образовательных учреждениях в течение 10-12 лет. Предлагалось изолировать их от окружающих с тем, чтобы не подвергать «развращенному» влиянию среды. Главным же средством нравственного воспитания Бецкой считал «вскоренение страха божия», ограждение детей от окружающей среды, положительные примеры. Концепция И.И. Бецкого утверждала, что первые воспитанные в закрытых учебно-воспитательных заведениях новые люди передадут привитые им взгляды и привычки своим детям, то есть, в свою очередь, будущим поколениям, и так постепенно, мирным путем изменятся нравственность и поступки людей, а также улучшатся общество и общественная жизнь.

Русский философ Г.В. Плеханов позднее писал: «Мы не только говорим, что человек со всеми своими мыслями и чувствами есть продукт общественной среды, мы стараемся понять генезис этой среды».

Анализ социально-педагогических исследований Р.Г. Гуровой показал, что проблема влияния общества в целом на воспитание и социальное формирование молодежи, а также влияние системы воспитания на воспроизводство общества и социальный прогресс изучена мало. Исследование социологов под её руководством (1966-1976) носило экстенсивный характер, выявляя влияние социального строя на выпускников средней школы путем сравнения духовного мира молодежи российской и зарубежной школы по следующим параметрам: социальная направленность и ценностные ориентации, отношение к ведущим видам деятельности (учение, труд, общественная работа), жизненные планы и их реализация. Так, ценностные ориентации, отмечает автор, являются одним из важнейших критериев социальной направленности личности. Они выступают координирующим центром,

определяющим жизненную направленность поведения и отношения к социальной среде.

Виднейший французский педагог нашего столетия, основатель Международной федерации сторонников «новой школы» Селестен Френе считает необходимым для успешного формирования ребёнка в современном обществе создание среды и технических средств, способных помочь становлению его личности: «...связи школы с семьёй, обществом, политической системой столь тесны, что она никогда не сможет разорвать их. Школа всегда несколько отстаёт от общественного развития. Наша задача сократить этот разрыв, что само по себе уже будет большой победой».

Нетрудно догадаться, как много выигрывает школа от такого взаимопроникновения: восполняются пробелы в знаниях учителя (ведь ни один педагог не может знать всего на свете); школа все глубже проникает в жизнь окружающей среды.

Зарождение педагогики окружающей среды, как специального направления во французской педагогической науке, относится к началу 70-х годов XX века. Её возникновение в значительной мере связано с пессимистическими результатами социологических исследований человеческой деятельности в «индустриальном обществе» и «обществе потребления», непредсказуемые глобальные последствия которой поставили под угрозу жизнь самого производителя материальных и духовных ценностей. Это предвидение ведущих французских социологов, в частности Ж. Фридмана, ставшее в наше время реальностью, со всей остротой поставило перед французскими учеными кругами проблему радикального изменения «качества жизни».

По мнению французских педагогов Б. Бло, П. Феррана, Л. Порше и др., в решении этого ключевого вопроса современности существенную роль должна сыграть «педагогика окружающей среды». В связи с этим

актуализируется одна из важнейших задач учебно-воспитательной деятельности школы, в именно: формирование у подрастающего поколения понимания своего органичного единства с окружающей средой и убеждения в том, что улучшение человеческого существования зависит не только от накопления национального богатства и повышения жизненного уровня, но и от бережного сохранения среды обитания. Исходя из основополагающей идеи этой концепции о взаимопроникновении индивида и окружающей среды, акцентируется воспитывающий характер последней, её рассмотрение в качестве важнейшего педагогического средства в учебно-воспитательном процессе. Специальный циркуляр 1971 г. Министерства национального образования Франции подчеркивал, что школа должна направлять умственное развитие ребёнка на осознание им своей взаимосвязи со средой, их неизбежного взаимовлияния. Актуальность этой задачи не ослабевает и в 80-е годы XX века.

Специальный доклад группы учёных во главе с Роланом Карра «Исследования в области воспитания и социализация ребёнка», подготовленный для Министерства промышленности и науки Франции, отмечает, что «место и роль школы в нашем обществе должны быть фундаментально пересмотрены, начиная с начального образования детей вплоть до непрерывного формирования взрослых, не забывая при этом социальную и профессиональную социализацию молодёжи». «Республика не может отказаться от формирования ответственных граждан, способных понимать и взаимодействовать с окружающим миром». В связи с этим Р.Карра подчеркивает, что решение воспитательных проблем в современной Франции должно стать первоочередной задачей страны, и для этого необходимо объединить и активизировать воспитательные силы вокруг общего национального проекта воспитания. «Вся нация, — указывается в докладе, — становится воспитательной нацией;

во всем ее идеологическом, культурном, экономическом и общественном многообразии».

Воспитательные силы должны сообща вести воспитательную работу и постепенно преодолеть исторический разрыв между школой и производством, технологией, наукой, семьёй, работой по месту жительства и различных ассоциаций, движением народного воспитания. Приоритетным направлением в научно-исследовательской работе по теории воспитания становится проблема анализа «разнообразия воспитательного поля». В соответствии с этим на повестку дня ставится вопрос о пересмотре научного аппарата педагогики, разработке концепции «воспитательного общества» и др.

Обосновывая систему «окружающей среды», «воспитательного общества» как целостную воспитательную систему, современные французские исследователи Б. Бло, П. Ферран, Р. Карра, Л. Порше и др. включают в неё широкий круг её структурных компонентов: от физической и социальной, городской и сельской, эстетической и утилитарной до природной и технологической и т.д. Во избежание ограничения окружающей среды учащихся их непосредственным окружением педагогическая практика ориентируется не только на местную среду, но и на отдаленную, вплоть до планетарной.

Существенную роль в этой воспитательной системе выполняет школьная среда, являющаяся важной составной частью воспитательной среды. «Школа, — пишут они, — ...или должна содействовать сохранению существующего порядка, или являться динамическим фактором формирования у ребёнка иного мировоззрения в отношении окружающего его мира. Поэтому... проблемы окружающей среды активизируют школьную и внешкольную воспитательную деятельность, где гармонично могут сочетаться и педагогические, и гражданские аспекты этой работы».

Как утверждают французские исследователи, такие системообразующие элементы школьной среды, как учитель и группа — класс, могут оказывать определяющее влияние на развитие личности учащегося. Кроме того, архитектура школы, как и другие компоненты школьной предметно-эстетической среды, выполняют существенные функции в процессе становления личности подростка. Об этом свидетельствует, в частности, анализ работы школ-гетто. В этих типовых французских школах, где, как правило, практикуется традиционная педагогика, само школьное пространство исключает современные групповые формы учебно-воспитательной и внешкольной деятельности. Выступая против директивной педагогики, деформирующей и игнорирующей личность подростка, педагоги-новаторы в целях полноценного развития личности ребёнка призывают к активному сотрудничеству школы с воспитательной средой, так называемой «параллельной школой».

Взаимодействие школьной и внешкольной воспитательных сред является, утверждают французские исследователи, благоприятным условием для эффективного нравственного и гражданского формирования личности, так как «педагогика окружающей среды, прежде всего, деятельностная педагогика, поэтому учащихся необходимо не только информировать о проблемах окружающей среды, но и активно ежедневно вовлекать в их решение». Педагогика окружающей среды, представляющая собой открытую систему, так называемую «педагогическую среду», входит в общее русло многообразной «новой педагогики», противостоящей авторитарной традиционной педагогике. Она нацеливает педагогов-практиков на развитие «сущностных сил» личности, способствует её открытости миру, ориентирует на гуманистическое взаимодействие с ним. Основные теоретические положения концепции «воспитательной среды» объединяют её с другими новаторскими концепциями воспитания, такими как

«педагогика сотрудничества», «педагогика успеха», «демократическая педагогика», «согласованная педагогика», «педагогическая анимация» и др. Важнейшие принципы этих концепций — педагогическое сотрудничество, педагогический диалог, межличностное общение являются основными и в концепциях «внешкольной воспитательной среды».

По мнению сторонников данной ориентации, овладение подростком умением общения и взаимодействия с окружающим миром способствует развитию свободной, автономной личности, способной к конструктивному диалогу на уровне национального общества и мирового сообщества, развитию личности во всем многообразии её самовыражения и самореализации.

В соответствии с этой задачей французские педагоги (Ф. Бест и др.) предлагают новый тип школы, открытой для различных убеждений, диалога, отвечающей идеям современного плюрализма, основанной на принципах межличностного и межгруппового общения, сотрудничества. По их мнению, школа является не только «храмом знаний», но и пропагандистом культуры, своего рода окном в мир, центром обучения и воспитания всех детей микрорайона.

Отечественный учитель-подвижник В.А. Сухомлинский советовал к прекрасному в человеке идти через его познание в окружающем мире. Педагоги Павлышской сельской школы последовательно рассматривали с учениками детали среды: окружающей природы, произведений искусства, народного творчества.

На основе имеющихся исследований и опыта А.Т. Куракиным была предпринята попытка представить общую картину среды, которая окружает ученический коллектив любой школы, влияя на организуемый в её рамках воспитательный процесс. Характеризуя среду, окружающую современную школу, и её воспитывающие свойства, А.Т. Куракин выделяет среду организованную и среду, стихийно

влияющую на детей. Различные факторы могут превращать организованную среду в неорганизованную и наоборот.

Рассматривая воспитательный потенциал окружающей школу среды, Л.И. Новикова считает, что организованная среда - это, в первую очередь, те социальные институты, на которые в той или иной степени возложены воспитательные функции по отношению к подрастающему поколению. Сюда автор относит семью ученика, производственный коллектив базового предприятия, учреждения культуры и быта, учебные заведения и внешкольные учреждения, различные клубы и объединения по интересам, работающие по месту жительства, средства массовой информации. Автор утверждает, что каждый из компонентов целенаправленно влияет на детей, это важно учитывать педагогам в их воспитательной деятельности. Многие из компонентов среды могут быть использованы в школьном воспитании, включены в него, а определенные элементы среды могут стать объектом специального изучения и совершенствования, в то время как неорганизованная среда действует на детей стихийно, влияние «улицы» трудно корректировать. Отмечая дефицит общения современных соотечественников, Л.И. Новикова считает необходимым приобретение детьми собственного опыта борьбы с негативными явлениями среды. Объектом приложения сил детей может стать предметная среда, в значительной степени определяющая результат их труда. Стихийными, по мнению автора, являются аудиовизуальные средства, а также природа.

Разработанная В.Д. Семеновым концепция теоретических и методических основ социальной педагогики вводит нас в «педагогику среды» (термин С.Т. Шацкого), направленную на создание в воспитательной практике особой микросреды «человеческих обстоятельств». Автор стоит на философских позициях признания решающими в развитии человека его внутренних движущих сил, хотя не отрицает значения природных, индивидуальных, социальных факторов

в становлении личности, диалектики филогенеза и онтогенеза. Говоря об исследовании процесса социализации человека в макросреде (во внеличных общественных отношениях) и в микросреде (в образе жизни людей), автор утверждает, что «человек, осмысливая посреднические влияния и воздействия непосредственной окружающей среды, вырастая в ней, уходит в большой мир, который функционирует уже по другим, внеличным законам, социально-экономическим, политическим и пр.».

Воспитание должно осуществляться на основе анализа среды, а также места и деятельности человека в определенной конкретной корректировке тех социальных факторов, которые воздействуют прямо или опосредованно на процессы формирования личности. В связи с этим более перспективными представляются модели школ и детских объединений, организованные как открытые социально-педагогические системы, развернутые на внешнюю среду. Деятельность и общение учащихся в них могут выступать своеобразным тренингом, позволяющим упражняться, приобретать качественные характеристики социальной активности, коллективизма, формировать опыт общения, отношений и социального поведения, проявлять милосердие и гуманность, доброту и честность, трудолюбие и нравственность в естественных жизненных условиях и реальных ситуациях.

Ю.С. Мануйлов считает необходимым подход к ребёнку со стороны среды – «средовой подход» - как «условие реализации и важное дополнение к существующему инструментарию воспитательной системы и как способ организации и оптимизации её влияния на личность школьника».

Под средовым подходом в воспитании автор понимает «систему действий со средой, обеспечивающих её превращение в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата», им разработан

и апробирован технологический инструментарий средового подхода в условиях школы. Ученый использует в структуре исследуемого подхода такие ключевые понятия, как «стихия» и «ниша», «образ жизни», «личность как объект и субъект воспитания», «средообразовательное действие». Исходя из этого, средовой подход представляется перспективным в теории воспитания и позволяет успешно влиять на школьную практику.

Г.Н. Волков рассматривает в своей педагогической теории детскую среду, которая является «мощным фактором самовоспитания и взаимного воспитания подрастающего поколения», и выделяет оригинальные черты детского быта и детской среды, где возникают «детские трудовые артели, игровые компании и даже певческие группы». Детская среда самостоятельна относительно, детей необходимо направлять, включать в систематическое общение со взрослыми, что особенно широко используется в народной педагогике.

Окружающая среда в её различных субстанциях регулируется отношениями между людьми от малых групп до человеческого сообщества, а также между людьми и созданными ими ценностями или между людьми и природой и т.д. Существуют нормы отношений, которые регулируют отношения людей в окружающей среде, превращая обычную среду в среду воспитывающую.

Одним из основополагающих принципов воспитательного процесса является принцип воспитывающей среды, который предполагает создание в учебном заведении таких отношений, которые бы формировали социальность ребёнка. Важна роль единства коллектива школы - педагогов и учащихся - в сплочении этого коллектива. В каждом классе, в каждом объединении должно формироваться организационное и психологическое единство (интеллектуальное, волевое и эмоциональное). Создание воспитывающей среды предполагает взаимную ответственность участников педагогического процесса,

сопереживание, взаимопомощь, способность вместе преодолевать трудности. Этот принцип также означает, что в школе и социальном окружении доминируют творческие начала при организации учебной и внеучебной деятельности, при этом творчество рассматривается учащимися и педагогами как универсальный критерий оценки личности и отношений в коллективе.

Реализация этого принципа возможна при следующих условиях:

- выделение доминирующей цели коллектива, объединяющей педагогов и учащихся;
- определения ведущей деятельности, являющейся значимой для всех членов коллектива;
- развитие детского самоуправления, инициативы и самостоятельности детей и взрослых, создание разнообразных детских объединений;
- формирование позитивного отношения к творчеству (воспитывающая среда должна быть эвристической);
- неповторимость учебного заведения (каждая школа должна иметь свое лицо);
- наличие отношений «ответственной зависимости» (А.С.Макаренко) в среде педагогов и учащихся.

Этот принцип отражается в ряде **правил** организации педагогической деятельности:

- школа для ребёнка должна быть родной, он должен ощущать сопричастность к успехам и педагогам коллектива;
- педагоги и учащиеся - члены одного коллектива - помогают друг другу;
- общая цель школы – цель каждого педагога и ученика;
- необходимо реально доверять детям, а не играть с детьми в доверие к ним.

- каждый в коллективе должен быть творцом отношений и новых дел;
- равнодушный педагог рождает равнодушных учащихся.

Воспитывающая среда состоит из множества взаимосвязанных компонентов, которые условно можно разделить на две группы. Первая группа - статичные компоненты: вещи, здания, предметы быта и т.п. Вторая группа - динамичные компоненты, то есть те сформированные нормы, которые регулируют отношения между людьми.

Первая группа какое-то время остается неизменной. Вторая же постоянно меняется и существенно зависит от того, какие люди составляют данное сообщество и какие нравственные ценности в нем доминируют.

Воспитывающая среда предполагает наличие системы правил, ценностей объединения, которые делают его типичным и единственным в своем роде. Можно выделить существенные **признаки воспитывающей среды** (по аналогии с признаками «культуры предприятия», которые называют в своей работе К. Эриксон и Р. Розе):

- социальна, так как на ее становление оказывают влияние многие (если не все) сотрудники объединения;
- регулирует поведение членов коллектива, оказывая тем самым влияние на отношения в нём;
- создается людьми, то есть является результатом человеческих действий, мыслей и желаний;
- принимается всеми представителями объединения (осознанно или неосознанно);
- полна традиций, так как проходит определенный процесс развития;
- познаваема;
- результат и процесс, она находится в постоянном развитии.

Из всех этих признаков для нас наиболее важна возможность регуляции поведения в искусственно созданных условиях.

*Под формированием воспитывающей среды мы понимаем оптимизацию отношений всех компонентов среды, направленную на усиление непосредственного и опосредованного воспитательного воздействия на объект воспитания.*

В образовательном учреждении, детском объединении, в котором сформирована воспитывающая среда, на формирование личности оказывают влияние, с одной стороны, чистота и порядок, красота оформления, наличие цветов, с другой - гуманистические нормы человеческих отношений: уважение к людям независимо от социального статуса, возраста, стремление к оказанию помощи, принципиальное отношение к оценке безнравственных поступков и т.п.

Интегративным критерием сформированности воспитывающей среды является её влияние на социальность ребёнка, то есть влияние на адаптацию ребёнка к окружающей среде, сохранение его автономности в этой среде и проявление им социальной активности.

В телевизионной программе «Пусть говорят», посвященной теме сна и сновидений, главная героиня, которая пробыла в летаргическом сне шестнадцать лет, откровенно призналась, что, проснувшись, начала жизнь с чистого листа. Заново узнавала, кто ее родители, родственники, друзья, изучала место, где живёт. Начала жизнь заново, но ... без таких качеств, как зависть, злость, жестокость, ненависть, она о них просто забыла! Значит иногда «полезно» заснуть на несколько лет, а проснуться новым человеком? Но то, каким станет новый, взрослеющий человек, зависит во многом от социального окружения и сценария социализации ребёнка.

## 2.3. Школа и сценарии социализации детей<sup>43</sup>

**1. «Школа учёбы».** У истоков «школы учебы стоял Я.А. Коменский. Четыреста лет назад, когда он создал свою универсальную систему «учить всех всему», культура, наука, социальная и материальная жизнь глубочайшим образом отличались от современных. Перед Я.А. Коменским стояла задача не просто обучить грамоте всех детей общины, а сохранить национальную культуру и веру, передать эти ценности молодому поколению.

Социализация в «школе учёбы» строится на следующих началах:

- - *Авторитарность.* Учитель – это безграничный властелин жизни детей. «Учитель-Солнце», именовал его Я.А. Коменский, подчеркивая в этом образе, с одной стороны, всеобъемлющую власть учителя над детьми (его внимание, речи, советы должны доходить до каждого ученика в классе, как лучи солнца доходят до каждой травинки и жучка), а с другой стороны – безграничную мудрость учителя, который становится для своих учеников главным источником знания.
- - *Учебный предмет как специально заданная картина мира.* Любой учебный предмет в такой школе предлагается детям как упрощенная копия науки, представленная в виде правил, определений, формул, законов, имен, дат, событий.
- - *Единообразие и стандартность* режима, содержания, организации учебной работы в «школе учёбы».

Модель «школы учёбы» стала массовой в Европе и Северной Америке. Она успешно выполняла свои

социализирующие функции и выпускала в качестве «продукта» послушных, исполнительных, аккуратных и выносливых работников без лишней инициативы и активности. Их индивидуальность всячески подавлялась, а знания, которые они усвоили из книг или со слов учителя, почти не имели отношения к действительности. Критика массовой школы, живущей по сценарию «школы учёбы», началась уже в конце XIX в. (достаточно вспомнить П.Ф. Каптерева, А.Н. Острогорского, С.И. Гессена, П.П.Блонского, Н.К. Крупскую, С.Т. Шацкого, Дж. Дьюи, С. Френе и др.). Но тем не менее «школы учёбы» благополучно дожили до наших дней, исповедуя «знаниевую» парадигму и используя классно-урочную технологию.

**2. Школа – «золотая клетка».** Платные и частные школы, особенно начальные, нередко больше всего озабочены тем, как стать не похожими на традиционную школу. Они тратят огромные силы и материальные средства на оформление интерьера (чтобы создать образ школы – «дом радости», «дом сказки», «дом мечты»), оборудование бассейна, спортивных, игровых площадок, библиотеки. Для детей организуются многодневные загородные и заграничные экскурсии, в учебное расписание включаются занятия несколькими иностранными языками, экзотические предметы, вроде икебаны, дзю-до, светского этикета, бальных танцев и др. Такие школы имеют возможность использовать в образовательном процессе, кроме учителей, еще и психологов, логопедов, тьюторов, системных специалистов, консультантов-культурологов, спортивных тренеров, врачей.

Нередко организаторы этого сценария всеми силами (и за достаточно «чувствительные» родительские деньги) стремятся создать в школе атмосферу тёплого, безопасного и счастливого дома как альтернативу страшному и опасному взрослому миру, особенно в большом городе. Психологически этот сценарий предполагает поддерживать у каждого ребёнка (как правило, единственного в своей семье)

<sup>43</sup> Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2004. – С.158-169

чувство собственной исключительности, позицию «центра Вселенной».

Часто именно в этих школах у учащихся начальных классов с трудом формируется важнейшая социальная роль – «социальная позиция школьника». Они слабо мотивированы на учение как на самостоятельную познавательную деятельность, не умеют строить и поддерживать деловое общение, часто отличаются неадекватной (излишне завышенной и заниженной) самооценкой. Сценарий социализации в такой школе неизбежно заставляет детей многократно и мучительно переживать столкновения сомнений своих «исключительностей», но не даёт им опыта самоограничения, сотрудничества, взаимопомощи. Не случайна статистика распространения наркомании и асоциального поведения в среде детей из состоятельных семей.

Спрятать ребёнка от жизни в «золотой клетке» невозможно. Отобранные в специальную школу по признаку материального состояния родителей дети теряют смысл не только своего образования, но и своей жизни. Уже в школьные годы они должны стоять перед лицом определённых проблем, пытаться решить их в самой образовательной практике совместно с авторитетными взрослыми.

**3. «Интерактивная школа».** Этот сценарий воплощается в школах, обращённых к прагматическим ценностям. В них, как правило, новая среда обучения, хорошо оснащённая технически: кабельное телевидение, единая компьютерная сеть, доступный выход в Интернет, собственная база данных по определённым областям знаний.

Главная идея философии такой школы – владение компьютерными технологиями – основной путь социализации в XXI в., без них адаптироваться в современном социуме невозможно. Детям открыто

внушается, что деятельность в сфере информационных технологий – самая престижная и перспективная.

Этот сценарий – ещё, может быть, мало осознаваемая попытка «вырастить» в школах граждан глобализирующегося общества. Уже сегодня глобализация рассматривается не только как процесс экономической интеграции, не только как политический процесс формирования «однополярного мира». Глобализация проявляет себя и как унификация культурных стандартов, подтягивание основ национальных традиций, потеря культурной самобытности.

Но один из парадоксов современной социализации состоит в том, что люди, включённые с помощью компьютерной технологии в безграничное информационное пространство, обязательно оказываются перед выбором: потреблять информацию, которая проста, интересна, увлекательна, но «зовёт» двигаться по пути деградации человеческих ценностей, или обращаться к ценностям подлинной культуры. Это потребует интеллектуальных усилий, творчества, самоопределения. В том, какой выбор сделает человек, получивший «компьютерное образование», и проявится истинный уровень его социализированности.

Нетрудно заметить, что этот сценарий практически исключает важнейшую составляющую в природе социализации – общение детей друг с другом, детей и взрослых.

**4. «Школа разных маршрутов».** Этот сценарий реализуют школы, которые заявляют о себе как прогрессивные, идущие по пути гуманизации образования, обращённые к развитию индивидуальности ребёнка, использующие технологии дифференцированного подхода в обучении. Развитие ребёнка всегда изначально задано его генотипом и не укладывается ни в какие формальные показатели, типичные для всех. Но задачи социально-экономического прогресса в условиях современной информационной цивилизации диктуют необходимость



раннего выявления талантливых людей, потенциальных лидеров и организаторов, имеющих специальные способности и одарённость. Дети, по разным причинам отстающие в развитии, требуют иного темпа обучения, иного содержания и форм учебной работы.

«Школа разных маршрутов», по сути дела, предлагает не очень гуманистическую социализацию детей.

**5. «Школа социального опыта».** Этот сценарий социализации ещё только начинает складываться, многие учителя воспринимают его как стратегическую цель нашего образования, видя в нем черты личностно-ориентированного подхода. Но отдельные проявления социализации по сценарию школы «социального опыта» уже работают и без труда узнаваемы.

Такая школа видит свою цель не в формировании системы знаний, умений и навыков, а в становлении готовности к самоопределению в нравственной, интеллектуальной, коммуникативной, гражданско-правовой, трудовой сферах деятельности, в развитии индивидуальности каждого ученика и воспитании его как субъекта социализации.

Эта школа тоже стремится создавать свою социокультурную среду, обогащать образ жизни детей. Но такой сценарий существенно отличается от прочих тем, что образование здесь организуется не по модели «изоляции от социума», а по модели «включения в социум». Здесь обеспечивается простор разнообразной детской деятельности, в том числе добровольной общественной, здесь царит разновозрастное взаимодействие, а не традиционное ровесническое, занятия органично выходят за пределы школы в досуговые формы и учреждения дополнительного образования.

Школа «социального опыта» активно использует совместную творческую деятельность детей в таких формах, которые способствуют их сотрудничеству, - групповую

исследовательскую работу, театрализацию, ролевые игры, совместные поисковые проекты. Здесь не дают созреть одному из самых болезненных состояний взросления, когда дети не доверяют миру взрослых, не ладят с миром ровесников в школе и обособляются от социума.

Модель такой школы в большей степени реализуется в начальной школе, ибо подростки и старшеклассники более активны и независимы от взрослых в своей социализации. Школьный класс для младшего школьника – некий «микросоциум», вторая по значимости после семьи среда социальных отношений. Именно в масштабе этого микросоциума возможна его самореализация, самоутверждение, получение опыта общественной деятельности и ответственности. День ребёнка в такой школе наполнен массой новых и ярких впечатлений, постоянной сменой содержания деятельности и общения, «выходом» в разнообразные ситуации реальной жизни.

Школа не должна бороться с окружающим миром, но и не может закрывать глаза на его пороки. Она должна в этой реальной и небезупречной среде создать для ребёнка свою среду, такую, чтобы, проживая в ней школьные годы, он выходил в большую жизнь и был адекватен окружающей его реальности. В этом и проявляется социальная эффективность образования «школы социального опыта».

Таким образом, при рассмотрении социализации как педагогического явления оказывается значимым не только все многообразие социальных воздействий на личность ребёнка, но и его реакция на эти воздействия, тот социальный опыт, который складывается у ребёнка. Ведь социализация в своей сущностной характеристике – это овладение социальным опытом.

## 2.4. Социальное воспитание за рубежом

За рубежом важным союзником школы в воспитании являются различные внешкольные организации учащихся. Именно через них происходит включение старших школьников в различные виды социальной деятельности.

На Западе сложилась разветвленная сеть детских и юношеских объединений. Как правило, они автономны и не зависят от школьной администрации и школьного ведомства. Возраст членов объединений - от 6 до 25 лет.

Один из современных примеров - деятельность возникшей в США в конце 80-х годов XX века организации «Дети-миротворцы». Подобная традиция восходит к началу века, когда в Великобритании, а затем во многих странах появились отряды скаутов. Ныне скауты - наиболее популярные и влиятельные организации школьников за рубежом. Педагогической платформой сегодняшних скаутов является идея воспитывать для жизни «во имя общего блага». Если до второй мировой войны скаутские отряды были заметно политизированы, то теперь движение стремится находиться вне амбиций любых партий.

Скаутское движение накопило большой опыт эффективного воспитания. Об этом говорит хотя бы тот факт, что послевоенные президенты США, за исключением Р. Рейгана, - бывшие скауты, до 80% конгрессменов США и около 90% парламентариев Франции также прошли школу воспитания в скаутских организациях.

Виды деятельности, в которые включаются скауты, охватывают политическую, экономическую и духовную сферы. Примером тому служат проводимые скаутами акции против угрозы войны, экологического кризиса, за демократизацию системы образования, благотворительные акции.

Представляет интерес в зарубежном опыте политика «общинного воспитания», провозглашенная в США. Согласно

этой политике для внешкольного воспитания определены два основных подхода. Во-первых, школа выступает «поставщиком» педагогических услуг: увеличивает время пребывания детей в учебном заведении после занятий, предлагает педагогические консультации и пр. Во-вторых, школа становится координирующим центром округа по воспитанию школьников, что позволяет создать некую местную «педагогическую экологическую среду». По инициативе школы, но вне её пределов происходит включение учащихся в социальную деятельность через проведение различных кампаний: за экономию воды, предотвращение пожаров, благотворительные акции и пр.

Удачные способы включения старших школьников в социальную деятельность накоплены во Франции. Это деятельность школьных кооперативов.

В школьном кооперативе объединяются ученики одного класса или школы вместе со своими преподавателями. В рамках существования этого кооператива происходит включение его участников в различные виды социальной деятельности, соответствующей интересам и запросам людей, входящих в него: посещение театров, музеев, выставок, организация праздников, состязаний, возделывание огородов и кролиководство, охрана природы и многое другое. Можно вполне согласиться с мнением французского педагога Ж. Прево о том, что «члены школьных кооперативов приобретают наглядные представления о механизмах жизни общества и государства».

Несколько в иных формах подобный подход реализуется в деятельности культурно-просветительных центров, задуманных как своеобразный «воспитательный город». Во Франции, например, такие учреждения получили название «интегрированных культурно-воспитательных центров». Сюда приходят дети и взрослые. При них есть отделы непрерывного образования, библиотека, спортивный комплекс, церковь. В центрах для учащихся и родителей

регулярно устраиваются встречи со специалистами по педагогике, психологии, профориентации и пр.

Функции «социопедагогического комплекса» округи берут на себя и учебные заведения. Например, школа в г. Шалон-на-Соне (Франция) предоставляет свои помещения для разнообразной внеучебной деятельности, сосредоточенной в клубах, кружках и т.д. Здесь создан «Дом детства», который находится под управлением педагогов, представителей муниципалитета и родителей. С детьми занимаются не только в дни занятий, но и во время выходных и каникул. Свою работу это учреждение ведёт с учетом местных условий.

Аналогичные идеи внешкольного воспитания реализуются в Японии, где школьники после занятий включаются в различные виды социальной деятельности на базе муниципальных образовательных учреждений.

В странах Северной Европы широкое распространение получили «Дома свободного времени». Так, например, в Швеции «Дом свободного времени» рассчитан на небольшое количество детей - 20-30 человек. Они приходят сюда после занятий в школе. Здесь им предоставляется возможность выбрать занятие по душе: чтение книг, освоение спортивных снарядов и тренажеров, аттракционы и т.п. Обитатели «Дома свободного времени» выпускают собственную газету, которую продают родителям и прохожим. Ближе к вечеру дети собираются вместе, делают уборку помещений, проводят совместные групповые мероприятия.

Большие возможности для включения школьников в различные виды социальной деятельности имеют разнообразные детские и юношеские организации. Так, например, в Венгрии детские и юношеские организации приоритетными в своей деятельности считают создание и организацию работы исследовательских кружков школьников. Активно и тесно взаимодействуя с Венгерской

академией наук, школьники включаются в исследования, проводимые академией. С каждым академиком работают два-три школьника по темам, соответствующим интересам последних, и получают достаточно серьезные и трудные задания. В настоящее время созданы четыре базы, которые и ведут организацию такой работы. Итоги показывают, что достигается полная включенность детей в исследовательскую работу, требующую интеллектуальных знаний.

Вопросы социализации личности старшеклассника решаются значительно эффективнее, если к этому процессу привлечь семью. В практике «Союза польских харцеров» давно закрепилась такая форма работы, как кружки родителей членов организации. Они способствуют не только взаимоинформированию, но и взаимодействию. Кружки существуют даже на воеводском уровне, есть Центральный совет, во главе которого до последнего времени стоял министр обороны.

Большие возможности для развития и самовыражения личности представляют детские и юношеские организации США. Они (кроме созданных партиями) не ставят целей политического воспитания, а призваны содействовать общекультурному и физическому развитию, профессиональной ориентации старших школьников. К таким организациям относятся «Детская лига природы», «Ассоциация детских площадок», «Клуб будущих фермеров США», «Клуб будущих домашних хозяек», «Девочки – костровые» и т.п. Детскими и юношескими организациями и объединениями в США охвачены не только жители города, но и села. В частности, «Клуб будущие фермеры США» объединяет подростков и юношей от 10 до 21 года и имеет своих членов даже в больших городах. Учитывая популярность клуба среди старшеклассников США, остановимся на принципах его деятельности подробно.

Задача клуба «Будущие фермеры США» (FFA) – воспитание гражданской ответственности и развитие

способностей детей, подростков, молодёжи к руководству, деятельности в сфере бизнеса и управления, публичным выступлениям.

Первичные организации, существующие при средних школах, объединяются в ассоциации штатов, которые входят в национальную организацию. Большую роль в руководстве FFA играют ассоциации бывших её членов, занимающих зачастую ведущие позиции в сельскохозяйственном производстве, бизнесе или общественной жизни страны. Основным направлением деятельности FFA является воспитание детей в духе «социального партнёрства», к важным условиям его относятся обозримость «поля социальной игры»: способность и готовность к взаимному доверию, компромиссу и взаимотерпимости. Организацией ставится задача «создания многообразных поводов для приобретения социального опыта и формирования у детей таких привычек и убеждений, которые создают почву для последующего воспитания». В конечном итоге молодые люди, прошедшие такую школу воспитания, лучше чувствуют себя в повседневной жизни и на все конфликты общества реагируют по привычке в духе социального партнёрства.

Достаточно типичной для США и других государств с развитой рыночной экономикой является деятельность такой организации, как Бизнес Кидс (Флорида), целью которой является оказание помощи подросткам и старшим школьникам в пробе своих сил в предпринимательской деятельности. В организации существует отработанная эффективная система информирования школьников о возможных способах приложения своих сил, отработана методика обучения основам экономических и юридических знаний, необходимых в малом бизнесе. Организация обеспечивает поддержку юных бизнесменов, привлекая для этого банки и другие крупные экономические структуры. Здесь осуществляется взаимообучение юных

предпринимателей под руководством опытных наставников, индивидуальное консультирование и т.п.

Таким образом, проанализировав имеющийся зарубежный опыт внешкольной воспитательной работы, можно сделать вывод о том, что необходимость включения школьников в различные виды социальной деятельности осознаётся в мировой педагогической практике как непереносимое условие эффективной социализации личности. Включение старших школьников в различные виды социальной деятельности происходит разными путями и через различные формы, соответствующие социокультурным и национальным традициям.

Процесс включения старшеклассников в социальную деятельность имеет ряд существенных трудностей, обусловленных прежде всего особенностями возраста. Представления о том, что значимо в жизни человека, каково мерило ценности человеческой жизни, у большинства школьников налицо. Но это весьма абстрактные знания об опыте взрослых людей, ибо опыт жизни юноши-подростка иной. И в силу того, что часто он не может поступить так, как взрослый человек, потому что не обладает социальной зрелостью (самостоятельностью, материальной независимостью, ответственностью), молодой человек проецирует желаемое на будущее, завышая свои притязания на начальном этапе самоутверждения и занижая при реальных выборах жизненного пути.

## 2.5. Методы и приемы социального воспитания

Процесс формирования индивидуального стиля социального поведения необходимо начинать со *стимулирования самопознания подростка*. Далее, в соответствии с полученными результатами происходит *самооценка собственных поступков*. Следующим этапом в формировании индивидуального стиля социального

поведения становится *выработка собственной позиции в отношении с окружающими* (педагогами, сверстниками, родителями и т.д.). На четвертом этапе, когда педагог организует социальные пробы в реальных или моделируемых ситуациях, *происходит выбор (отбор) подростком способов поведения*. После этого наступает *этап осмысления и самоанализа*, что является средством коррекции поведения, с одной стороны, а с другой - выступает не столько необходимым условием стимулирования самопознания на более высоком уровне, сколько внутренним стимулом.

Исходя из вышеизложенного, мы можем определить *условия*, необходимые для формирования индивидуального стиля социального поведения (А.Н.Кузнецов):

1. Осознание необходимости и значимости индивидуального стиля поведения как одной из составляющих личности подростка, одного из способов социальной защиты и обеспечения автономного существования собственного «Я».

2. Личностное информационное обеспечение учащихся, касающееся особенностей его психики, темперамента, характера.

3. Формирование иерархической системы мотивов поведения, отвечающих как нормам и ценностям общества, так и личностным стремлениям и потребностям подростка.

4. Активное включение школьников в реальную социальную деятельность и педагогическая организация имитационного поля социальной деятельности с целью апробирования индивидуального стиля поведения.

5. Организация рефлексии как основы для коррекции поведения, а также необходимого условия для дальнейшего развития индивидуального стиля поведения на более высоком уровне.

*Средствами реализации* вышеназванных условий в процессе социально-педагогической деятельности являются:

- сюжетно-ролевые игры;

- рефлексия;

- тематические учебные занятия.

Игровая деятельность отражает стремления и формирует потребности ребенка вступить во взаимодействие с окружающим миром. Ребенок в игровой деятельности активен и в меру своей активности не только осваивает предметный мир, но и воздействует на него, тем самым меняя свою природу.

Эта деятельность открывает широкие возможности для проявления потенциальных сил личности. В сюжетно-ролевых играх возникают не только изображаемые в соответствии с ролью и сюжетом взаимоотношения, но и реальные, действительные; происходит усвоение обобщенных представлений и их проявление в поведении; возможен переход от внешних требований воспитателя во внутренние требования самого воспитанника; происходит повышение активности, самостоятельности, инициативности и творчества подростков.

Рефлексия на современном этапе развития общества приобретает все большее значение, поскольку только предельно точный и недвусмысленный самоотчет в целесообразности деятельности и высокая моральная ответственность за свое социальное поведение могут помочь человеку выжить в такой напряженной обстановке.

Полностью осознавая внешние условия своей жизни, подчиняясь необходимости согласовывать свой жизненный путь с интересами других, человек сам является автором своих действий и несет за них перед собой ответственность. Рефлексия возникает в ситуации либо какого-то затруднения, либо вставшего перед человеком вопроса, заставляющего его осуществить по отношению к себе исследовательский акт.

Рассматривая процесс рефлексии, нужно отметить, что, когда субъект сталкивается с проблемной ситуацией, он может действовать и как исполнитель, и как контролер. Когда он является контролером, он словно находится «над»

субъектом-исполнителем и рассматривает его как бы со стороны, становясь в позицию «Другого». Он имеет возможность рассматривать ситуацию в целом и самого себя в ней в качестве планирующего и контролирующего лица.

Учебные занятия могут быть организованы в рамках общего процесса обучения (к примеру, занятия в педагогических классах, где в рамках программы читается курс по индивидуальности и индивидуальному стилю поведения); могут быть организованы спецкурсы (факультативы) в школах, где нет специализированных классов; можно организовывать учебные занятия во внешкольных детских учреждениях и детских оздоровительных лагерях (в процессе работы имидж-клуба).

Формирование поведения тесно связано с проблемой его регулирования. Можно выделить два основных подхода к регулированию: авторитарный диктат и гуманистическое отношение. Формирование индивидуального стиля социального поведения протекает более успешно в подростковом возрасте, когда в ребенке происходят не только количественные изменения, но и качественные (развитие самосознания, формирование убеждений, изменение соотношения между оценкой и самооценкой и т.д.).

*Под индивидуальным стилем поведения мы понимаем целостную динамическую систему реальных действий и поступков человека, основанных на осознанной мотивации, осуществляемых с учетом внешних условий действительности, отличающуюся от поведения большинства и ограниченную только совокупностью социальных ценностей, норм и правил.* Индивидуальный стиль поведения является составным компонентом процесса социализации и способствует более успешной автономизации человека в этом процессе.

Основными критериями сформированности индивидуального стиля социального поведения являются:

**когнитивный** (представление подростка о своем социальном статусе; знание особенностей своего поведения; наличие идеала), **волевой** (умение последовательно отстаивать свою позицию; способность бесконфликтного общения; саморегулирование своего поведения), **деятельностный** (самостоятельность выбора способов поведения в зависимости от ситуации; инициативность в общении; мотивация разрешения сложных ситуаций).

### **Влияние СМИ на социальное воспитание**

В настоящее время в монопольную систему воспитательных институтов активно вмешивается компонент, представленный средствами массовой информации (СМИ). Особый статус СМИ в системе факторов, влияющих на социальное воспитание школьников, определяется следующими специфическими особенностями: актуальностью информации, ее целесообразным моделированием, мобильностью трансляции, оперативностью обратной связи, художественной выразительностью, эмоциональностью, иллюзией личностной направленности. Именно в силу данных особенностей социология фиксирует активное формирующее влияние радиовещательных и телевизионных СМИ в процессе социализации личности.

Все вышеизложенное указывает на то, что проблема изучения роли радиовещания, особенно детского, в процессе социального воспитания школьников заслуживает особого внимания.

Можно признавать или не признавать за СМИ право на формирующее воздействие на личность человека, но оно объективно имеет место, поскольку в любом случае организованная подача информации влияет на личность и оказывает определенные воспитательные воздействия.

В годы советской власти в различных пособиях освещалась социальная роль радиовещания, сводившаяся,

главным образом, к роли идеологической. Впервые эта схема была нарушена в 1984 году с выходом учебного пособия «Основы радиожурналистики» под редакцией Э.Г. Багирова, где социальная роль радиовещания, в том числе детского, рассматривалась как выполнение им информационной, воспитательной, образовательной, интегративной, развивающей, развлекательной и других функций.

Выделение воспитательной функции как одной из функций СМИ высветило проблему «педагогизации» деятельности СМИ в целом и, естественно, детского радиовещания. Ведущих детских теле- и радиопередач стали рассматривать в какой-то степени как педагогов и психологов. О внесении элементов педагогической деятельности в деятельность СМИ говорит и тот факт, что в последние годы в теории и практике журналистики развиваются такие направления, как психология журналистского творчества, педагогика журналистского творчества и т.д.

СМИ, по нашему мнению, - это комплекс аппаратов, приборов, приспособлений, устройств, способных при участии коммуникатора обеспечивать выстраивание, организацию и транслирование многих разновидностей информации для удовлетворения потребностей человека в соответствии с индивидуальными и общественными запросами.

На сегодняшний день функция воспитания является одной из целевых функций деятельности детского теле- и радиовещания, и ее реализация связана с решением следующих задач:

- опосредованным влиянием теле- и радиопередач на школьников;
- формированием информационного поля ребенка;
- актуализацией ожиданий детской аудитории в деятельности теле- и радиовещания.

Решение первой задачи ориентировано на следующие проблемы:

- развитие мировоззрения школьника;
- укрепление и становление интересов ребенка;
- формирование социальной позиции учащихся;
- знакомство с реализацией различных социальных ролей человека в обществе;
- программирование воспитательных воздействий на ребенка.

Вторая задача предполагает организованную форму подачи информации личности, являющуюся необходимой в ее развитии, существовании, самовыражении.

Информационное поле осуществляет содержательно-деятельностную связь между обществом и личностью, позволяя ей в условиях информационной достаточности не только овладевать предыдущим опытом во всей полноте, но и развивать, корректировать, предвосхищать результаты своей деятельности. Характеристиками информационного поля человека, на наш взгляд, являются: информация как смыслообразующий фактор, личность как субъект деятельности в его границах, носители информации или ее продуценты. Процесс трансляции информации через детские передачи способствует формированию информационного поля ребенка. Важно в ходе трансляции передачи осуществлять регулирование меры, плотности, подвижности и доступности передаваемой информации.

Решение третьей задачи обеспечивает полноценное функционирование детского радиовещания. Для того чтобы детские передачи актуализировали ожидания детской аудитории, они должны соответствовать следующим требованиям:

- отвечать интересам, привычкам и склонностям различных категорий детей;
- ориентироваться на возрастные градации детской аудитории;

- быть гуманистически направленными;
- учитывать все социально-экономические и общественные преобразования их влияния на детей и молодежь.

Можно выделить основные условия эффективности реализации воспитательной функции в процессе теле- и радиовещания:

- соответствие содержания транслируемой информации научным основам становления и развития личности;
- гуманистическая ориентация детских радиопередач;
- социальная мобильность детских передач;
- социальная адекватность детского вещания;
- ориентация детской передачи на определенную возрастную категорию школьников.

В последние годы в развитии радиовещания и других средств массовой информации в России наблюдается тенденция их мощного формирующего воздействия на личность человека, в первую очередь на детей и подростков.

В журналистике эффективность воздействия СМИ в широком понимании - это поведение аудитории (фактическое и идеальное), обусловленное ее связью с определенным журналистским каналом – газетой, радио, телевидением - и соотношенное с целями и намерениями организаторов журналистского воздействия.

Эффективность воздействия теле- и радиовещания на школьную аудиторию в педагогическом контексте - это формирующее воздействие радио- или телепередачи на личность ребенка, под которым понимается совокупное влияние на сознание, эмоционально-чувственную и психологическую сферы личности, которое приводит к определенным изменениям отдельных ее качеств или их комплекса, а также возникновению новообразований, что, в свою очередь, обеспечивает целостное развитие личности.

В понятие «эффективность» включаются два момента: доскональное знание того, для каких групп населения

предназначены передачи, и отношение тех или иных категорий населения к этим передачам.

На основе анализа психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме, литературы по журналистике и социологии, а также проведя анализ восприятия и отношения к детским передачам школьников разного возраста с использованием анкетирования, опросов, интервью, исследователи выделяют следующие критерии эффективности воздействия детских теле- и радиопередач на социальное воспитание школьников:

*Критерий «интересов»*, который заключается в том, что чем более интересна для ребенка радиопередача, тем более сильное влияние оно оказывает на процесс его социального воспитания.

*Критерий «информационной обеспеченности»* детской теле- и радиопередачи в соответствии с возрастом и психологическими особенностями зрителей и слушателей, представляющий собой соответствие информации, представленной в передаче, таким характеристикам, как полнота, объемность, достаточность для полноценного восприятия, доступность и понятность.

*Критерий субъектности*, выражающийся в том, что школьник должен являться не просто пассивным слушателем и зрителем, но и активным субъектом ее восприятия.

*Критерий педагогизации* деятельности детского теле- и радиовещания, заключающийся в проникновении отдельных компонентов педагогического процесса в радиовещание.

Важным элементом в процессе воздействия СМИ на ребенка является социальная активность, под которой понимается сложная личностная структура, определенная способностью к действию, которая реализуется в акте социально значимой деятельности, направленной на социальный опыт и знаменующейся социально ценными поступками и поведением. Способность адекватно состоянию объекта менять свое отношение к нему характеризует



сформированность или несформированность социальной активности и контролируется ситуацией выбора.

Анализ литературы позволил выделить три уровня качественного изменения социальной активности школьников в процессе воздействия СМИ:

- репродуктивный, или имитационный;
- коммуникативный, или регулирующий;
- творческий, или преобразующий.

### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Перечислите основные этапы и раскройте особенности развития социальной педагогики в России и за рубежом.
2. Проведите сравнительный анализ понятий «воспитание» и «социализация».
3. В чем, по вашему мнению, заключается отличие воспитания от стихийной социализации?
4. Проанализируйте различные подходы к определению понятия «социальное воспитание».
5. Дайте характеристику следующим типам воспитания:
  - социальное, общественное воспитание;
  - религиозное, конфессиональное воспитание;
  - семейное воспитание;
  - диссоциальное, контрсоциальное воспитание.
6. Проанализируйте различные подходы к понятию «социальная среда». Какой подход, на ваш взгляд, более убедителен?
7. Как вы понимаете смысл понятий «воспитывающая среда» и «воспитательное пространство»? Приведите конкретные примеры.
8. Приведите примеры образовательных учреждений, использующих различные сценарии социализации детей.

### РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Басов Н.Ф., Басова В.М., Кравченко А.Н. История социальной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
2. Блонский П.П. Избранные психологические произведения - М.: Просвещение, 1964.
3. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2004.
4. Джурицкий А.Н. История педагогики: учеб. пособие для студ. педвузов - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
5. Дьюи Д. Введение в философию воспитания. - М., 1921.
6. Зеньковский В.В. Социальное воспитание и его задачи. - М., 1918.
7. История социальной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
8. Козлов И. Ф. Педагогический опыт А.С. Макаренко. - М.: Просвещение, 1987.
9. Луначарский А.В. О воспитании и образовании. - М.: Педагогика, 1976.
10. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Педагогические сочинения: В 8 т. - Т. 4. - М., 1985.
11. Наторп П. Социальная педагогика. - СПб., 1911.
12. Острогорский А.Н. Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1985.
13. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР конца XIX - начала XX веков / Под ред. Э.Д. Днепровой и др. - М.: Педагогика, 1991. – С. 18.
14. Педагогика и политика в образовании России в XIX -

XX веках. - М., 1997.

15. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. - М.: Издательский центр «Академия», 2002.
16. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. - М.: Учпедгиз, 1958.

### **Глава 3. Формирование готовности к социальному самоопределению**

Давным-давно в старинном городе жил Мастер, окружённый учениками. Самый способный из них однажды задумался: «А есть ли вопрос, на который наш Мастер не смог бы дать ответа?» Он пошёл на цветущий луг, поймал самую красивую бабочку и спрятал её между ладонями. Бабочка цеплялась лапками за его руки, и ученику было щекотно. Улыбаясь, он подошёл к Мастеру и спросил:

— Скажите, какая бабочка у меня в руках: живая или мёртвая?

Он крепко держал бабочку в сомкнутых ладонях и был готов в любое мгновение сжать их ради своей истины.

Не глядя на руки ученика, Мастер ответил:

— Всё в твоих руках.

#### **Восточная притча**

#### **3.1. Социальная грамотность как база социального опыта**

Человек, выросший в лесу среди зверей, вряд ли сможет жить среди людей. Поскольку у него будет отсутствовать тот минимум социальной компетентности, которая является базой социальных отношений человека. В.М. Басова определила социальную компетентность как

«способность понимать ситуации повседневности, адекватно оценивать их, прогнозировать их развитие, предвидеть возможные варианты собственного поведения и социальных действий других. Она проявляется в способности и готовности сотрудничать с другими, в группе, корпоративном сообществе, действовать самостоятельно, ответственно, независимо (автономно)». Для того чтобы сформировать социальную компетентность, у человека должна быть сформирована элементарная социальная грамотность, то есть комплекс психологических, правовых, этических культурных, социально-экономических знаний, позволяющих ему осознанно выбрать свой способ решения социальных проблем, сделать свой социальный выбор в той или иной ситуации.

Социальная грамотность является основой формирования социального опыта, позволяющего человеку активно сосуществовать в обществе, с одной стороны, удовлетворяя собственные потребности жизнедеятельности, с другой — оказывая определенное влияние на свое окружение.

В процессе формирования социальной грамотности происходит освоение и приобретение ценностных ориентаций в смыслах человеческой деятельности, духовно-нравственных норм и эталонов отношений и взаимодействия с людьми, формирование отношения к себе и окружающему миру, воспроизводство этого в своем поведении и отношениях с другими.

Другими словами, **социальная грамотность — это совокупность духовно-нравственных ценностей и установок личности, а также знание проблем социальных отношений и умение делать свой социальный выбор.**

Человек, попадая в различные жизненные ситуации, проявляет уже накопленный уровень социальной грамотности и осваивает новый.

На наш взгляд, осваивая азбуку социальных отношений, человек проходит несколько стадий:

Первая стадия — репродуктивная: воспроизведение комплекса освоенных духовно-нравственных ценностей, эталонов взаимодействия с людьми - личностная преадаптация к ситуации.

Вторая стадия — адаптивная: рефлексия и самоопределение в возникшей ситуации, приспособление имеющегося гуманитарного опыта к возникшей ситуации и его мобилизация - субъективизация в ситуации.

Третья стадия — локально-моделирующая: рефлексия развертывания ситуации, освоение ценностных норм разрешения ситуации, выработка стратегии поведения.

Четвертая стадия — системно-моделирующая: закрепление ценностных норм, возникших при разрешении ситуации, попытка влияния на разрешение ситуации.

Данный процесс носит циклический характер и детерминирован только индивидуальностью личности подростка и сложившимся у него на данный момент уровнем социального опыта.

Исследование сущности, форм и особенностей формирования социального опыта подтверждает наше предположение о том, что культура как носитель социального опыта охватывает все способы духовной регуляции развития.

Процесс развития человека протекает в многообразии взаимодействия внутреннего пространства человека с пространствами окружающего мира, когда «Я» через собственную деятельность входит в соответствующее пространство внешнего мира: наблюдает за природой, слушает музыку, постигает историю и культуру предков, учится, работает на земле и т.д.

По мнению многих авторов (Е.В.Бондаревской, В.П.Бедерхановой, О.С.Газмана, М.М.Князевой, Н.Б.Крыловой, В.В.Сухомлинского и многих других), процесс подобного взаимодействия детерминирован культуросообразной средой жизнетворчества личности, рефлексивным характером процесса развития.

Культуросообразная воспитывающая среда - это совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру.

Содержанием среды как фактора социального развития личности ребенка выступают предметно-пространственное окружение, социально поведенческое окружение, событийное и информационное окружение - совокупность их разворачивается на фоне природного окружения ребенка (по Н.Е.Щурковой).

Изучение опыта работы педагогов с подростками в летних оздоровительных лагерях (в частности во Всероссийском детском центре «Орленок») показывает, что педагогическая система центра является воспитывающим социумом, в котором субкультура определяет факторы влияния на процессы социализации подростка в его взаимодействии с собой, со сверстниками, взрослыми, субкультурными элементами центра.

К элементам субкультуры можно отнести природно-климатические условия; архитектуру; дендропарк; законы, традиции и ритуалы; легенды; базовые педагогические технологии (совместной деятельности); игровую среду; нормы и ценности общения и отношений; единое образовательное пространство; музыкально-песенные традиции; педагогическую культуру; единый педагогический коллектив современного типа; педагогическое взаимодействие как условие организации совместной деятельности детей и взрослых.

Пребывание ребенка в лагере можно рассматривать как его своеобразную гуманитарную практику, направленную прежде всего на творческое освоение норм и ценностей общения и отношений между людьми.

Таким образом, выделяется несколько интегративных признаков педагогической системы «Орленка»:

- общие целевые установки и функции центра дополнительного образования подростков;

- субкультурные факторы педагогического труда и педагогического взаимодействия, воспитывающей среды центра;

- лично-ориентированный подход к воспитанию;

- технологии совместной деятельности, в центре которой личность ребенка;

- специально организованная система подготовки и повышения квалификации педагогических кадров;

- учет особенностей и условий существования временных детских объединений.

Вышесказанное позволяет нам констатировать, что переосмысление определенных традиционных подходов к педагогической деятельности детского лагеря в интенсивной, краткосрочной, имитационной модели проживания становится фактором социально-личностного развития подростков, превращает детский центр в гуманитарный центр дополнительного образования, воспитания и самовоспитания, оздоровления (в широком смысле) подростка с учетом его индивидуально личностного опыта и притязаний.

Субъектность человека проявляется через активность (поведенческую и деятельностную), то есть через гуманитарный и деятельностный опыт. Наложение субкультур участников процесса взаимодействия приводит, на наш взгляд, к успешности или неуспешности педагогического влияния педагога на процессы социализации подростка. Другими словами, педагог как носитель и транслятор социального опыта должен постоянно находиться в эмпатийно-рефлексивной ситуации к субъекту взаимодействия. В современной теории и практике сложилось пять уровней субъектности человека или группы. Проанализируем их с позиции педагогической деятельности, которая рассматривается нами как совокупный процесс управления и организации деятельности человека, группы или

сообщества, направленный на развитие, воспитание, образование и социализацию во взаимодействии с участниками этих процессов на разных уровнях их субъектного отношения.

Схема 1

**Взаимодействие в системах:**

**Педагог ↔ Ребенок; Педагог ↔ Детская группа;**

**Педагог ↔ Детское сообщество**

I уровень. Цели, задачи, содержание взаимодействия и формы его реализации предлагаются педагогом, а дети принимают предложения педагога и соглашаются включиться в деятельность (репродуктивный уровень субъектности).

II уровень. Цели и задачи взаимодействия выдвигаются педагогом, а содержание взаимодействия и формы его реализации рождаются в совместной деятельности педагога и детей (адаптивный уровень субъектности).

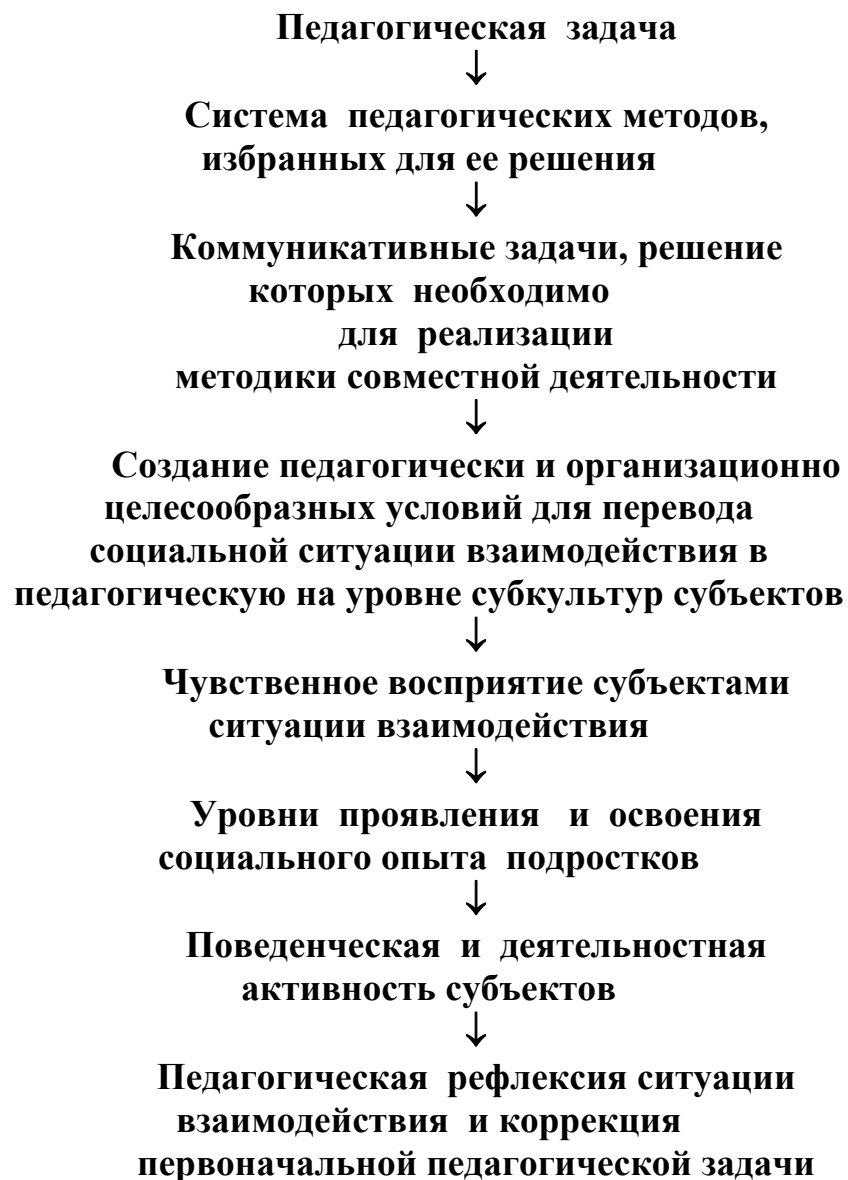
III уровень. Цели, задачи, содержание взаимодействия и формы его реализации формируются в совместной творческой деятельности педагога и детей (локально - моделирующий уровень субъектности).

IV уровень. Цели, задачи, содержание взаимодействия и формы его реализации формируются в совместной творческой деятельности детей и предлагаются педагогу (системно-моделирующий уровень субъектности).

V уровень. Цели, задачи, содержание взаимодействия и формы его реализации формируются педагогом и полностью отвергаются детьми (абсолютная поведенческая субъектность).

В связи с этим логика педагогического взаимодействия может быть представлена так, как показано в схеме 2.

Схема 2



Таким образом, формирование социального опыта ребенка в образовательных и досуговых учреждениях осуществляется успешно, если достигается свободный вариативный выбор ребенком видов деятельности, через разнообразие программ в системе совместной деятельности, педагогического взаимодействия, направленного на педагогическую поддержку социального опыта подростков.

### **3.2. Понятие готовности к социальному самоопределению**

Понятие «самоопределение» в обыденном понимании отождествляется с задачей человека определить свое место в жизни.

Термин «самоопределение» употребляется для характеристики осмысленной и целенаправленной деятельности человека, приводящей, в конечном счете, к достижению поставленной цели. Сама же цель выступает в момент её постановки как возможность достижения и реализации чего-то и в то же время как отражение динамического состояния человеческой жизни и направленности его деятельности.

С позиций русской социально-философской мысли сущность самоопределения – в движении, в постоянном преобразовании себя. В качестве яркого представителя такого подхода можно назвать Н. Бердяева.

В психологии под самоопределением личности понимается сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях. Самоопределение является центральным механизмом становления личностной зрелости, состоящим в осознанном выборе человеком своего места в многообразных социальных отношениях.

К.А. Абульханова-Славская понимает под самоопределением осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. Основная проблема личной жизни, по её мнению, состоит в соотношении человеком себя с множеством социальных условий, форм и структур жизни, её явных и скрытых принципов и механизмов, определении своего места и траектории движения в них. При этом она подчеркивает, что от того, как складывается система отношений (к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим членам), зависит самоопределение и общественная активность личности.

Сходная позиция по отношению к самоопределению лежит в основе «педагогике свободы» О.С. Газмана, который считает, что самоопределение – это процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы.

Данная тенденция стала доминирующей в общем спектре концепций самоопределения в исследованиях отечественных специалистов.

С позиции общения как педагогического феномена подходит к вопросам самоопределения личности А.В. Мудрик. Он считает, что коллектив школьников как открытая система находится под влиянием социальных ценностей общества. Это влияние, как утверждает А.В. Мудрик, увеличивается по мере взросления школьников, так как расширяется социальное пространство его жизнедеятельности. Автор считает, что самоопределение личности предполагает нахождение ею определенной позиции в различных сферах актуальной жизнедеятельности и выработку планов на различные отрезки будущей жизни. В своих исследованиях он выделяет психологические механизмы самоопределения (идентификация - обособление) и уровни обособления: в составе группы,

коллектива, в рамках групп сверстников, внутри коллективов и групп.

Следует отметить, что самоопределение – процесс, для которого характерна ярко выраженная поэтапность, причем каждый пройденный этап детерминирует прохождение следующих. Эта детерминация в одних случаях закреплена четкой юридической регламентацией, а более часто – другими социальными ограничениями и предпочтениями. Этапы самоопределения различны как по социальным условиям, в которые включается молодежь по мере своего созревания, так и по «социальному возрасту», достигнутому в данном процессе.

А.Г. Асмолов, используя понятие «социальная роль», показывает, что личностное самоопределение не связано с тем, что «личность овладевает ролью, используя её как инструмент для перестройки своего поведения в различных ситуациях». В отдельных случаях человек не просто овладевает ролью, но и может создавать свои собственные роли, показывая свою подлинную неповторимость и уникальность.

В своих исследованиях по проблеме социального самоопределения Т.В. Машарова приводит следующее далее определение данного понятия. Социальное самоопределение – это выбор своей роли или позиции в системе социальных отношений, предполагающий включение в эту систему на основе сформированных интересов и потребностей.

Самоопределившаяся личность – это социально созревшая, устойчивая личность, способная адекватно понимать и осуществлять свои права и обязанности. Эти подходы в строгом смысле лишены субъективной стороны самосознания – осознания своего «Я». Однако еще С.Л. Рубинштейн писал о недопустимости сведения личности к ее самосознанию. Самоопределение и формирование самосознания личности – единый процесс. Человек сам определяет свое отношение к миру, в чем и заключается самоопределение человека.

Самоопределение характеризуется не только осознанием субъектом своего «хочу», «могу», «имею», «требуют», но и осознанием также подобных образований первичного коллектива, общества, в котором личность живет.

Показателем самоопределившейся личности выступают не только осознание себя как субъекта, способного создавать предметы и воспроизводящие отношения, готовность совершать социально значимую деятельность, но и факт ее совершения, то есть реальное поведение. Кроме того, самоопределившаяся личность должна не только понимать, что она делает, но и ради чего она это делает, то есть очень важным является осознание смысла своей жизнедеятельности. Как утверждает В.Ф. Сафин, от рода, вида воспроизводящей деятельности, а также от соотношения показателей «хочу» – «могу» – «имею» – «требуют» можно судить об уровне самоопределения личности.

Самоопределение связано с личным осознанием человеком морального требования; выполнением его не по принудительной обязанности, а подчиняясь голосу собственной совести, из стремления делать благо не только для себя, но и для отдельных людей и общества в целом; самостоятельностью в решении разноплановых проблем; критикой отживших и участием в созидании новых материально-духовных ценностей; готовностью выступить против устоявшихся традиций и мнения коллектива, если последнее противоречит его совести.

По данным отечественных источников, самоопределение личности в целом проявляется в совокупности следующих частных форм:

а) конвенциально-ролевое (Е.С. Кузьмин, В.С. Мерлин, Б.Д. Парыгин и др.);

б) профессиональное (А.М. Кухарчук, Н.С. Лейтес, П.А. Шавир и др.);

в) семейное (Н.Н. Обозов, Н.Я. Соловьева, А.Г. Харчев и др.);

г) социальное (В.И. Журавлев, В.Л. Лебедева и др.). Каждый вид самоопределения по своему объекту соотносится с определенной сферой жизни, которой овладевает личность.

Самоопределившаяся личность – это самооценивающий, самоактуализирующий, саморегулирующий, самореализующий субъект, который с учетом общественных и собственных потребностей и возможностей в состоянии самостоятельно ставить жизненные цели, решать их, нести ответственность за свою деятельность, поступки, поведение. Самоопределение личности невозможно без осознания своего места в группе, коллективе, без наличия у нее четкой позиции в групповых взаимоотношениях, без сознательно организованного процесса самовоспитания, включающего самооценку и взаимооценку, которые обеспечивают эффективность саморегуляции.

Таким образом, самоопределение личности по отношению к ее социальной и гражданской зрелости выступает их относительно самостоятельным функционально-процессуальным ядром, обладающим способностью предвосхищать реальное развитие личности и организовывать ее поведение.

Успешность протекания личностных новообразований, в том числе и социального самоопределения, во многом зависит от готовности личности к этим процессам. Под готовностью к социальному самоопределению мы понимаем целостное образование личности, которое интегрирует у подростка устойчивое положительное мотивационное отношение к выбору целей жизни и способов их реализации в системе социальных отношений с умением совершать осознанный социальный выбор с последующей реализацией принятого решения.

Именно формирование готовности к социальному самоопределению является важнейшей задачей социально-педагогической деятельности.

### 3.3. Модель социально-педагогического влияния на социальное самоопределение молодежи

Особое значение в процессе социально-педагогического влияния на социальное самоопределение молодежи имеет понятие референтность.

Референтность предполагает:

- значимость педагога для молодого человека;
- высокую степень доверия педагогу;
- авторитетность педагога.

Современные исследования показывают сложность и амбивалентность отношения молодых людей к старшим. Ярко выражены как стремление противопоставить себя взрослым, отстаивать собственную независимость и права, так и ожидание от взрослых помощи, защиты и поддержки, доверие к ним, важность их одобрения и оценок. Значимость взрослого отчетливо проявляется в том, что для подростка существенна не столько сама по себе возможность самостоятельно распоряжаться собой, сколько признание окружающими взрослыми этой возможности и принципиального равенства его прав с правами взрослого человека.

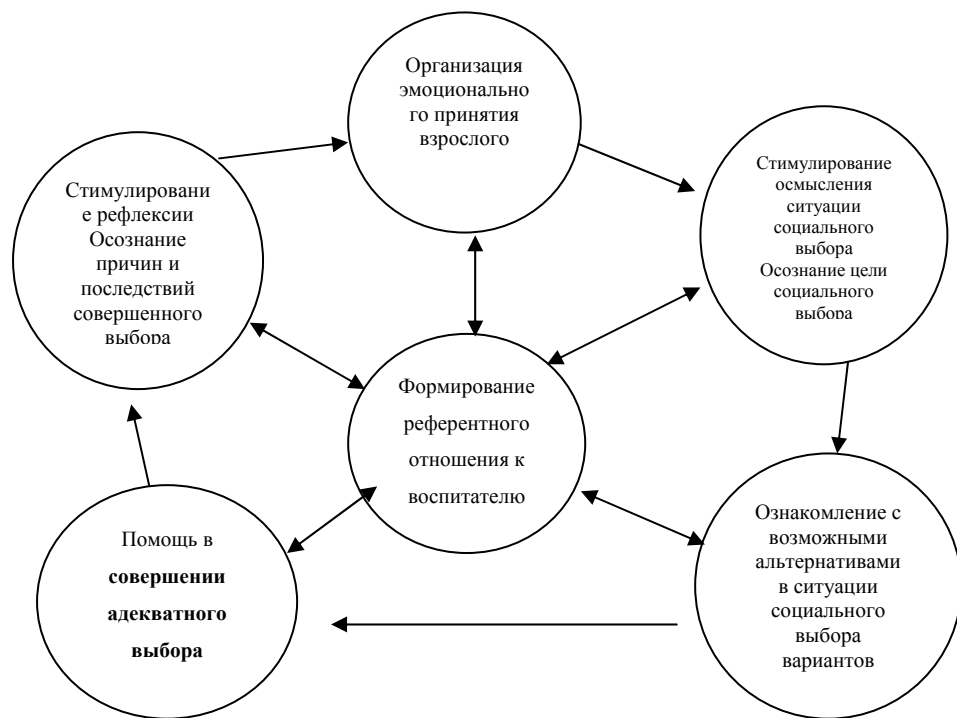
Результаты проведенных исследований говорят о том, что процесс формирования готовности к социальному самоопределению проходит успешней в случае целенаправленного взаимодействия молодых людей с референтными педагогами. При отсутствии характеристики значимости старших, сила их влияния заметно снижалась и максимальное воздействие на процесс самоопределения начинала оказывать группа сверстников. Педагоги могут оказывать большое влияние на формирование готовности подростков к социальному самоопределению. При этом фактор референтности педагога является условием успешности социально-педагогического влияния на



формирование готовности подростков к социальному самоопределению.

Схема 3

**Модель педагогического влияния на формирование готовности молодого человека к социальному самоопределению**



Центральным компонентом модели является компонент «стимулирование референтным педагогом положительной мотивации к совершению социального выбора».

Исходя из этого, можно сказать, что влияние на когнитивную и практически-действенную сферы готовности

подростка к социальному самоопределению осуществляется опосредованно через воздействие на мотивационную сферу. Мотивация к совершению социального выбора обуславливает потребность человека получить необходимые сведения о дилеммной ситуации, о системе социальных отношений, в которых происходит выбор, о содержании социальных ролей и т.д. Мотив к совершению социального выбора является необходимой преамбулой к реальному совершению этого выбора, то есть обуславливает практически-действенный компонент готовности к социальному самоопределению.

Говоря о формировании положительного мотива к совершению социального выбора, мы подчеркиваем важность его создания референтным педагогом. Мы считаем, что создание побуждающего положительного мотива при педагогическом влиянии возможно лишь при осуществлении этого влияния референтным субъектом социально-педагогической деятельности. Оказание влияния возможно и нереперентным педагогом, но это означает установление субъект-объектного взаимодействия между ним и молодым человеком, тогда как процесс педагогического влияния воспитателя на формирование готовности к социальному самоопределению предполагает субъект-субъектные отношения. Субъектная позиция подростка необходима в этом процессе, так как характеристикой самоопределившейся личности является осознание человеком своих потребностей, целей и возможностей.

Осуществление социально-педагогического влияния педагога на формирование готовности подростка к социальному самоопределению через воздействие на мотивационную сферу его личности происходит с помощью реализации ряда этапов:

1. Организация эмоционального принятия взрослого.
2. Стимулирование осмысления ситуации социального выбора.

3. Ознакомление с возможными альтернативами в ситуации социального выбора.
4. Помощь в совершении адекватного выбора.
5. Стимулирование рефлексии.

Выделенные этапы характеризуют деятельность педагога в процессе формирования готовности подростков к социальному самоопределению. Субъект-субъектные отношения предполагают двустороннюю активность. Параллельно с работой воспитателя происходит деятельность подростка, который реагирует на воспитательные воздействия. Особенности этой стороны процесса формирования готовности подростка к социальному самоопределению отражены в предложенной модели в виде этапов деятельности подростка в процессе педагогического влияния на формирование готовности подростка к социальному самоопределению. Каждый этап деятельности воспитателя предполагает определенные действия со стороны подростка.

На этапе *организации эмоционального принятия* социального педагога у молодых людей формируется определенное *отношение к педагогу*, осуществляющему социально-педагогическую деятельность, стимулирующее или тормозящее дальнейшее взаимодействие.

Стимулируя *осознание ситуации социального выбора*, педагог стремится к тому, чтобы у молодого человека появилась *осознание цели социального выбора*.

Проводя *ознакомление с возможными альтернативами социального выбора*, педагог дает определенный объем информации о социальной ситуации, в которой находится или в которую «погружается» молодой человек. На этом этапе важно появление у молодых людей осознанного восприятия получаемой информации с учетом индивидуальных возможностей, потребностей, норм и ценностей, то есть *анализ альтернатив социального выбора*.

Следствием *осмысления вариантов социального выбора* является *совершение и реализация социального выбора*. На этом этапе возможно возникновение необходимости в *помощи со стороны педагога в принятии решения*.

- Завершением цикла социального выбора является *стимулирование рефлексии* со стороны воспитателя, целью которой является *осознание причин и последствий социального выбора*, совершенного подростком.

Особенность данной модели заключается в том, что она циклична. Завершив алгоритм выполнения социального выбора, человек вновь возвращается к осмыслению цели нового выбора, только уже на более высоком уровне: при большем количестве альтернатив, более осознанно. Новый виток обеспечивается теми знаниями и умениями, которые были сформированы на первых этапах.

В качестве дополнительного условия, определяющего успешность реализации модели, важно проводить диагностирование уровня готовности к социальному самоопределению.

Так как в качестве определяющего условия успешности педагогического влияния на формирование готовности молодого человека к социальному самоопределению мы называем референтность субъекта социально-педагогической деятельности, оказывающего это влияние, то данный этап, направленный на формирование положительного эмоционального отношения взаимодействующих сторон и значимости мнения взрослого для подростка, является ключевым для успешной реализации нашей методики. Положительно направленное отношение к взрослому формируется с помощью одного из ряда механизмов: эмоционально-ценностной идентификацией, эмоционального заражения, эмоционального присоединения через интериоризацию.

Эмоционально-ценностная идентификация человека с определенной ситуацией или людьми основана на

отождествлении некоторых качеств, присущих его личности, с качествами, актуализированными этой ситуацией или этими людьми. Она выражается в формуле «я такой же – мне это нравится, я хочу в этом участвовать».

Эмоциональное заражение основано на ярком эмоциональном переживании, вызывающем не всегда осознанную потребность в присоединении. Она выражается в формуле «мне это нравится, я хочу так же».

Эмоциональное присоединение через интериоризацию – это осознанное присвоение, принятие человеком ситуации. Оно выражается в формуле «это оправданно, необходимо, поэтому я согласен это принять за основу своих действий».

При реализации представленной модели формирования готовности подростка к социальному самоопределению наиболее часто эмоциональное принятие происходило с помощью механизмов эмоционального заражения и эмоционально-ценностной идентификации, так как осознание, принятие человеком ситуации и понимание необходимости целенаправленного взаимодействия приходит позднее.

Если педагог до момента встречи с данной группой подростков был с ними незнаком, то реализацию задач данного этапа можно осуществлять с помощью следующих совместных с ребятами видов деятельности: подготовки и участия в мероприятиях, присутствии и организации занятий с ними, оказании помощи в решении повседневных задач этой группы детей. Это показывает причастность педагога к системе организации жизнедеятельности группы, заинтересованность их проблемами и эмоциональную включенность в их дела. Данная система работы способствует тому, что воспитатель становится «своим» для этих детей. Работая с подростками на этом этапе, взрослому необходимо заинтересовать их собой. Это может происходить по-разному: с помощью рассказов о своих увлечениях, которые интересны ребятам; демонстрации своей осведомленности в

интересующих их вопросах и эрудиции, что привлекает в общении; организации нестандартных форм работы и т.д. Это способствует тому, что ребята начинают стремиться к общению с этим воспитателем и принимают его в свой круг значимых лиц.

Эмоциональное принятие педагога обеспечивает успешность всех последующих этапов процесса педагогического влияния на формирование готовности подростка к социальному самоопределению.

Нельзя сказать, что формирование референтности воспитателя по отношению к подросткам происходит только в течение начального периода работы. Достижение этой цели является, с одной стороны, сверхзадачей всего процесса, с другой стороны, условием успешности осуществления педагогического влияния воспитателя на формирование готовности подростка к социальному самоопределению. Таким образом, формирование референтного отношения к воспитателю происходит на всех этапах данного процесса.

В качестве одного из условий эффективности педагогического влияния на процесс формирования готовности к социальному самоопределению является включение подростков в ситуации социального выбора.

#### **3.4. Обеспечение включенности ребенка в социальную деятельность**

Включение детей в социальную деятельность является процессом, в ходе которого происходит следующее:

1) индивидуальная проблематизация личности по отношению к выбору вида деятельности;

2) индивидуальное самоопределение личности по возможным видам деятельности и личностно приемлемым вариантам участия в ней;

3) включение в социальную деятельность под руководством

педагога на основе:

- осознания цели деятельности и сопоставления личностных целей;
- приобретения опыта деятельности;
- эмоциональной привлекательности деятельности (процесса, промежуточных результатов, системы межличностных отношений возникающих в ходе этой деятельности);

4) рефлексия личностью процесса деятельности и собственного участия в ней с последующей коррекцией процесса в выбранном направлении;

5) достижение собственно состояния включенности личности в социальную деятельность.

Таким образом, процесс включения ребенка в социальную деятельность состоит из пяти этапов. Каждый из них находится во взаимной зависимости с другими.

В.В. Рогачев выявил основные педагогические условия, позволяющие достичь уровня включенности ребенка в социальную деятельность:

- лично-ориентированное информационное обеспечение включения в социальную деятельность;
- проектирование собственной социальной деятельности;
- готовность педагогов к управлению данным процессом.

Под лично-ориентированным информационным обеспечением понимаем обеспечение ребенка:

- информацией об имеющихся видах социальной деятельности;
- информацией о возможностях включения в эти виды социальной деятельности;
- информацией о себе, своих личностных чертах, свойствах, способностях и т.п.;
- педагогической помощью в самоанализе;

- педагогической помощью в самоопределении в позиции: «Я» - «Деятельность».

Самоопределение в позиции: «Я» - «Деятельность» является завершением акта выбора личностью вида социальной деятельности, в которую она намерена включаться. Сам акт выбора состоит из сопоставления информации о деятельности с информацией о себе. Информация о деятельности включает в себя следующее:

- характеристику предмета и объекта деятельности;
- определение общей цели деятельности и «веера» задач;
- характеристику основных действий и операций, составляющих деятельность;
- варианты участия в деятельности;
- возможности личностного роста и удовлетворения личных потребностей;
- определение психологических и других свойств и качеств личности, необходимых для успешного освоения данного вида социальной деятельности.

Информация о себе должна содержать:

- знания о своих индивидуальных чертах и свойствах;
- знания о сущности процесса самоопределения.

Большие возможности для включения школьников в социальную деятельность имеет деятельность органов самоуправления и различных детских и молодежных объединений.

В этом плане необходимо говорить о важнейшей педагогической задаче, которая должна решаться во всех детских сообществах: задаче создания поля социального выбора. Такое сообщество должно предоставлять возможность самому ребенку или вместе с его товарищами принимать важнейшие решения, определяющие содержание их деятельности, правила отношений, оценивающие те или иные события в их жизни. Само участие в принятии и

реализации решений уже, по сути, является важнейшим событием для воспитанника и существенным образом влияет на его социальное самоопределение. В связи с этим важно формирование мотивов, которые определяют степень сопричастности ребенка к проблемам детского сообщества.

Определяя детское самоуправление как демократическую форму организации детского коллектива, обеспечивающую развитие самостоятельности детей в принятии и реализации решений для достижения групповых целей, можно предположить, что одной из воспитательных функций такого самоуправления является создание условий для социального самоопределения каждого ребенка.

Понятие *«процесс развития детского самоуправления»* употребляется нами в следующем смысле: *это последовательная смена состояний, непрерывных качественных изменений, обеспечивающая перевод детского коллектива из системы управляемой в систему самоуправляемую.*

Цель деятельности выступает в роли системообразующего фактора процесса развития самоуправления. Определение целей деятельности может осуществляться в различных формах. Они могут устанавливаться педагогами, общественными организациями, самими органами самоуправления. Эта цель может быть поставлена в форме определения конечного результата (например, изготовление какой-либо продукции, оборудование, ремонт, подготовка и проведение какой-либо конференции, мероприятия). Другой формой постановки цели может быть описание предстоящей деятельности (проведение предметной недели, вахт и т.д.). Третьей, наиболее общей, формой является поиск путей совершенствования деятельности в целом. В процессе развития самоуправления осуществляется переход от постановки целей педагогом к постановке целей самими органами самоуправления.

Нельзя согласиться с теми, кто утверждает, что движущей силой детского самоуправления является педагогическое руководство, которое решает такие задачи, как разработка наиболее целесообразных форм и структуры самоуправления, включение воспитанников в организаторскую деятельность. Выделяя педагогическое руководство в качестве ведущей силы, исследователи рассматривали самоуправление в рамках авторитарной формы организации детского коллектива. При этом фактически отрицалась роль учащихся, а влияние педагогов выступало в роли внешнего фактора развития самоуправления.

В качестве системообразующего фактора процесса развития самоуправления выступает цель деятельности, которая одновременно является одной из сторон основного противоречия, обуславливающего развитие детского самоуправления. Важно, чтобы цели деятельности не были привлечены со стороны, не внесены извне в ученический коллектив. Они должны вытекать из актуальных потребностей этого коллектива. Цель работы органов самоуправления определяется общей целью, стоящей перед ученическим коллективом. Если для процесса управления желательно, но не обязательно принятие этих целей, то для развития самоуправления это условие является неизменным.

Процесс развития самоуправления прежде всего ориентирован на учащихся. От их отношения к целям деятельности, определяемым педагогом или органом самоуправления, зависит их участие в решении управленческой задачи. Будучи общественной по своей направленности, работа органов самоуправления существенным образом зависит от отношения к цели деятельности каждого учащегося, наличия у него мотивов участия в этой деятельности. Возникает основное противоречие между целями деятельности коллектива, содержанием, процедурой организации и отношением к ним каждого ребенка.

Условием разрешения этого противоречия и превращения его в движущую силу является сформированность группового мотива действия, которая понимается как диалектическое единство мотивов членов группы. П.П. Буева считает, что в результате трансформации задач и целей группы возникает специфичная коллективная мотивация, «служащая средством наиболее полного раскрытия индивидуальных способностей в направлении решения поставленных перед коллективом задач».<sup>44</sup> В формировании группового мотива решающую роль играет перевод внешних требований во внутренние. Необходимо отметить, что направленность и социальная активность членов группы не только влияют на этот процесс, но и наделяют его такими особенностями, которые могут оказать воздействие и на его качество. Исследуя групповой мотив деятельности, Е.И. Тимошук пришел к выводу, что цель, достигаемая группой, может быть действительно групповой, а может и не быть ею, а являться одинаковой для всех членов коллектива или большинства. «В первом случае индивид в процесс группового действия стремится к достижению результата, необходимого группе, добровольно подчиняя свои собственные индивидуальные интересы групповым или же согласуя их (в случае коллективистического поведения индивидуальные и групповые цели и мотивы совпадают), во втором случае он стремится к достижению результата, необходимого ему».<sup>45</sup>

Мотивация групповой деятельности не сводится к простому суммированию мотивов индивидов, а определяется особенностями их интеграции и иерархирования.

---

<sup>44</sup> Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. - М., 1978. - С. 100.

<sup>45</sup> Тимошук Е.И. Некоторые итоги мотивации групповой деятельности школьников // Вопросы психологии коллектива школьников и студентов. - Курск, 1972. - С. 66.

Групповые мотивы отражают отношения группы не только к целям деятельности, но и к ее содержанию и процедуре организации. При этом в различных коллективах доминирующим может быть любой из названных мотивов.

Между целями и содержанием деятельности коллектива и отношением к ним каждого воспитанника возникает основное противоречие, которое можно разрешить, сформировав групповой мотив таким образом, чтобы он интегрировал мотивы отдельных членов коллектива. Цель, поставленная педагогом, органами самоуправления, превращается в мотив группового действия, когда учащиеся видят, что удовлетворение их потребностей зависит от достижения этой цели.

Формирование группового мотива действий проходит более успешно через включение учащихся в решение управленческих проблемных ситуаций. В литературе указывается на то, что необходимость подготовки и применения управленческого решения возникает в том случае, если субъектом управления выявляется проблемная ситуация. Когда мы говорим об управленческой проблемной ситуации, мы имеем в виду, что, решая ее, учащиеся осуществляют поиск оптимальных путей управления ученическим коллективом на данном этапе его функционирования. При этом необходимо отметить, что разрешение управленческих проблем может осуществляться как отдельными учащимися, так и в процессе коллективной деятельности. Управленческие проблемные ситуации можно классифицировать по содержанию, степени социальной значимости, уровню сложности, участию членов ученических коллективов в их решении.

*По содержанию* управленческие проблемные ситуации можно условно классифицировать в соответствии с группами управленческих функций. Первая группа проблем направлена на осуществление целей деятельности. Эти

проблемные ситуации возникают как в начале управленческого цикла, так и в его завершении.

Развиваясь в каждом из видов деятельности учащихся, ученическое самоуправление охватывает все большее количество задач, но не только тех, которые раньше решали педагоги. Необходимо отметить, что степень их участия в управлении различными видами деятельности может быть неодинаковой. Например, самоуправление в досуговой деятельности может развиваться лучше, чем в учебной и т.д.

Какие же цели реализуются органами самоуправления?

В учебной деятельности это организация взаимопомощи в учебе, организация коллективной познавательной деятельности учащихся. В общественно-трудовой деятельности цели предполагают реализацию задач самообслуживания, благоустройство территории, шефскую работу и т.п. В досуговой – содержание досуга, подготовка и проведение физкультурно-массовых, культурно-массовых и других досуговых мероприятий. В сфере решения бытовых проблем (в профессиональном училище и интернате) – благоустройство общежитий, создание уюта, обеспечение учащихся необходимым инвентарем и т.д.

Содержание управленческих целей может определяться не только проблемами жизнедеятельности детских коллективов, но и проблемами села, района, города.

Вторая группа проблем связана с *развитием детского коллектива*. Это могут быть проблемы, связанные с определением перспектив деятельности коллектива, оценки его деятельности, сохранением и передачей традиций, разрешением конфликтных ситуаций между отдельными группами учащихся.

Третья группа проблем связана с *решением конкретных организаторских задач*. Сюда относятся проблемные ситуации, связанные с планированием, распределением общественных поручений, оценкой результатов работы коллектива, учетом и контролем его

деятельности. Необходимо выделить также группы проблем, связанных с развитием самоуправления коллектива.

*По степени социальной значимости* можно выделить группы управленческих проблемных ситуаций в зависимости от влияния решения этой проблемы на функционирование коллектива. Решение проблемных ситуаций, которое важно отнести к первой группе по степени социальной значимости, существенным образом влияет на функционирование первичных коллективов; второй группы – на функционирование всего коллектива школы в целом; третьей группы – выходят за рамки учебно-воспитательного коллектива. Например, к проблемным ситуациям третьей группы можно отнести установление взаимоотношений с органами самоуправления школы, расположенной в микрорайоне.

*По уровню сложности* проблемные ситуации можно также разделить на две группы. К первой группе можно отнести такие проблемы, которые не требуют существенной перестройки жизнедеятельности детского коллектива. Так, например, в процессе обсуждения на собрании вопросов участия коллектива группы в смотре технического творчества возникла ситуация, в которой надо было определить содержание технической творческой деятельности учащихся. В результате обсуждения было выбрано направление работы, в котором, по мнению большинства членов детского коллектива, группа может добиться определенных успехов. Это не требовало существенного пересмотра форм организации жизнедеятельности группы.

Более сложные проблемы, решение которых требует коренного пересмотра организации работы органов детского самоуправления, относятся ко второй группе. Такие ситуации носят, как правило, характер конфликта, разрешение которого способствует росту активности членов детского коллектива.

Классификация управленческих проблем по степени участия членов ученических коллективов в их решении во

многим зависит от стиля отношений, складывающихся между учащимися и педагогами, характера взаимосвязи педагогического управления и детского самоуправления. По этому признаку можно выделить три группы проблем. Первая группа предусматривает самостоятельный поиск их решений учащимися практически без помощи педагогов. При этом их роль сводится лишь к стимулированию деятельности своих воспитанников, направленной на решение этих проблем. Вторая группа – участие педагогов в решении управленческих проблем в качестве консультантов. Третья группа включает проблемы, которые могут быть разрешены лишь в процессе совместной управленческой деятельности учащихся и педагогов.

Учет типологии проблемных ситуаций способствует дифференцированному подходу к деятельности органов детского самоуправления. Управленческая проблемная ситуация может возникнуть по разным причинам: в результате обсуждения путей решения задач, стоящих перед ученическим коллективом, педагогами, общественными ученическими организациями, наставниками; в результате подведения итогов деятельности коллектива. Острой управленческой проблемной ситуацией может быть чрезвычайное происшествие, которое требует принятия срочного управленческого решения.

В решении управленческой проблемы могут принимать участие как участники собраний, заседаний, органов самоуправления, так и отдельные учащиеся, которые по роду своей общественной деятельности должны решать комплекс организаторских задач.

Очень важным компонентом решения управленческой проблемы является выдвижение идей. Идеи могут выдвигаться в форме гипотез, предложений т.д. Чем больше учащихся включается в творческий поиск, тем более эффективно будет формироваться групповой мотив действия.

Именно принятие решения является ключевым для формирования мотива группового действия. Управленческое решение, в какой бы форме оно ни было принято, не будет развивать самоуправление, если оно не будет реализовано. Реализация принятого решения осуществляется в процессе организаторской деятельности, которая, как считают психологи, является «конечным завершающим звеном в широкой системе управления людьми»<sup>46</sup>. При этом необходимо учитывать, что не любая организаторская деятельность учащихся является признаком развития самоуправления. Только тогда, когда организуемое учащимися дело проводится по решению органа самоуправления детского коллектива или всего коллектива учебного заведения в целом, включение учащихся в организаторскую деятельность является частью процесса развития самоуправления, то есть тогда, когда оно является частью единой процедуры принятия и реализации решения.

Таким образом, развиваясь, детское самоуправление предоставляет возможность каждому ученику сделать свой социальный выбор, стать субъектом организации жизни детского сообщества, а это в свою очередь повышает потенциал общественной деятельности для его социального самоопределения.

### **3.5. Создание ситуаций социального выбора**

Одной из основных составляющих процесса социального самоопределения является ситуация социального выбора. Именно формирование готовности к совершению социального выбора, снятие страха перед наличием альтернативы, формирование умения самостоятельно принимать решения стали основными задачами работы по

---

<sup>46</sup> Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. - М.: Просвещение, 1980. - С.54



формированию готовности подростков к социальному самоопределению.

Такие ситуации можно создавать как в учебной, так и во внеучебной работе.

Изучая возможности учебной деятельности для социального самоопределения школьников, Т.В. Машарова обосновала принцип социальной доминанты. *Под ситуативной доминантой она понимает внутреннее состояние человека, актуализированное посредством взаимоотношения и взаимодействия его с обстоятельствами внешнего мира (учителем, учениками, событиями настоящего момента и др.) в конкретный момент.*

Ситуативная доминанта характеризует не просто совокупность обстоятельств. Люди одни и те же обстоятельства и события воспринимают по-разному. Это зависит от их интересов, настроения, системы ценностей, информированности, т.е. актуальным для нас становится то, что в целом определяет в данный момент наши интересы. Получается, что любая ситуация несет в себе объективное - те события, которые происходят вокруг, а также субъективное - восприятие данной ситуации конкретным человеком.

Ситуации создаются стечением обстоятельств в данное время в данном месте для данного человека. Но через какое-то время изменяются обстоятельства, изменяется отношение человека к ситуации, и она будет восприниматься иначе.

В ситуации выбора актуализируется сам выбор. Для того чтобы была возможность выбора, должно быть наличие вариантов. Варианты могут быть заданы ситуацией по-разному:

- быть четко определены, и следует провести операцию выбора;
- могут только предполагаться, и их требуется найти;
- могут присутствовать как ощущение, что нужно что-то предпринять.

*Ситуация выбора - это совокупность обстоятельств внешнего мира и внутреннего состояния человека, на фоне которых актуализируется необходимость поиска и предпочтения одной из скрытых или явных альтернатив.*

Существует внешняя свобода, когда ограничения определены извне, и внутренняя свобода, когда границы меры для себя определяет сам человек. В связи с этим наиболее важной для человека представляется не внешняя свобода, а внутренняя. Необходимо предоставление разумной свободы, для того чтобы человек мог самостоятельно осознать собственные цели, так как они являются составным качеством самоопределения.

Исследования Т.В. Машаровой показали, что, вводя в учебную деятельность ситуацию выбора, мы ставим личность перед необходимостью самоопределиться в своих интересах, в своих возможностях. Иными словами, самим определить ближайшую зону его развития. Поэтому именно учитель создает ситуации выбора и с помощью их задает общую направленность деятельности детей, давая им в этой деятельности широкий спектр выбора для удовлетворения самых разнообразных интересов.

Но, получая свободу выбора, обучающиеся могут употребить свободу с пользой для себя и для дела, а могут употребить ее на удовлетворение примитивных потребностей. Поэтому учителю не стоит предоставлять ученикам неограниченные возможности для реализации любых эгоистических желаний.

Следовательно, ситуации выбора будут развивать ребенка, если они не просто будут находиться в зоне его интересов и сиюминутных потребностей, а создавать условия для расширения интересов и развития потребностей.

Выбор не может существовать вообще, он непременно должен быть направлен на какой-то предмет (материальный или духовный). Овладеть предметом выбора можно только в процессе деятельности. Включая ситуации выбора в учебную

деятельность, педагог повышает «субъектность» ученика. Равным же учителю субъектом учебной деятельности ученик становится, если он может реально взять на себя функции учителя, что бывает крайне редко.

Таким образом, субъектом выбора может быть только субъект деятельности. А это значит, что личность должна уметь определить для себя цель, найти средства для достижения этой цели и нести ответственность за результат своих действий перед обществом и перед самим собой.

Но ученик еще не вполне способен принимать ответственность за результат своей деятельности. Он еще только формируется как деятель и как личность. Поэтому *учитель может передавать ему право на выбор только по мере формирования у ученика тех или иных качеств личности и деятеля, которые обеспечат ему возможность функционирования как субъекта выбора, т.е. по мере формирования у него знаний, умений, навыков и ценностных категорий, соответствующих требованиям той или иной деятельности (например, нельзя, не научив писать сочинения, предлагать темы сочинений).*

Давая знания, формируя определение умения, мы помогаем ребенку распрямить для себя значение тех или иных понятий, что позволяет ему успешно справиться с деятельностью, и именно успешность настоящей деятельности дает возможность для расширения свободы выбора для ребенка. Ставя ребенка в ситуацию выбора, мы позволяем ему формироваться как индивидуальности.

Предоставление личности свободы не означает снятия всяких ограничений - только внешнюю свободу, которая легко переходит в произвол, гораздо более необходимо дать ребенку знание самого себя и окружающего мира и умение реализовать себя в деятельности, то есть внутреннюю свободу.

Ситуация выбора при разумном педагогическом управлении позволяет поставить ребенка в позицию субъекта

деятельности и оказывать развивающее влияние на личность ребенка.

При этом личностно значимая ситуация выбора как основа ситуативной доминанты должна отвечать следующим требованиям:

- данные ситуации должны находиться в зоне интересов ребенка, давать импульс к расширению этих интересов и направленность деятельности в зону ближайшего развития;

- эти ситуации должны постепенно включаться в систему жизнедеятельности ребенка по мере развития у него способности и умений функционировать как субъект деятельности, т.е. уметь определять для себя цель, находить средства и нести ответственность за результат деятельности;

- ситуации выбора должны быть включены в систему реальных отношений и деятельности ребенка, т.е. ребенок должен получать реальное переживание за последствия своего выбора, что позволит ему выработать собственную систему ценностей;

- произвол ребенка не должен быть ограничен произволом взрослого, он может быть ограничен объективными обстоятельствами;

- основанием для расширения свободы выбора должна быть успешность деятельности, следовательно, расширение свободы выбора должно сопровождаться формированием знаний, умений и навыков, необходимых для овладения той или иной деятельностью;

- несформированность качеств субъекта деятельности делает учителя и ученика неравными в ситуации выбора в смысле ответственности за результаты деятельности. Поэтому должны быть продуманы механизмы защиты ученика от собственных ошибок (схема 4).

-

#### Схема 4

### Требования к ситуации выбора как основе ситуативной доминанты



Расширение свободы личности учащегося в учебном процессе в целом и на уроке в частности будут проявляться и во внешней организации и в содержании урока в целом.

В процессе освоения системы социальных ролей человек определяет содержание этой роли и способ поведения в ней. Большое значение для этого имеют социальные пробы. Именно они дают возможность охватить большой спектр возможных ролей и позиций, попробовать себя в них и оценить свои возможности. Социальные пробы охватывают все сферы индивидуальности человека и большинство его социальных связей. В процессе развития этих сфер у молодых людей формируются определенная социальная позиция и социальная ответственность, которые и являются основой для их дальнейшего вхождения в социальную среду. Социальные пробы отличает такая характерная черта, как целенаправленность их создания. Они не являются

случайным обстоятельством жизни, а представляют собой продуманные ситуации. Даже если социальная проба имеет компонент стихийности, то он тоже является предусмотренным и обдуманым педагогическим элементом. Следовательно, необходимым в структуре создания системы социальных проб является взрослый как её создатель и источник педагогического влияния на социальное самоопределение подростков. Вступая во взаимодействие с молодым человеком, педагог организует ситуацию социальной пробы, которая для воспитанника может казаться случайным стечением обстоятельств.

**Пример.** Ведущий предлагает участникам разбиться на две группы. Одна группа должна предложить интересные ситуации, требующие принятия решений, и дать свой вариант поведения в каждой ситуации.

Каждому участнику второй группы предлагается ситуация, где ему необходимо согласиться с принятым решением или дать свое. К примеру:

- Ты сел смотреть интересный фильм, а друзья срочно зовут на улицу. Ты давно хотел посмотреть этот фильм, и теперь совсем не хочется идти во двор. Предложенное решение: идти с ребятами. Твое решение?

- На улице, играя с ребятами, вы кричали, шумели, и прохожий сделал вам замечание, ребята предложили тебе ответить ему за всех. Твое решение?

В течение занятия группы меняются ролями.

Всем предлагается ответить на вопрос:

- Почему я согласился или настаивал на своем решении?

Обсуждаются ситуации, имеющие свое решение, о котором сообщается после совершения социального выбора ребятами. Это позволяет сопоставить выбранное решение с готовым и оценить его через сравнение.

**Пример.** Детям предлагается разделиться на две группы. Группам выдаются карточки с различными

ситуациями. Одной группе выдается карточка без решения ситуации, другой – с готовым решением. Первой группе предлагается дать свое решение, второй – проанализировать готовое решение и решение товарищей.

*Ситуации:*

1а. «Старушка в автобусе попросила уступить ей место. Тот, к кому она обратилась, отказал ей».

1б. «Старушка в автобусе попросила уступить ей место. Тот, к кому она обратилась, отказал ей. Сидящий рядом мужчина встал, уступил место пожилой женщине».

- Вы – товарищ того человека, который отказал старушке. Ваши действия.

- Кто прав – молодой человек, уставший на работе, или бабушка, которая в силу возраста не может ехать стоя?

2а. «В кафе официант в счете указал сумму на 20 рублей больше, чем та, на которую был сделан заказ».

2б. «В кафе официант в счете указал сумму на 20 рублей больше, чем та, на которую был сделан заказ, а посетитель, не говоря ни слова, добавил к этой сумме еще 20 рублей».

Все выбирают карточку и, получив её, отвечают на два вопроса:

- Что меня удивило?

- Как нужно поступить в этой ситуации и почему?

Следует обсуждение полученных ответов.

Задания, предлагаемые ребятам можно классифицировать по степени открытости альтернативы:

Явные ситуации социального выбора характеризуются тем, что альтернатива сразу становится видимой человеку, который с ней сталкивается. Это дает возможность обдумать возможные варианты решений, оценить их с точки зрения индивидуальной системы ценностных ориентаций. Однако открытый характер

альтернативы может вызвать у человека психологические осложнения, связанные со страхом выбора;

**Пример.** Игра «День рождения».

Объявляется большой праздник – Всеобщий День рождения. Детям предлагается назвать 2 ребят из своей группы, которых они бы пригласили на свой день рождения. По количеству выборов определяются лидеры. Объявляется, что именно они и будут сегодня настоящими именинниками. Остальным предлагается выбрать того, к кому они пойдут сегодня на день рождения, а после того, как все ребята разделится на группы, придумать подарок своему имениннику и одному имениннику из другой группы.

После этого проводится рефлексия, в которой «именинникам» задается вопрос, понравился ли им преподнесенный подарок и почувствовали ли они радость от него. После игры возможно обсуждение вопроса «Влияет ли дружба на то, что люди делают добро другим?»

Существуют неявные ситуации социального выбора. Подростки совершают социальный выбор, выполняя какую-то деятельность, не подозревая об этом или замечая не сразу. Сложность этого вида ситуаций состоит в том, что человек может совершить выбор, не подозревая о существовании альтернатив в этой ситуации, а поэтому, не оценив и не обдумав варианты решений.

**Пример.** Игра «Третий лишний».

Правила игры несколько видоизменяются: любой играющий может помочь водящему и заменить его самим собой по своему желанию.

Следующая классификация заданий связана с реальностью событий, используемых в содержании заданий.

**Реальные.** Содержание ситуации взято из реальной жизни или характеризует реалистичные события действительности;

**Пример. «Сосед».**

«Сегодня был очень трудный день!» - подумал Вася и плюхнулся на свободное сиденье в автобусе. На улице стало смеркаться, мальчик смотрел в окно и вспоминал сегодняшний день: тренировка была трудная, но у него все хорошо получилось - тренер был доволен.

Вася так задумался, что не увидел, как рядом с ним на сиденье сел его сосед Вовка, который был старше его на 2 года. Завязался разговор. Через две остановки в дверь вошла старушка, очень тихая на вид. Она прошла мимо мальчиков и встала в проходе – свободных мест не было. Вася сразу боковым зрением увидел бабушку, но вставать очень не хотелось, ноги гудели после упражнений, да и Вовка даже виду не подал, что заметил старушку. Автобус тряхнуло на переезде через железнодорожные пути. Старушка чуть не упала. Вася вскочил и хотел уступить ей место, но тут вмешался Вовка: «Не будь дураком, сиди! Они не работают и не учатся. Ты-то поди побольше её за день устал!» Дураком быть не хотелось, и Вася присел на краешек сиденья. Так ехали ещё минут пятнадцать. На своей остановке мальчик вылетел бегом из автобуса, старушка осталась стоять в проходе.

Вася со всех ног бежал домой, не дожидаясь соседа. Почему-то на душе было скверно...

- Почему у Васи было тяжело на душе?
- Что повлияло на его выбор?
- Кто из мальчиков был прав?

**Сказочные.** Ситуация социального выбора взята их сказок или имеет сказочный характер содержания.

**Пример. «Аленький цветочек».**

Настенька, получив аленький цветочек и выслушав историю батюшки о страшном звере, решает сама отправиться на далекий остров.

**Рефлексия:** Поехали бы вы туда на её месте или бы поступили иначе?

Помните ли вы, что происходит далее в сказке?

«Настенька возвращается на остров, несмотря на то, что родные уговаривают её остаться дома. Кроме того, она очень торопится, беспокоясь о Чудище».

- Как вы думаете, почему она покидает родных?
- Можно ли сравнить этот её поступок и поступок в начале сказки?
- Стал ли страшный зверь близким существом для Настеньки?

**«Маленький Мук».**

Отработав у старушки - любительницы кошек и собак долгое время и не получив обещанного жалования, Маленький Мук решает уйти. Однажды, когда старушки не было дома, он увидел, что маленькая комнатка, которую хозяйка всегда держала закрытой, приоткрыта. Маленький Мук заглянул вовнутрь и увидел множество дорогих вещей.

- Мог ли Маленький Мук забрать причитающийся ему долг без разрешения хозяйки?
- Что ему было делать? Как вы считаете? Почему?

- Можно ли совершать воровство во благо?

**Художественные.** Содержание заданий взято их литературных источников или имеет явный художественный характер (содержание события имеет исторический контекст, в ситуации присутствуют литературные герои и т.д.).

**Пример. «Гарри Поттер и философский камень».**

Детям излагается содержание истории с зеркалом желаний.

- Хотели бы вы смотреть в это зеркало каждый день?
- Почему преподаватели запрещали смотреть в это зеркало?

Детям предлагается рама или картина, в которой они могли бы представить зеркало желаний.

- Что или кого бы вы хотели видеть в этом зеркале?

- Всегда ли это приносило бы вам радость?

- На что бы вы пошли ради того, чтобы посмотреть в такое зеркало?

После знакомства с содержанием дилеммной ситуации, происходит осознание цели социального выбора. Реализации данного этапа могут способствовать следующие формы работы:

- **Предвидение результата разрешение ситуации**, которое происходит в процессе свободной дискуссии. Осознание возможного результата (особенно, если он может оказаться негативным) актуализирует необходимость совершения осознанного социального выбора и, в первую очередь, выдвижение цели этого выбора.

- **Актуализация жизненного опыта детей** («Со мной был такой случай, и это закончилось...», «Такой случай произошел с моей подругой или мамой...») в свободной беседе, которая может обозначить необходимость выбора цели социального выбора и обдуманное его совершение.

- **Проведение параллели с художественным произведением или историческим событием** в форме рассуждения, которое также может показать значимость решения этой ситуации и обдумывание ее цели.

На этапе ознакомления с возможными альтернативами в ситуации социального выбора обозначаются варианты, из которых человек может выбрать в соответствии с поставленной целью социального выбора. Реализация данного этапа возможна в следующих формах:

- «Мозговой штурм» (представляет собой произвольное название возможных вариантов решения членами группы).

- Называние вариантов решений «по цепочке».

- Работа в микрогруппах, каждая из которых предлагает свои варианты решения. Озвученные варианты обобщаются в единый список.

Работа этого этапа направлена на формирование умения видеть альтернативы, превращение неявных дилеммных ситуаций в явные.

Осознав возможные варианты решения, дети непроизвольно начинают их оценивать на основе имеющихся знаний о системе социальных отношений, условий ситуации и их системы ценностных ориентаций. Здесь возможна помощь воспитателя в осуществлении выбора, которая может выражаться в разных формах:

- расширение знаний о системе социальных отношений, о содержании социальных ролей, условиях ситуации в ходе консультационной беседы или рассказа;

- диагностическая беседа или применение исследовательских методик, направленных на выявление склонностей и потребностей ребенка, его личностных особенностей (темперамент, профессиональные склонности, рекомендуемая профессиональных отношений и т.д.).

Более глубокому осознанию содержания возможных альтернатив может способствовать организация их проживания. Это может быть выражено:

- В принятии на себя той или иной социальной роли с определенной содержательной наполненностью и проигрывании ситуации в этой роли.

**Пример.** Вы - сварливый продавец, и Вам нагрубил покупатель. Недалеко от Вас стоит заведующий, и если Вы

*нагрубите, то Вас уволят. Обыграйте Ваше решение этой ситуации.*

- В проигрывании возможного решения дилеммной ситуации.

**Пример.** *Проигрывание возможного окончания притчи «Учитель и краденые яблоки».*

*Учитель и его ученики путешествовали и в дороге оказались не в состоянии как следует поесть. Учитель попросил некоторых сходить и поискать пищу. Ученики возвратились в конце дня. Каждый принес с собой то небольшое, что он был способен приобрести от благотворительности других: фрукт, который уже собирался испортиться, черствый хлеб и горькое вино. Один из учеников, тем не менее, принес мешок зрелых яблок. «Я должен был сделать что-нибудь, чтобы помочь моему учителю и моим братьям», - сказал он, разделив яблоки на всех. «Где ты их взял?», - спросил учитель. «Я украл их», - ответил ученик.*

- В проигрывании ситуации с готовым решением, которое помогает осознать, совпадает или не совпадает собственное мнение с предложенным вариантом решения.

- В проговаривании результатов выбора каждой из найденных альтернатив.

**Пример.** *Притча «Учитель и ученик».*

*К одному очень известному учителю лучников пришел бедный парень: «Учитель, молю тебя взять меня в ученики. Я беден, мне нечего дать за свое обучение, но я мог бы прислуживать и преданно служить тебе». Учитель посмотрел на юношу. Тот был не по возрасту развит: высокий, стройный, с крепкими руками и сильными ногами. Он мог бы стать лучшим учеником, который бы прославил*

*своего учителя. Учитель уже хотел было согласиться, но вдруг вспомнил, что совсем недавно он хотел сделать своим приемником сына богатого князя Бану. Если он возьмет Али в ученики, то князь может обидеться на учителя и больше не станет присылать богатых подарков. И учитель отказал Али.*

*Юноша очень расстроился. С горя он удалился в леса, построил там хижину, вылепил статую учителя и стал самостоятельно тренироваться. Через два года учитель услышал от людей, каких невиданных успехов достиг в его ремесле Али. Учитель пришел к нему в хижину и попросил показать, чему тот научился за это время.*

*Али показал свое умение и учитель понял, что и без него, лишь в присутствии его статуи молодой человек достиг таких успехов, что сравнялся с ним в мастерстве.*

После осознания вариантов выбора, дети осуществляют этот выбор.

Заключительным этапом в цикле деятельности воспитателя по формированию готовности подростка к социальному самоопределению целесообразно выделить этап стимулирования рефлексии. Обозначение данного этапа в качестве самостоятельного, с одной стороны, закономерно, с другой - достаточно условно. Закономерно оно потому, что позволяет обозначить итог всего процесса совместной деятельности, а условно потому, что процессы анализа и рефлексии совместной деятельности, группового и индивидуального состояния и социального выбора подростков являлись необходимыми компонентами каждого из рассмотренных нами этапов.

Стимулирование рефлексии осуществлялось нами в следующих формах работы:

- «Круг», представляющий собой групповую форму работы по осознанию проведенного занятия, совершенного выбора. Эта форма работы предоставляет

возможность выразить эмоции по поводу проведенной групповой работы, эмоционально завершить цикл работы с предложенными ситуациями социального выбора. Проговаривание своих мыслей и размышлений по поводу прошедшего дела способствует более глубокому осознанию совершенного выбора и обоснований принятого решения.

- Игра «Незаконченное предложение». Например, «Я доволен тем, что...», «Я думаю, что принял правильное решение, потому что ...», «Это был легкий (тяжелый) выбор, потому что...».

В нашей методике после совершения выбора решения одной ситуации, идет осмысление другой ситуации социального выбора, и этот процесс может повторяться до бесконечности.

С целью формирования автономности поведения подростков предлагаем комплекс упражнений и форм работы (О.С. Щербинина):

1. *Сопоставление собственного мнения подростка с предполагаемым мнением ближайших взрослых.*

Например: Спрашивая мнение подростков о событиях дня, предлагаем представить мнение по поводу этого же события воспитателя (педагога-организатора, методиста, завуча, социального педагога воспитательного учреждения и т. д.) и сравнить свое видение события с видением взрослого. Результатом этого упражнения, как правило, становится вывод ребят о том, что мнения взрослых не совпадают с их собственным.

Это упражнение помогает понять, что каждый человек имеет право на собственное мнение и это не значит, что оно единственно верное из всех существующих, в том числе и мнение взрослых людей.

2. *Самостоятельное проведение подростком рефлексии события или дня с позиции воспитателя.* Указанное упражнение помогает представить себя в роли

взрослого, увидеть «плюсы» и «минусы» его социальной роли, понять, что взрослый тоже испытывает затруднения, и что он так же, как и другой человек, может быть неправ.

3. *Игра «Продолжи предложение».* Сначала ребятам предлагается высказать свое мнение по вопросу, а затем попросить представить мнение других людей (и среди них - взрослые) озвучить его.

Например:

- Если бы ты был..., то...
- Я люблю лагерь (школу) за то, что...
- Я приехал сюда затем, чтобы...

4. *Игра «Прочитай текст от лица...»* (дается конкретная роль взрослого; выполнение качества кого-то из взрослых; выполнение роли героя произведения). Это снимает страх перед взрослыми, помогает понять, что взрослые – такие же люди со своими страхами и проблемами.

5. Детям предлагается охарактеризовать тремя прилагательными взрослого. Задается вопрос: «Почему именно этими?»

- Если бы вы были вожатым (учителем), какими прилагательными бы вы охарактеризовали себя?

6. *Игра «Сядь на стул, как...»* или «Пожми мою руку так, как это сделал бы...». Предлагаются варианты взрослых героев или социальных ролей взрослого человека.

7. *Ток-шоу «Переворот».* Взрослые защищают позицию детей, дети – позицию взрослых.

Возможные этапы дискуссии:

- Подростки и взрослые озвучивают свою позицию.
- Выявляются наиболее общие тенденции.
- Команды пытаются найти аргументы для защиты точки зрения противников.

Возможно обсуждение различных тем, например «Курение».



8. Ток-шоу «Откровенный разговор». Шоу состоит из трех частей:

- На определенную тему высказываются взрослые и дети.

- Меняются местами: дети высказываются с точки зрения взрослых, взрослые – с точки зрения детей.

- Смешать обе группы с помощью фантиков и сделать две смешанные. Цель этого этапа – в каждой команде прийти к общему мнению по проблеме.

#### **Занятие на тему «Кто Я?»**

*«Удивительное ощущение – слышать свой голос через микрофон. Первый раз я думал, что это вообще не мой голос. Потом решил – микрофон искажает мой голос.*

*Конечно, голос для меня другой, отчужденный: это ясно, но ведь он, по-моему, и не меняется с годами. Я не слышу старческой хрипотцы. Он для меня остался тем, чем он был для меня в 19 лет. Этого ведь не объяснишь тем, что он проходит к моему слуховому аппарату через другую среду. Мои интонации не меняются (по идее) от того – через какую среду я слышу свой голос? А между тем мои интонации после появления магнитофона были для меня своего рода «открытием».*

*Чужой голос, отделившийся от меня, - это ситуация «Носа» Гоголя. И в какой-то мере то же самое с моим изображением на экране телевидения, и даже на хороших (неприменно хороших) фотографиях. Я вижу чужого человека, который не во всем мне нравится – даже иногда очень не нравится. Особенно не нравится появление во мне на моих изображениях какой-то сладковатости. Кто-то чужой для меня отдалился от меня. Мой двойник ходит по экранам, звучит с пластинки фирмы «Мелодия» (я говорю о «Слове о полку Игореве», читаю его текст).*

*Как сейчас упростилась бы ситуация для Достоевского (с его «Двойником»), для Гоголя. Я думаю, что и Андрей Белый не успел ухватить ситуацию,*

*открывавшуюся перед ним с появлением кинематографа и граммофона» (Д.С. Лихачев).<sup>47</sup>*

*Р. Роллан пишет: «Когда через сорок лет перелистываешь сокровенный «Дневник» своей юности, часто изумляешься – там находишь человека, о существовании которого уже успел забыть. Он кажется совсем чужим... Я вижу перед собой странного мальчика, носящего мое имя и похожего – нет, не на меня (я не узнаю в нем себя!), а на кого-то другого, мне знакомого... Кто же он?» Попробуйте ответить на этот вопрос и объяснить, почему он поставлен?*

Сравните мысли Д.С. Лихачева и Р. Роллана, о каком «двойничестве» идет речь?

**«Притча о другом»** (отрывок из романа П. Коэльо «На берегу Рио-Пьедра села я и заплакала»).

*Один человек повстречал старого друга, который пытался приспособиться к жизни и так и эдак, да все без толку. «Надо бы дать ему немного денег», - подумал он. И так случилось, что в тот же вечер узнал он, что друг его разбогател и роздал все свои долги за много лет.*

*Пошли они в бар, где любили бывать, друг его платил за всех. Когда же его спросили, в чем причина такого успеха, тот ответил, что вплоть до самого недавнего времени жил как Другой.*

- Что еще за «Другой»? - спросили его.

- Другой – это тот, кем меня учили быть, но кем я не являюсь. Другой убежден, что человек всю свою жизнь обязан думать о том, как бы скопить денег, чтобы под старость не умереть с голоду. И столько он об этом думает, и такие строит грандиозные планы, что обнаруживает, что жив, лишь когда дней его на земле остается совсем мало. Спыхватывается он, да поздно.

<sup>47</sup> Лихачев Д.С. Заметки и наблюдения: из записных книжек разных лет. – Л.: Сов. писатель, 1989.- С.349-350.

- Ну, а кто же ты такой?

- А я – такой же, как любой из нас, если он только слушает голос своего сердца. Человек, очарованный мистерией жизни, человек, открытый чуду, человек, которого радует и воодушевляет все, что он ни делает. Беда в том, что Другой, вечно томимый страхом разочарования, не давал мне поступать так.

- Но ведь существуют и страдания, - возразили посетители бара.

- Существуют поражения. И никто на свете от них не застрахован, более того – никто их не избегнет. А потому лучше воевать за исполнение своей мечты и в войне этой проиграть несколько сражений, чем быть разгромленным и при этом даже не знать, за что же ты сражался.

- И все? – спросили слушатели.

- И все. Когда мне открылась эта истина, я решил быть таким, каким мне всегда на самом деле хотелось быть. Другой остался там, у меня дома, он смотрел на меня, но я его больше к себе не впускал, хоть он несколько раз и пытался напугать меня, внушить, как сильно я рискую, не заботясь о своем будущем, не откладывая на черный день.

И с этого мгновения, как я изгнал Другого из моей жизни, Божественная энергия стала творить свои чудеса.

#### Вопросы для обсуждения

1. О каком «Другом» идет речь в притче? В каждом ли человеке присутствует его второе «Я»?

2. Создан ли вами внутренне устойчивый образ самого (самой) себя? Стремитесь ли к этому? Почему? Или вам созвучнее настроение Стендаля: «Что я за человек? Есть у меня здравый смысл? И если есть, то глубок ли он?.. Говоря по правде, не знаю. Да к тому

же, занятый текущими делами, я редко задумываюсь над этими основными вопросами, и всякий раз мои суждения изменяются вместе с настроением. Мои суждения – лишь беглые оценки...».

3. Согласны ли вы с ответом, который дает на этот вопрос Гете: «Как можно познать себя? Только путем действия, но никогда - путем созерцания. Попытайся выполнить свой долг, и ты узнаешь, что в тебе есть».

Что хуже, по вашему мнению, равнодушие к себе или равнодушие к другим?

4. Согласны ли вы с автором, утверждающим, что «тело – это рок, судьба человека». А нельзя ли, изменив тело, изменить и судьбу?

5. Представления о красоте тела на протяжении веков неоднократно менялись. Какое из этих исторических представлений ближе вашему вкусу? Взаимосвязаны ли внешний облик и внутренний мир человека? Если да, то в чем эта взаимосвязь проявляется? Приведите конкретные примеры (вспомните, например, «Портрет Дориана Грея»).

6. Платон в свое время выделил основные возрастные этапы: детство – юность – зрелость – старость. Охарактеризуйте основные особенности каждого из этих этапов. В каком возрасте вы хотели бы пребывать постоянно? Какие преимущества это вам дало бы, какие утраты вы при этом понесли бы?

Согласны ли вы с Цицероном, который сказал: «Тем людям, у которых у самих нет ничего, что позволяло бы им жить хорошо и счастливо, тяжек любой возраст»?

7. «Я вырос, состарился и оглянулся на свою жизнь. Радости преходящи, их мало, скорби много, и впереди страдания. Смерть», - пишет Л.Н. Толстой в отрывке

«Искания истинной веры». Какие мысли и чувства вызывают у вас эти слова?

А что остается после человека? Верно ли высказывание В.Г.Белинского: «Для того и не вечен человек, для того и сменяется одно поколение другим – словом, люди умирают для того, чтобы жило человечество. Смерть есть великое орудие, великая опора жизни».

8. Долголетие в пьесе К. Чапека «Средство Макропулоса» выглядит как состояние вовсе не идеальное, скорее даже отнюдь не желательное. Поразмышляйте, почему?

### **3.6. Социально-ориентирующие игры как средство социального самоопределения ребенка**

Для любого человека, который когда-либо работал педагогом, не стоит вопрос о том, играть или не играть с детьми. Без игр воспитательный процесс представить нельзя. Например, можно сказать, что жизнь детского объединения – это игра, а любая игра – это основа детской жизни.

Игры, которые проводятся с детьми, различны не только по содержанию, но и по времени. И место проведения игр самое разное: в школе, холле, в лесу, на пляже и даже в походе.

Интерес ребенка к игре обусловлен многими факторами: стремлением узнать новое, реализовать себя, выступить в роли лидера и просто развлечься. Все эти факторы учитывают педагоги лагеря. С детьми проводятся и развлекательные и познавательные игры и такие игры, где нужны ловкость и сноровка.

Игра как важнейший компонент процесса воспитания детей, является полигоном для их социальных проб, то есть тех испытаний, которые выбирают дети для самопроверки и в процессе которых ими осваиваются

способы решения возникающих в процессе игры проблем межличностных отношений.

Удивительно точно подметил Г.Н. Кудашов, что слово «игра» имеет явно позитивную окраску: «радость, удовольствие, веселье, ребячество. Не случайно, что некоторые исследователи дают такую трактовку смысла понятия «игра»: «игро» – власть, сила; «Ра» (бог солнца в древнеегипетской мифологии) – солнце, свет («Радуга», «Радость» и др.). Таким образом, возможно в игру изначально вкладывался такой смысл – «сила солнца», «власть света», что в наибольшей степени раскрывает сущностный глубинный смысл любой (но, в особенности, детской) игры». <sup>48</sup>

В последние годы появился новый тип игр. Когда взрослые и дети играют вместе, используя игры для решения очень важных как для детей, так и взрослых проблем их совместного существования. Условно такие игры можно назвать «взрослыми играми детей». Авторами сюжета этих игр являются чаще всего взрослые, а творческое обогащение содержания игры, естественно, остается за детьми.

Такие игры имеют свои особенности. Главные из них следующие:

- коллективный характер деятельности (включение в нее и непосредственных исполнителей, и зрителей, активно участвующих в игре);
- актуальность содержания, позволяющая придать игре острый наступательный характер;
- педагогический подход к распределению ролей (поручать роль не лидерам, «звездам», а ученикам, нуждающимся в коррекции их недостатков);
- игра не спектакль, хотя в ней и распределяются роли. Поэтому репетировать игру нельзя. Игра – одноразовая по природе, зависит от творчества и импровизации участников;

---

<sup>48</sup> Кудашов Г.Н. Игровой конструирование – Тюмень: «Вектор Бук», 2008. – С.13.

- игра способствует формированию коллективного субъекта в единстве с активной позицией каждого ребенка.

По мнению Д.Б. Эльконина, игра является «арифметикой социальных отношений»<sup>49</sup>. В концепции ролевой игры Д.Б. Эльконина для определения содержания понятия о ролевых играх используется не представление о ролях, а представление о социальных отношениях, так что в результате ролевая игра определяется не путем указания ролей, а путем указания социальных отношений, в которые вступают играющие, принимая на себя исполнение тех или иных ролей.

Игра - один из тех видов деятельности, которые используются взрослыми в целях социализации, обучения различным действиям с предметами, способам и средствам общения. В игре ребенок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будут зависеть успешность его социальной жизни.

Игра, являясь важнейшим компонентом технологии воспитания детей, является полигоном для их социальных проб, то есть тех испытаний, которые выбираются детьми для самопроверки и в процессе которых осваиваются ими способы решения возникающих в процессе игры проблем межличностных отношений.

Большинству игр присущи общие черты:

- все, что относится к игре, находится в определенном игровом пространстве, служа средством передачи социального опыта и побуждая ребенка к активной творческой деятельности;

- взрослые и дети являются участниками игры, права которых определены правилами игры, регулирующими их отношения;

- структура игры, ее смысловое содержание и правила игры предполагают создание эвристической среды, постоянно стимулирующей творческую активность ребенка.

В наших играх наиболее развиты организационно-деловые отношения (Д.Б. Эльконин), которые возникают в любой совместной деятельности и включают в себя действия по налаживанию совместной игры, действия, не связанные с содержанием игры, а также оценку действий в ходе игры.

Большую роль играет также и межличностное общение. Свобода, доброжелательность, сотворчество обуславливают и взаимоотношения в игре педагога и ребенка. В игровой среде ученик не может быть объектом прямого воздействия педагогов, когда их отношения строго регламентированы, ограничены ролевой позицией каждого из них. В игре ролевые позиции педагогов и детей разнообразны, динамичны, менее регламентированы. Ученик здесь активный участник, субъект организации игры.

Важнейшей педагогической задачей в процессе проведения игры является мотивация детей. Этому прежде всего способствует эмоционально значимое игровое окружение и вызывающая положительный эмоциональный настрой система развивающих отношений.

Средства в достижении цели социального роста ребенка могут быть самые разные, и прежде всего они должны отвечать его интересам и возрастным особенностям. И поэтому важнейшую роль в социальном развитии ребенка может сыграть *игра*. Наверно нет ни одной книги о работе с детьми, в которой бы не шла речь об играх.

В социально-ориентирующих играх ребенку необходимо как бы оторваться от действительности, уметь поставить себя в условную ситуацию, пережить иное мироощущение, попробовать свои силы в новой реальности.

Социальная проба - это всегда преодоление. И поэтому основу ее составляет волевой компонент. А эмоциональное самочувствие ребенка во многом зависит от успеха или

---

<sup>49</sup> Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1999. - С.141.

неуспеха ребенка в решении социальной проблемы, имитируемой в игре. Социальные пробы предполагают самооценку детьми своих возможностей на основе последовательного выбора способа социального поведения в процессе освоения различных социальных ролей.

В этом педагогическая сущность проектирования социально-ролевых игр.

Социально-ориентирующая игра - это большой импровизированный спектакль, в котором участвуют все. В этих играх создаются ситуации, в которых ребенок осмысленно выбирает вариант своей жизни в игровом пространстве.

Конечно, творческая активность ребенка в игре, как отмечают психологи, может проявляться как эпизодически, ситуативно, так и постоянно, иметь различную степень выраженности - от самостоятельного выполнения известных правил, переноса известных способов деятельности в новую ситуацию до выработки нового оригинального решения игровой задачи. Уровень творческой активности ребенка в игре зависит от уровня сложности, характера игры, отношения к ней ребенка, позиции взрослого в игре.

В игре складывается особый тип отношений между взрослыми и детьми, и они определяются самой природой игры как деятельности самостоятельной, добровольной, творческой.

В предлагаемых играх присутствуют самые разнообразные ситуации:

1. Ситуации выбора: игровой роли; способа участие в игре (один, в составе группы); выбора позиции в отношениях с другими участниками.
2. Ситуации разрешения трудностей, которые обязательно возникают на пути к достижению успеха.
3. Ситуации успеха и неуспеха;

4. Другие ситуации, в которых происходит изменение самооценки и коррекция собственного поведения участниками игры.

Перечисленные ситуации затрагивают как ролевые отношения, складывающиеся в процессе игры, так и отношения, возникающие по поводу игры и в связи с игрой.

*Принцип индивидуальной избирательности игры с учетом возрастных особенностей ребенка.*

Тенденция индивидуализации игры сегодня является одним из важных направлений работы по разработке методики игры в детских сообществах как воспитательного средства. При разработке игровых программ организаторы детских объединений должны быть сориентированы не на массу детей, а на конкретного ребенка с его интересами, взглядами, жизненной позицией, конкретным социальным статусом в системе отношений с друзьями. Каждая игра - это возможность создания благоприятной ситуации для развития стремлений, жизненных установок и ролей, которые выбирает ребенок.

*Принцип адекватности игры системе социальных отношений в обществе.*

Этот принцип проявляется в этнокультурном характере игры. Место, где живет ребенок, семья, в которой он воспитывается - все это имеет значение для выбора самого разнообразного набора игр. В игре ребенок опирается на собственные социальные установки, знания, ведь в жизни он играет роли, виденные им однажды. Помочь сориентироваться в быстро меняющихся ситуациях, найти основания для личностного роста - эта задача весьма актуальна для разрабатываемых и внедряемых программ деятельности детских объединений.

*Принцип рефлексивного последствия.*

Этот принцип заключается не просто в фиксации результатов игр. Речь идет о различных аспектах анализа

собственных действий каждым участником игры. Во время проектирования самой игры, обсуждения правил той или иной игры педагог получает уникальную возможность помочь гражданскому становлению личности. Задавая себе вопросы и пробуя разобраться в них, ребенок учится находить основание жизненных поступков. Кто он? Какую роль выполнил в игре? Почему он проиграл или выиграл, и от чего это зависело?

### *Ориентация на гуманистический характер игр.*

Для эффективного педагогического воздействия игры на ее участников необходимо согласовывать, просчитывать складывающиеся отношения, анализировать причинно-следственные связи возникающих конфликтов и проблем. Не попытка педагога средствами игры передать свои установки, а попытка введения в игру гуманистических элементов коррекции отношения - вот путь исследования для создания детских общественных объединений на основе игры. Перечитывая статьи И.Н. Жукова о длительных воспитывающих играх, анализируя материалы психологических подходов к различным видам игр, можно увидеть актуальность игры-заботы, игры-размышления, игры-тренинга для сегодняшних детей и подростков.

### *Соотношение в игре управления и самоуправления.*

Этот принцип предполагает процесс саморазвития игры. Данное принципиальное положение проявляется в нахождении так называемого «мотива объединения», т.е. самореализации ребенка в доступной для него деятельности. Переход от игр-забав к играм-заданиям и от них к игровой деятельности участника детского объединения – вот логический путь построения игровой основы детских объединений. При этом взрослый занимает не столько организаторскую позицию, сколько позицию консультанта, советника умело ориентирующегося в разнообразных детских интересах.

Имитация - это организационно-деятельностная реализация схем и мыслительных построений, ориентированных

в будущее. Для нас этот вывод имеет особое значение, т.к. позволяет определиться с утверждением, что в социальном закаливании имитация выполняет именно функцию ориентирования в будущих жизненных сложностях, во-первых. Во-вторых, преследует не только утилитарные цели выработки конкретных социальных умений, а требует их осознанного освоения как элемента сложной системы социальных действий, лежащих в основе социальных действий, лежащих в основе социальных отношений. Вот почему нам близок такой подход Д.Н. Кавтарадзе, который считает, что «по мере усложнения наших знаний о мире, увеличения необходимой для жизни в обществе информации и при сокращении времени на ее освоение, возрастает роль имитации в обучении и воспитании». Потенциал имитации он видит: а) в погружении человека в освоение социальных отношений с учетом его психофизических особенностей и потребностей; б) в овладении человеком способами хранения, передачи и извлечения смыслов; в) личностной включенности. Все это позволяет считать, что имитационные методы являются важнейшим средством социального закалывания, а их грамотное использование - одним из основных условий осуществления этого сложного процесса в старшем школьном возрасте, так как имитационная деятельность ставит старшеклассника перед необходимостью вести себя так, как будто желаемые качества, способности у него имеются в достаточной мере развития. Следовательно, старшему школьнику приходится на основе прошлых успехов или неудач, в зеркале реакции окружающих вести себя таким образом, словно желаемые качества у него уже есть. Упражнения в этом, заключенные в имитационной деятельности, обеспечивают неоднократное повторение отдельных, наиболее сложных проявлений желаемых качеств и создают условия для их освоения и интеграции в свой социальный опыт.

Педагогической моделью имитационного средства, в процессе которого происходит социальное закалывание, может стать социально-ориентирующая ситуация, которая

требует от человека поиска варианта решения определенной проблемы, оценки его собственным убеждениям (принципам) и субкультуре социума.

Социально-ориентированная ситуация по содержанию позволяет сформировать следующие умения:

- умение слушать;
- умение воспринимать происходящее;
- умение адекватно реагировать на изменения;
- умение высказывать свое мнение;
- умение уважительно относиться к другим людям и самому себе;
- умение искать точки соприкосновения и пересечения интересов, готовность к социальному консенсусу.

Достигается желаемый результат за счет потенциала естественности, заключенной в такого рода ситуациях. Постановка задач, исполнение заданий стимулируются динамикой предлагаемого старшекласснику сюжета, интересными, конструктивными, генерирующими опыт личности, оказывающими личную поддержку элементами данного сюжета.

Технологически процесс социального закаливания рассмотрен нами на примере техники группового решения, которая позволяет, с одной стороны, базироваться на личностной системе социального опыта, а с другой - позволяет максимально его расширять и обогащать за счет использования разнообразия и различия мнений.

Данная техника включает несколько этапов:

1 этап - знакомство в группе. Цель: личностная и деловая ориентация. Следовательно, здесь предпринимаются первые шаги по созданию атмосферы открытости, свободы от напряжения, страха, готовность слышать задания, включаться в их решения, работать с соблюдением определенных рамочных условий.

Эта деятельность осуществляется с помощью двух приемов:

- «вхождение символами»;
- «представление друг другу».

В первом случае старшеклассников просят найти и изобразить символы, которые, по их мнению, лучше всего отражают их внутреннюю сущность, самооценку, интересы, проблемы. Близкие символы служат основанием для объединения в рабочие группы и помогают организовать в них обмен мнениями. Затем наработанные в течение 10-12 минут материалы вывешиваются на доске для всеобщего обозрения.

Во втором случае старшеклассники по аналогичным вопросам берут интервью у одного из своих соседей. Благодаря этому устраняется возможное ощущение дискомфорта из-за необходимости обсуждать какие-то вопросы в группе вообще, включаться в решение сложных задач, имитирующих реальность.

2 этап. Решение совместной задачи. Случайно созданные группы из трех человек получают задания:

- обсудить ситуацию;
- продолжить ее;
- определить возможные варианты последствий решений.

Участники продолжают узнавание друг друга и себя теперь уже в процессе совместной деятельности. Главный результат - старшеклассники учатся выделению проблемы и осваивают первые крупные блоки для ее решения; осознание - понимание - решение.

3 этап. Свободная работа. Взрослый (педагог) организует работу над проблемой через набор карточек с ключевыми словами-понятиями, раскрывающими сущность данного вопроса. Каждому старшекласснику предоставляется право выбора ключевого слова. Затем каждый член группы объясняет свое понятие данного слова, устанавливаются связи между разными точками зрения, обосновывается результат. Таким образом, удается обсудить различные варианты проблемы, расширить границы убеждения, научить

участвовать в обсуждении мнений, поиске фактов и их анализе.

4 этап. «Деревья». Проблему необходимо теперь собрать и вписать в ситуацию. Более того, требуется, чтобы это сделал самостоятельно каждый в группе. Можно предположить, что для большинства участников большой группы пройденные этапы помогают переключиться на решение ситуаций самостоятельно, воспринимать проблему как личностное событие. В результате апробации этого приема для разных групп удалось выстроить такую схему последовательности действий участников группового взаимодействия.

**Схема 5**

**Последовательность действий участников группового взаимодействия**



Таким образом, на данном этапе происходит весь путь от осознания затруднения, имеющего личностный характер, до проверки правильности выбранного для данной ситуации действия. Иными словами, старшеклассник видит противоречие, обдумывает его, через сравнение своих действий с действиями других и реакцией окружающих, определяется в способах его разрешения. Факт группового эффекта позволяет учащемуся генерировать опыт, обогащать свои убеждения, ценности, корректировать мнение.

5 этап. Социальная проба. Цель: создание условий для улучшения достигнутых индивидуальных показателей и дальнейшего осознания конкретной жизненной проблемы через ее проигрывание каждым и просмотр вариантов интерпретации в других группах.

6 этап. Рефлексия, т.е. соотнесение достигнутых и ожидаемых результатов работы, позиций, установок, состояний участников группового взаимодействия. На этом этапе определяются также некоторые особенности поведения отдельных участников взаимодействия, которые позволяют в дальнейшей работе целенаправленно, учитывая их особенности, вносить корректировку в содержание, формы взаимодействия и способы педагогического управления данным процессом.

Рефлексия осуществляется с помощью двух известных приемов «Аквариум» и «Разговор на бумаге». Таким образом, выкристаллизовываются значимые аспекты проблемы, создается атмосфера социального закалывания, достигается включенность личности в ситуацию, ее осмысление и освоение.

Использование техники группового решения позволило выделить несколько типов старшеклассников по их реагированию на предлагаемую ситуацию. В частности, по поведению их можно разделить на следующие группы:

- Положительно настроенные. Они готовы участвовать в любой предлагаемой деятельности; открыты для обмена



информацией; любознательны; проявляют активность и творчество; способствуют созданию хорошей атмосферы, т.к. умеют проигрывать, и оставляют другим право на ошибку, нестандартное решение. Они надежная опора организатора данной работы. Их следует привлекать к наиболее сложным участкам работы.

- Всезнайки. Они, с одной стороны, активны в работе группы, с другой - велика опасность их доминирования над всеми. Если таких учеников своевременно не выделить и не определить их место в групповом взаимодействии как поверхностно-ориентированное, то велика опасность, что другим не будет хватать времени для высказывания, будет транслироваться лишь одна точка зрения и бесплодными окажутся поиски точек соприкосновения. Следовательно, в данном случае нужно спрашивать обоснование мнения, ограничивать высказывания временем или объемом, регулировать их суждениями учеников.
- Робкие. Они часто в состоянии принести многое в работу группы, однако нуждаются в помощи со стороны взрослого. Главное - одобрительное отношение к их деятельности, принцип высказывания по кругу, оформление идеи или мысли в грамотную словесную форму.
- Несогласные. Ставка здесь на ценность их опыта, знаний. Допускаются элементы заигрывания. Чаще всего, когда они чувствуют подогреваемый взрослыми интерес к себе, их скептицизм уменьшается, они начинают взаимодействовать. Итак, главное - опора на демонстрацию их компетенции или опытности.
- Незаинтересованные. Они аморфны. По существу, их характеристика напоминает ту группу актива, которую А.С. Макаренко образно назвал «болотом». В данном случае необходима особая тактика полярности отношений к ним: от оставления их в покое до инициирования их активности через групповое требование и опору на их

положительные данные (умение рисковать, красиво писать, располагать материал логично и т.д.). Итак, их не следует критиковать, а желательно постараться включить в деятельность, опосредовано привлекая к ней.

Техника группового решения в имитации социального закаливания указывает на многообразие приемов управления данным процессом. Судя по успешности опытно-экспериментальной работы, наиболее удачными являются следующие приемы: «Слушание каждого по принципу «вертушки», или «часовой стрелки»; «Слушание каждого по правилам «правой и левой руки»; «Выделение экспертов»; «Дебаты «за» и «против»; «Дискуссия на «подиум»; «Гость аудитории»; «Рисование»; «Запись идей».

Таким образом, использование техники группового решения как варианта имитации процесса социального закаливания создает возможность сформулировать условия для поиска фактов, расширения границ своего социального опыта, личностного роста, самомотивации установления здорового баланса между индивидуальным опытом и быстрым изменением в окружающей среде. Данная технология позволяет человеку научиться устанавливать границы взаимодействия и ответственности, определять правила и положения, в рамках которых можно решать практически любую жизненную проблему.

Имитационные средства в социальном закаливании помогают, во-первых, диагностировать типичные социальные затруднения у старшеклассников, во-вторых, включить в сам процесс закаливания, обогатить опыт через серию проб, стимулировать освоение рода социальных действий.

Данная игра имеет достаточно широкие границы. В зависимости от уровня подготовленности учащихся, характера их взаимоотношений с окружающим миром, волнующих их проблем избирается предмет разговора и формулируется тема. Наше внимание было сосредоточено на трех ценностях: достоинство, индивидуальность,

человеческая жизнь. Предполагалось охарактеризовать понятие «человеческое достоинство», рассмотреть формы его проявления, факты унижения, способы защиты от унижения, способы сохранения и восстановления.

Планируя игру, необходимо исходить из следующих положений:

- У старшеклассников уже должно сложиться свое представление о сущности данной ценности, но вполне возможно, что по этому поводу у них могут быть разные мнения.
- Старшие школьники могут видеть разные грани достойного поведения, вкладывать различный смысл в толкование ситуаций, свидетельствующих о достойных отношениях с окружающими людьми.
- Неадекватность в оценке этой категории, неустойчивость поведения, несоблюдение чувства меры по этому поводу может привести к отторжению человека от группы, потере собственной индивидуальности, разрушению социальных связей и отношений, поэтому новая информация и действия будут способствовать обогащению опыта ребенка.

В силу этого данная игра предусматривает создание ситуаций затруднения с помощью коллизий, заключенных в сюжете, инициирование интеллектуальных и стимулирование волевых процессов, создание определенного эмоционального напряжения.

Попытаемся описать процесс социального закаливания в данной игре следующим образом:

- Знание. Ситуация требует от каждого участника восстановления определенного количества фактов, расположения их в определенной логической последовательности, подчеркивает их значимость, стимулирует обогащение данной информации за счет внимательного слушания других участников игры. Тем самым создается предрасположенность человека к

восприятию данной проблемы, рождает отклик, реакцию на отдельные ее моменты.

- Понимание. Заставляет участника игры предположительно описывать будущие последствия ожидаемых действий, соотносить различные точки зрения, искать самостоятельно дополнительную информацию по данному вопросу, выбирать вариант, видеть явные и скрытые недостатки выбора, оценивать их значимость, обнаруживая определенную приверженность к некоторым ориентациям.
- Исполнение. Ставит перед необходимостью строить план собственных действий, определять меру своей ответственности за планируемое поведение, соотносить свои возможности с реальными условиями или требованиями конкретной ситуации.
- Рефлексия. Позволяет, осмысливая и осознавая свое поведение, сравнивая его с ценностными ориентациями других людей, а свои рассуждения - с точками зрения других, их решениями и оценками происходящего, осознавать уже на другом, более высоком уровне, свое отношение к рассматриваемой проблеме, а также проявлять готовность к пересмотру своих суждений, изменению образа своих действий – другими словами, формировать свое устойчивое жизненное кредо.

В основу игры положена техника «Аквариум». Ее процедура такова:

- Старшеклассники делятся на две подгруппы при помощи выбора каждым учеником предмета определенного цвета или конфигурации.
- Одна группа первоначально будет находиться в активной позиции, играя в определенные роли и решая коллизии. Другая будет включена во взаимодействие, правда, в пассивной позиции. Ее участники, мысленно соглашаясь или не соглашаясь с принимаемыми решениями, будут вынуждены реагировать на происходящее.

– В игре предусматриваются такие роли: магистры права, участники ситуаций, представители прессы, совет мудрейших.

Игра включает несколько условно выделенных этапов:

**1 этап. Включение в игру.** Необходимо установить взаимодействие между такими составляющими игры, как тема, участник игры, группа, окружение, а также построить коммуникации. Поэтому на данном этапе используется прием «Постулаты». Основные правила совместной работы над проектом:

1. Управляй собой сам, отвечай за себя и достигнутые результаты.
2. Отвечай за процесс взаимодействия и исход игры независимо от того, в какой группе работаешь.
3. В высказываниях говори от своего имени.
4. Осознай, что думаешь и чувствуешь, выбери, что скажешь и сделаешь.
5. Будь сдержан в общении.
6. Посмотри в себя, посмотри вокруг, руководствуйся своими ценностями, принимая решение.
7. Будь весел и остроумен: юмор влияет на настроение.
8. Задавай вопросы, посылай доброжелательные импульсы, проявляй внимание, оказывай поддержку - это открывает возможность включения в разговор.
9. Не веди посторонних разговоров: они мешают достичь цели в отведенное для этого время.

Таким образом, на 1 этапе определяются рамки, границы игрового пространства, тональность отношений в игровом взаимодействии, роль и место каждого участника.

**2 этап. «Погружение в проблему».** Он предполагает, что составляющие первую группу разыгрывают, анализируют коллизию. Участники, входящие во вторую группу, следят за ходом событий, записывают идеи, оценивают их с собственных позиций.

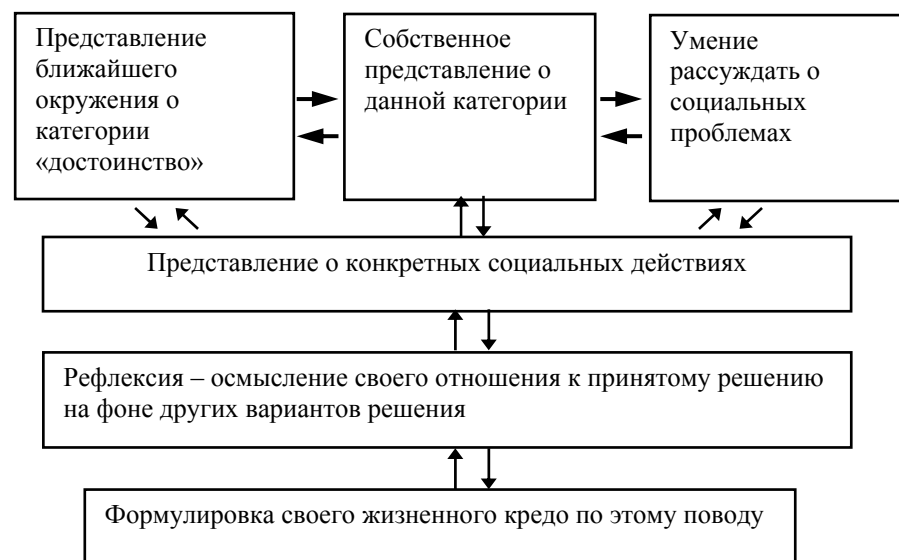
Таким образом, именно здесь разворачивается игровое действие, рождающее затруднение и требующее принятия осознанного решения в условиях многообразия мнений.

**3 этап. Рефлексия.** Она проходит при помощи приема «Вспышка молнии», когда участник игрового взаимодействия высказывают свою точку зрения по поводу происходящего, не комментируя другое мнение, по нескольким вопросам в режиме «карусели». В частности, им предлагается ответить на следующие вопросы:

- Что происходило сегодня?
- Как ты себя чувствовал во время игры:
  - а) работая в первой группе?
  - б) работая во второй группе?
- Как бы я определил атмосферу игры?
- Что мне дало участие в сегодняшней игре?
- Какие важные для меня мнения я осознал?

Таким образом, данная игра с точки зрения процесса социального закаливания обеспечивает взаимодействие шести важных компонентов, представленных в схеме 6.

**Схема 6**



Главный педагогический смысл этих игр - создание условий для социальных проб детей в имитируемой социальной деятельности, то есть создании ситуаций выбора, в которых ребенок должен выбрать способ решения той или иной проблемы на основе сформированных у него ценностей, нравственных установок и своего социального опыта. Социально- ориентирующая игра имеет свои особенности. Так в ней, помимо взаимоотношений, которые разыгрываются детьми в соответствии с принятым сюжетом и взятой на себя ролью, в игре и по поводу игры возникают другого рода отношения - уже не изображаемые, а действительные, реальные. Отмечается, что эти виды отношений тесно взаимосвязаны, но не тождественны и могут расходиться друг с другом.

В игре возможен переход от внешних требований воспитателя во внутренние требования самого воспитанника. Механизм такого перехода основывается на общих закономерностях игры. Как уже отмечалось, участвуя в игре, ребенок, подросток выступает в увлекательной для него позиции. Игровую роль он выполняет без какого-либо внешнего воздействия. Она становится для играющего внутренней необходимостью, а правила игры - внутренними правилами для самого себя. Наблюдается стремление и желание самого играющего к максимальному проявлению личных качеств и возможностей для выполнения требований к роли. Именно такую же воспитательную задачу ставит перед собой педагог. Игра создает условия к встречному стремлению воспитателя и воспитанника в достижении единой цели.

Одной из особенностей игры является двуплановость поведения. С одной стороны, играющий всегда остается самим собой, с другой - выполняет функции и обязанности того человека, роль которого принимает на себя. Принимая роль, он занимает как бы новую позицию,

объединяющую существующее в коллективе положение с тем положением, которое отводится образу - роли.

Общепризнанным является положение, что в процессе игры происходит повышение активности, самостоятельности, инициативы и творчества детей и подростков. Эти выводы опираются на психологические положения о том, что игра построена на интересе, эмоциональной привлекательности, увлеченности, желании проявить себя с наилучшей стороны. Игра изменяет характер действий и поведения ребенка.

#### Примеры упражнений<sup>50</sup>

Применение упражнений 1) позволяет оказать поддержку группе школьников, что очень важно в условиях дефицита времени;  
2) имеет обучающий эффект;  
3) хорошо сочетается с диагностикой личностного развития школьника, то есть результаты использования в разных возрастных группах могут сравниваться;  
4) благотворно влияет на эмоциональное состояние школьников.

#### Групповая беседа

*Школьники садятся в круг вместе с педагогом, который произносит следующие фразы:*

- *Больше всего мне нравится в себе...*
- *Я бы хотел быть...*
- *Моя любимая игра...*
- *Я думаю, что мое имя означает...*
- *Я хотел бы узнать...*
- *Я чувствую себя счастливым, когда...*

---

<sup>50</sup> Кунакова Н.Ю. Интегративная технология педагогической поддержки школьников младшего подросткового возраста: дисс... канд. пед. наук. - М., 2000. - С.165-168.

- Я чувствую печаль, когда...
- Я хочу стать более...
- Я надеюсь, что когда-нибудь...
- Я отличаюсь от других, потому что...
- Я – как и все другие, потому что...
- Больше всего в людях мне нравится...

Каждую фразу школьники дополняют по очереди, но если ребенок не хочет говорить, он имеет на это право. Темы для круговых обсуждений можно предлагать разные, в том числе и с фантастическим сюжетом. Главное – позитивная конструктивная формулировка вопросов, чтобы у подростков не возникало желания критиковать себя и других.

#### Фиксация «Я»

Задание: громко прокричать в аудитории «Я!». Если сложно одному, то приглашается группа. Сначала можно кричать всем вместе, потом по сигналу учителя все замолкают, кроме одного, который продолжает громко кричать «Я». Упражнение направлено на повышение уверенности в себе.

#### Убеждение

Подросткам предлагается по очереди выйти на сцену (можно в зале) и произнести фразы: «Я думаю, что все меня услышали», «Я хочу, чтобы все было именно так», «Я уверен, что я с этим справлюсь», «Я самая обаятельная и привлекательная». Педагог вместе с классом анализирует, кто и за счет чего говорил убедительнее.

#### Фильм

Описать фильм о своей жизни. Педагог зачитывает фразы, а подростки стараются представить себе: Где происходит событие? Как называется фильм? Каков жанр? Каков сюжет? Кто главные герои? Кто являются второстепенными персонажами? Кто постановщик картины? Что чувствуют зрители, когда

смотрят фильм? Какова кульминация сюжета? Чем заканчивается картина? Какова мораль? Выводы? Что чувствуют зрители по окончании фильма? Подобное упражнение можно проводить в модификации «Книга» («Если бы о Вас писали книгу, то получилось бы следующее...»)

#### Проекция

Педагог предлагает участникам семь раз ответить на вопрос «Кто я?» (письменно). Затем листочки собирают и выясняют, какие ролевые позиции являются наиболее типичными. Можно устроить конкурс на самую оригинальную, не повторяющуюся ни у кого в группе «роль».

#### Сравнение

Самооценка человека базируется на определении «круга для сравнения». Подростку предлагается определить, кто является наиболее типичным представителем этого круга. Для начала предлагается закончить следующие предложения:

Я умнее, чем...

Я такой же умный, как...

Я менее умный, чем...

Я сильнее...

Я красивее...

Я добрее...

Я удачливее...

Затем ответы классифицируются учителем по типам: семейные (привлечение фигур родителей, родственников), профессиональные (учителя, тренеры), социально-авторитетные (значимые взрослые, литературно-документальные образы), поп-культурные (артисты, литературные и видеогерои, символ, образ и т.д.), фантастико-юмористические.

#### Портрет

Выявление «Я-образа», принятого в группе сверстников. Предлагается описать кого-либо из

присутствующих, не используя указания пола и физических признаков. Педагог зачитывает описание, а школьники угадывают, кто был использован как образец. Проводится анализ того, какая информация о человеке отражает его в группе.

#### Опрос

Одному из школьников предлагается описать себя в будущем. Группе нужно с помощью учителя задавать вопросы, направленные на выявление связи настоящего и прошлого подростка с тем, что он планирует для себя на будущее.

Упражнение всегда происходит оживленно, педагог ненавязчиво контролирует общение, чтобы оно не перешло во взаимонападение. По ходу упражнения можно рассказать о возрастах личности. Можно предложить подросткам проанализировать ближайший (последний или планируемый) год своей жизни с точки зрения субъективной оценки скорости времени. Важно разоблачить, что сужает время, что насыщает его, что растягивает. Можно предложить варианты насыщения времени событиями, отталкиваясь от интересов школьников.

#### «Календарь радости»

Методика «Календарь радости», разработанная И.С. Шемет<sup>51</sup>, может быть использована как для групповой, так и для индивидуальной работы. Это универсальная развивающая методика, направленная на повышение эмоционального тонуса школьника. Умение видеть хорошее в жизни, делать акцент на радостном, приятном повышает адаптивные возможности человека, улучшает настроение, дает энергию справиться с негативными эмоциями, которые школьник неизбежно переживает. Удержание в сознании определенного позитивного содержания придает

смысл и содержание жизненному опыту, изменяет поведение.

Совместная работа детей создает позитивный эмоциональный настрой в группе, эффект естественной подстройки друг к другу за счет стремления к поиску совместных радостей, их актуализации.

Анализ содержания «Календаря радости» может проводиться по нескольким параметрам:

#### 1. Динамика содержания календаря.

- увеличение количества, умножение радостей;
- селекция (дробление единиц радости, внимание к мелочам);
- интеграция в радость («глобальные» радости, ощущение полноты жизни).

#### 2. Фактология содержания календаря (какие стороны реальности являются значимыми для ребенка)

- любовь и одобрение взрослых;
- общение (игры) со сверстниками;
- успехи в школе;
- подарки;
- «духовная пища» и др.

По содержанию календаря можно судить о сферах жизнедеятельности школьника и их воздействии на личность ребенка.

Календарь заполняется ежедневно в течение 3-х недель. Подобные «погружения» в радость можно рекомендовать 3-4 раза в год. Ребенок обращает внимание на те события дня, которые ему понравились, приятно тронули, удивили, согрели душу. Он может вспоминать ласковые слова, которые слышал в свой адрес или сам сказал

<sup>51</sup> Шемет И.С. Дневниковая методика «Календарь радости». – Кострома, 1996.

*кому-то. То есть все, что было хорошего, светлого, радостного, можно записать в этот календарь. Прямо на глазах происходит преобразование обычного жизненного опыта в творческий процесс. После завершения оформления календаря проводится беседа с подростками, в ходе которой выясняется, например, «к чьей радости хотелось бы присоединиться и почему, чья радость похожа на твою, каких радостей человек ждет больше и почему» и т.п. В ходе такого занятия происходит самораскрытие подростка, принятие себя и других, раскрытие творческого потенциала.*

*Очень перспективно использование календаря в коррекции детско-родительских отношений. Мы предлагали школьникам оформить специальную главу Книги под названием «Радости моей семьи».*

#### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Приведите примеры влияния среды на социализацию человека.
2. Как соотносятся понятия «социальная грамотность» и «социальная компетентность»?
3. В чем заключается логика педагогического взаимодействия?
4. Как вы определяете понятие «азбука социальных отношений»?
5. Рассмотрите различные аспекты понятия «самоопределение».
6. Что такое ситуации выбора? Каким требованиям они должны отвечать?
7. Каким образом обеспечивается процесс включенности подростков и старшеклассников в социальную деятельность?
8. Составьте алгоритм решения дилеммной ситуации.

9. Перечислите основные принципы, характерные для игры как средства социального самоопределения молодого человека.

#### РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. - М., 1978.
2. Кудашов Г.Н. Игровое конструирование. - Тюмень: «Вектор Бук», 2008.
3. Кунакова Н.Ю. Интегративная технология педагогической поддержки школьников младшего подросткового возраста: дисс... канд. пед. наук. - М., 2000.
4. Тимошук Е.И. Некоторые итоги мотивации групповой деятельности школьников / Вопросы психологии коллектива школьников и студентов. - Курск, 1972.
5. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. - М.: Просвещение, 1980.
6. Шемет И.С. Дневниковая методика «Календарь радости». - Кострома, 1996.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1999.

## Глава 4. Социально-педагогическое сопровождение событий

### 4.1. Понятие «социально-педагогическое сопровождение»

«Сопровождать», как объясняет словарь Ожегова, - это значит «следовать вместе с кем-то, находясь рядом, ведя куда-нибудь, или идя за кем-то». Сегодня слово сопровождение имеет многозначное звучание. Говорят о музыкальном сопровождении, о сопровождении летательных аппаратов, о сопровождении каких-либо технологических процессов. В психологии и педагогике слово «сопровождение» так же толкуется неоднозначно.

*В психолого-педагогическом аспекте сопровождение чаще всего рассматривается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Сопровождение - это всегда взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого.*

Психологическое сопровождение направленно прежде всего на разрешение жизненных проблем сопровождаемого человека. При этом под сопровождением понимается особый вид взаимодействия, целевым назначением которого выступает научение субъекта развития искусству предупреждения и решения проблем.

*Педагогическое сопровождение также предполагает взаимодействие педагога и ребенка, обеспечивающее успешность учения и самовоспитания ребенка.*

Педагогическое сопровождение дифференцируется в соответствии с доминирующими задачами, которые реализуют педагоги.

Можно, например, говорить о *дидактическом* сопровождении, целью которого является поддержка самостоятельной учебной деятельности.

Можно говорить о *коррекционном* сопровождении детей, имеющих особые нужды.

*Социально-педагогическое сопровождение имеет специфику и прежде всего направленно на поддержку ребенка в построении им социальных отношений, на обучение ребенка новым моделям взаимодействия с собой и миром, на преодоление трудностей социализации.*

Социально-педагогическое сопровождение, несомненно, реализуя имманентные для данного процесса цели, выступает в качестве воспитывающего фактора. Социальное воспитание и социально- педагогическое сопровождение диалектично связаны между собой. Если социально-педагогическое сопровождение выступает в качестве фактора воспитания, то воспитание является целевой функцией социально-педагогического сопровождения.

Когда мы говорим о воспитании как о целенаправленном процессе, организуемом педагогами, то должны предполагать, что в процессе роста субъектного фактора социально-педагогическое сопровождение приобретает все более значимую роль в формировании новообразований личности ребенка.

Сам механизм воспитывающих влияний, определенных нашими концептуальными позициями невозможен без социально-педагогического сопровождения.

Воспитание, которое авторитарные педагоги часто представляют как манипулирование поведением человека, направленно именно на рецептурный подход, который предлагает воспитанникам готовые рецепты жизни.

Воспитание, которое направленно на формирование готовности к самостоятельному экзистенциальному и социальному выбору, рассматривает в качестве главного фактора педагогическое сопровождение.

#### **Задачи социально-педагогического сопровождения:**

1. Актуализация ситуации.



2. Нравственное саморегулирование, создание для него условий.
3. Социальное закаливание.

#### **Компоненты технологии социально-педагогического сопровождения:**

1. Диагностический. Определяется уровень социальности ребенка и готовности к восприятию события. Диагностика должна анализировать, насколько событие имеет воспитательно-побуждающий потенциал; должна быть направлена на выявление причин возникающих у детей проблем и затруднений; должна дифференцировать детей с учетом их психических, физических и гендерных различий.
2. Консультационный. Консультация должна быть направлена на пробуждение внутренних ресурсов ребенка, которые помогают преодолеть возникающие затруднения.
3. Практический. Непосредственная организация определенной деятельности ребенка, которая способствует его саморазвитию в происходящих событиях, в том числе и специально организованных.
4. Прогностический. Определение потенциальных возможностей развития.

#### **Каковы динамические характеристики социально-педагогического сопровождения как процесса?**

Если мы говорим о социально-педагогическом сопровождении как процессе, то должны, рассматривая его диалектически, выделить источник его развития, движущую силу и основные этапы.

Как уже говорилось ранее, целью социально-педагогической деятельности является формирование социальности ребенка. Источником является противоречие между актуальным уровнем социального опыта и недостаточностью его для решения ребенком социальной

проблемы. Такой недостаток как раз и может быть компенсирован в процессе взаимодействия ребенка с субъектом социально-педагогического сопровождения. Это взаимодействие и является движущей силой данного процесса.

Целесообразно выделить три компонента социально-педагогического сопровождения: пропедевтический, актуальный, рефлексивный.

**Продедевтический компонент** предполагает формирование социальной компетентности детей в процессе проводимых с ними специальных занятий.

**Актуальный компонент** предполагает конкретную деятельность педагога в период возникновения реальной ситуации, требующей помощи и поддержки взрослых людей.

**Рефлексивный компонент** или **компонент последствий** предполагает осмысление происходящего и проектирование определенных действий в будущем.

Процесс социально-педагогического сопровождения цикличен и включает в себя следующие этапы.

Первым является этап **проблематизации**. На этом этапе педагоги обнаруживают и актуализируют вместе с ребенком предмет социально-педагогического сопровождения, каковыми являются проблема, трудность, обида ребенка. Выявляется его суть, причины возникновения, обнаруживаются противоречия, формулируется проблема.

На втором, **поисково-вариативном**, этапе осуществляется поиск вариантов решения проблемы и определяется степень участия взрослого в этом процессе, а также средства сопровождения.

На третьем, **практически-действенном**, этапе совместно с детьми совершаются реальные или виртуальные (в случае имитации ситуации) действия, которые приводят ребенка к решению проблемы.

На четвертом, **аналитическом**, этапе взрослые и дети анализируют происходящее, прогнозируют возможность появления новых трудностей и путей их преодоления.

**Средства социально-педагогического сопровождения:**

1. Информирование. Расширение, изменение информированности ребенка, повышение социальной грамотности в области тех проблем, которые в настоящий момент являются для него актуальными.
2. Создание аналогий. Косвенное влияние на установки, стереотипы позволяет взглянуть на ситуацию со стороны.
3. Установление логических взаимосвязей.
4. Совместное логическое обоснование решения.
5. Конкретное пожелание.
6. Эмоционально «заражение». Умение педагога «заразить» детей своим эмоциональным состоянием.
7. Релаксация.
8. Ролевое проигрывание.
9. Анализ ситуации.
10. Социальные пробы и т.д.

**Формы социально-педагогического сопровождения:**

- Диалог (дискуссия)
- Проектирование
- Совместная деятельность.

#### **4.2. Педагогическая поддержка как вид социально-педагогической деятельности**

Педагогическая поддержка – это процесс создания педагогом:

а) первичных условий, в том числе эмоционального фона для того, чтобы ребенок в той или иной учебной или

жизненной ситуации смог сознательно и самостоятельно осуществить адекватный выбор поведения и/или источников информации, не противоречащий ни его личностно значимым ценностям, ни культурным традициям;

б) вторичных условий – чтобы ребенок мог самостоятельно действовать сообразно ситуации этого выбора даже при встрече с каким-либо затруднением.

В каждом конкретном случае педагог вынужден мгновенно оценить ситуацию и разобраться, какая поддержка необходима ребенку «здесь и сейчас». Опыт показывает, что нередко случаи, когда ребенок приходит к педагогу-поддерживателю только для того, чтобы его выслушали, а не ругали и не давали советы, просто для того, чтобы высказаться самому. Иногда ученику нужен только намек на возможные пути выхода из проблемной ситуации, причем намек не прямой, а опосредованный, а иногда классный воспитатель сталкивается с необходимостью разработать вместе с воспитанником подробный алгоритм его поведения.

Педагогическая поддержка отличается от воспитания в первую очередь тем, что в ней категорически неприемлемо манипулирование. Хотя заметим, что некоторые педагоги рассматривают ее именно как проявление мягкого завуалированного манипулирования.

Педагогическое сопровождение отличается от поддержки не столько уменьшением степени вмешательства взрослого человека в процесс индивидуального образования ребенка, сколько возрастанием умения растущего человека самостоятельно разрешать свои учебные и личностные проблемы.

Анализ ситуаций, при которых следовали запросы детей на этот тип деятельности, показал, что в данном случае им необходимо было почувствовать, что они не одиноки в момент встречи с проблемой, что в самом крайнем случае у них есть человек, к которому они всегда смогут обратиться.

В образовательном процессе происходит встреча растущего человека и взрослого человека. Начало их взаимодействия может быть положено либо объективной обучающей ситуацией (что происходит в большинстве случаев), либо субъективной ситуацией развивающего общения. Выбор педагогом того или иного типа деятельности зависит от авторства цели взаимодействия, потребности в нем детей, степени видимой части активности субъектов. Сочетание этих критериев позволяет разделить этапы педагогической деятельности на три блока (Е.А. Александрова).

**I блок** объединяет деятельность педагога в тех ситуациях, когда ребенок не может самостоятельно справиться с затруднением или же не видит грозящей ему опасности. К этому блоку мы относим виды «опека», «забота», «защита».

Недоверие к опыту и собственным силам ребенка – характерная черта поведения педагога в данном случае. Потребность детей во взаимодействии высока. Степень их видимой активности минимальна по сравнению со степенью видимой активности педагога. Авторство цели взаимодействия может принадлежать как ребенку, так и учителю.

**II блок**, наиболее распространенный в России, включает один тип деятельности – «наставничество». «Педагог – истина в последней инстанции» – вот педагогическое убеждение (или заблуждение), отличающий его от других.

В этом случае потребность детей взаимодействовать с педагогом откровенно мала. Степень видимой активности учителя преобладает над аналогичной характеристикой деятельности обучающегося. Авторство цели взаимодействия в большинстве случаев принадлежит взрослому.

Тактика «наставничество», основанная на лозунге «Делай как я», применяется педагогами в нескольких случаях.

1). Если ребенок хочет выполнить какое-либо действие репродуктивного плана, но не знает как, а педагог не хочет (не имеет возможности) «тратить» время на создание проблемно-поисковой ситуации.

2). Если ребенок не хочет действовать, но это надо взрослым (или же думают, что им это надо), которые не имеют возможности или же не хотят объяснить ребенку необходимость данного типа деятельности.

3). Если ребенок может и хочет сделать сам, но взрослый не разрешает ему проявить самостоятельность, не веря в его силы и творческие способности.

**III блок** характерен для взаимодействия педагогов с теми школьниками, у которых сформировалась «Я-концепция». В зависимости от нее ученик проявляет ту или иную потребность во взаимодействии с педагогом, но однозначно меньшую, чем мы указывали выше. Степень видимой активности ученика резко преобладает над видимой частью активности педагога. Авторство цели взаимодействия чаще принадлежит школьнику, чем и учителю.

К этому блоку мы относим типы педагогической деятельности «помощь», «поддержка», «сопровождение».

Помощь как тип педагогической деятельности применяется тогда, когда растущий человек может в целом справиться с проблемной ситуацией сам, но встречается с некоторым затруднением.

В этом случае со стороны педагога иногда бывает достаточным продемонстрировать ему способы и приемы разрешения аналогичных ситуаций.

Педагогическая поддержка оказывается как по запросу ребенка, так и в том случае, если учитель видит, что ученик может справиться с ситуацией сам, но не уверен в своих силах или же в «правильности» выбора. Ключевыми словами при определении понятия педагогической поддержки ребенка мы называем «чувство плеча», то есть создание атмосферы, проживая в которой ребенок четко знает – у него есть на кого

опереться: «Мы рядом, мы вместе». Роль педагога – «друг», «плечо», «батут».

Обратим внимание на динамику взаимодействия ребенка и взрослого:

1. Работает педагог – создает ребенку первичные условия для выбора.

2. Ребенок совершает выбор и, действуя согласно ему, встречается с проблемой. Обращается с запросом о поддержке к педагогу.

3. Педагог создает вторичные условия для разрешения ребенком проблемы.

4. Ребенок решает проблему.

Осуществляя педагогическое сопровождение, педагог должен ориентироваться на сочетание методов и приемов развития индивидуальных ключевых личностных и профессиональных компетенций обучающегося и его высокой коммуникативной/общей культуры. Динамика взаимодействия ребенка и взрослого в этом случае такова:

1. Работает педагог – учит ребенка создавать необходимые для работы и жизни условия, разрешать проблемные ситуации и наблюдает за его жизнедеятельностью для того, чтобы в случае крайней необходимости быть рядом.

2. Ребенок в процессе жизнедеятельности встречается с проблемой и, используя полученные навыки разрешения проблемных ситуаций, поиска необходимой информации, разрешения конфликтов и проч., благополучно разрешает ее, зная, что в крайнем случае у него есть человек, к которому он сможет обратиться.

Еще раз повторим, что роль педагога в процессе педагогического сопровождения заключается в создании для ребенка эмоционального фона уверенности в том, что в случае необходимости у него всегда есть человек, к которому он сможет обратиться с вопросом. «Чувство локтя» – это словосочетание максимально отражает суть педагогического

сопровождения: «Мы рядом, но не вместе – у каждого свой путь».

Итак, педагогическое сопровождение – тип педагогической деятельности, сущность которого состоит как в превентивном процессе научения ребенка самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, так и в перманентной готовности адекватно отреагировать на ситуации его эмоционального дискомфорта.

Отсюда следует, что в качестве средств и приемов педагогического сопровождения нам следует обозначить средства и приемы индивидуального обучения, предполагающие опору на свободный выбор школьником и студентом своего индивидуального образовательного маршрута, базирующегося на его профессиональных предпочтениях и личных интересах.

Как видим, поддержка и сопровождение как типы педагогической деятельности, решающие вопросы индивидуализации образования и воспитания, предельно взаимосвязаны. Поддержка, с одной стороны, предваряет сопровождение, с другой – следует за ним по запросу ребенка. В связи с этим целесообразно рассматривать виды педагогической поддержки и сопровождения совместно, различая их по следующим критериям:

- по степени участия взрослого мы выделяем непосредственную (о) и опосредованную(о) поддержку/сопровождение;
- по времени оказания: опережающую(ее), своевременную(о), предупреждающее последствие;
- по длительности: единовременную(о), пролонгированную(о), дискретную(о).

Кратко охарактеризуем их.

Непосредственные поддержка/сопровождение практикуются педагогом в процессе его разговора с

учеником. Характерной особенностью этого подвида является отсутствие в речи учителя фраз, содержащих подтекст, и его обращенность к конкретному ребенку, а не к классу в целом. Целью является конструктивный совместный поиск путей выхода из сложившейся ситуации.

Опосредованные поддержка/сопровождение осуществляются педагогом с помощью сказок, былин, пословиц или поговорок, напевной фразы из песни... Это столетиями проверенный способ натолкнуть растущего человека на самостоятельное разрешение проблемы, не обидев его при этом нравочениями и не навязывая свое мнение.

Для данного вида характерно обращение к группе детей в целом, хотя не исключаются и индивидуальные «намекы». В этом случае, в отличие от предыдущего, роль классного воспитателя не меньше, но менее заметна, а целью является провокация ребенка на самостоятельный поиск разрешения проблемы или обдумывание нравственных аспектов ситуации.

Суть опережающих поддержки/сопровождения состоит в том, что ученики получают от педагога «информацию для размышления», повод для наблюдений еще до того, как у них возникла проблема. И в тот момент, когда в его реальной жизни возник затруднительный момент, он уже обладает набором методов и приемов благополучного его разрешения. Этот вид поддержки/сопровождения во многом перекликается с опосредованным, но для него характерно не столько обсуждение проектируемой ситуации, сколько проигрывание в ней той или иной роли. Его целью является создание ориентационно-ролевых ситуаций, проживание которых помогает ребятам выработать индивидуальные стратегии поведения в проблеме. Педагог работает над процессом создания условий для адекватного восприятия учениками информации вербального и невербального характера, затрагивающей направленность их интересов и поведения как

в настоящем времени, так и в недалеком будущем, с целью помочь им осознать и проявить для себя зону ближайшего культурного развития и поддержать пробуждающийся интерес к саморазвитию.

Своевременные поддержка/сопровождение осуществляются непосредственно в момент возникшей потребности ученика в поддержке, по его запросу или же по внешним признакам надвигающейся на ребенка опасности физического или психологического планов.

Характерной особенностью этого вида является вопросно-ответная форма обращенности к конкретному ребенку и при экстренной необходимости привлечение специалистов в той или иной области (психолога, социального педагога, медика, представителей правоохранительных структур). Его целью является создание условий для ребенка, при которых он самостоятельно или же с помощью специалистов разрешает проблему, доминирующую для него в данный момент времени.

Поддержка/сопровождение – предупреждающее последствие оказывается после того, как в жизни человека произошло событие, способное породить проблему. Имеет своей целью нивелировать первоначальный стресс и снять напряженность для того, чтобы ученик смог адекватно рассмотреть создавшуюся ситуацию и предупредить возникновение и развитие возможных последствий.

Единовременные поддержка/сопровождение оказываются в том случае, когда педагог уверен, что ребенок способен сам справиться с проблемой и ему нужен только первоначальный педагогический импульс. Характерной его особенностью является использование педагогом не только вербальных способов общения, но и невербальных (мимика, жесты). Целью общения со стороны педагога является пробуждение внутренних резервов ребенка, вселение в него уверенности в собственных силах.

Пролонгированные поддержка/сопровождение используются педагогом в том случае, когда ребенок длительное время не может самостоятельно справиться с проблемой, несмотря на его практически ежедневные обращения к классному воспитателю, или же, если этот процесс длителен по своей сути, но требует наблюдения со стороны взрослого человека.

Характерной особенностью является серия встреч педагога и ребенка (или группы детей со сходными проблемами). Основная цель – вселить в ребенка уверенность в том, что в любое время он может найти поддержку, и помочь сформировать позитивное отношение к действительности.

Дискретные поддержка/сопровождение уместны время от времени тогда, когда педагог видит необходимость тактично корректировать развитие ситуации. В этом случае педагогом используются разнообразные типы педагогической деятельности и их сочетания, определяемые характером затруднений, испытываемых учеником в работе и общении. Вариативность, многообразие их приемов зависят от профессионализма педагога, его искренней заинтересованности в судьбе каждого ребенка.

#### **4.3. События как эмоциональные экстремумы. Классификация событий**

Определить, что такое жизнь, на протяжении веков стремились философы и писатели. Попытку дать научное и более конкретное и содержательное определение жизни предприняли и психологи. Первой из них была Ш. Бюлер, которая провела аналогию между процессом жизни и процессом истории и объявила жизнь личности индивидуальной историей. Понять жизнь не как цепь случайностей, а через ее закономерные этапы и вместе с тем не только понять личность через ее внутренний мир, но и

раскрыть особенности ее реального жизненного мира – таковы были задачи, поставленные Бюлер перед психологами, рискнувшими последовать за ней в область изучения этой сложнейшей проблемы.

Индивидуальную, или личную, жизнь в ее динамике она назвала жизненным путем личности. Бюлер выделила ряд сторон, или аспектов, жизни, чтобы проследить их в динамике. Первый ряд она рассматривала как последовательность внешних событий; второй – как смену переживаний, ценностей, как эволюцию внутреннего мира человека, как логику его внутренних событий; третий – как результаты его деятельности. Бюлер считала, что в жизни личностью движет стремление к самоосуществлению и творчеству. Она пыталась взять в качестве основы объяснения жизни понятие «события», которые четко разделила на внешние и внутренние, но оказывалось, что линии внешних и внутренних событий тянулись параллельно, так и не пересекаясь, и не удавалось найти их связь. В свою очередь последовательность событий никак не связывалась с этапами достижений личности – продуктами ее творчества.

С.Л. Рубинштейн, анализируя работу Бюлер, пришел к выводу, что жизненный путь нельзя понять только как сумму жизненных событий, отдельных действий, продуктов творчества. Его необходимо представлять как целое, хотя в каждый данный момент человек включен в отдельные ситуации, связан с отдельными людьми, совершает отдельные поступки.

Интересна мысль Рубинштейна о поворотных этапах в жизни человека. В истории жизни бывают свои «события» - узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется дальнейший жизненный путь человека. То есть поворотные этапы жизни определяются самой личностью, она может перевести свою жизнь в совсем другое русло, круто изменить

ее направление. Рубинштейном, по сути, намечается концепция личности как субъекта жизни.

Человек является субъектом по отношению к тому, что происходит. Событие может стать главным фактором формирования личности ребенка и развивающим его индивидуальность. Следует отметить, что формирует личность не событие, а отношение к этому событию. Известно, что наилучшим воспитателем человека является сама жизнь. Совершая добрые поступки, человек приобретает доброту как качество характера, преодолевая трудности, он закаляет характер.

Событие так или иначе влияет на развитие сущностных сфер человека, меняет мотивацию, ее иерархию, событие меняет эмоциональную сферу, происходит влияние на интеллектуальную сферу, волевую, экзистенциальную, сферу саморегуляции.

Задача социального педагога - помочь ребенку в следующем:

- в понимании самого события;
- в оценке события;
- в понимании последствий события.

В каких случаях ребенку необходимо социально-педагогическое сопровождение?

Прежде всего, мы должны подчеркнуть важность социально-педагогического сопровождения в период осознаваемых человеком происходящих с ним событий.

**Событие - это то обстоятельство или совокупность обстоятельств, которое или которые вызывают эмоциональное отношение к происходящему.** Событие становится фактом истории, а по отношению к конкретному человеку - фактом его биографии.

При этом человек чаще всего не может дать адекватную оценку происходящему. Его жизнь можно представить как сложную линию, у которой две крайние точки: рождение и

смерть. Между ними происходит множество других событий различной эмоциональной окраски, которые оставляют или не оставляют след в его памяти.

Ребенок, например, с радостью вспоминает день рождения и любимую игрушку, которую ему подарили. Именно в этот момент он почувствовал прилив радости, который он помнит всю жизнь. Так же запоминаются обиды, несправедливые наказания, болезни, смерть близких и другие события, вызвавшие негативные эмоции. Мы исходим из того, что только значимое событие может оказывать существенное влияние на развитие человека.

В нашем концептуальном поле социально-педагогическое сопровождение ребенка предполагает не только помощь и поддержку в период события, но и конструирование событий детской жизни.

Социально-педагогическое сопровождение ребенка в период события предполагает реализацию комплекса целенаправленных последовательных педагогических действий, обеспечивающих включенность ребенка в данное событие и стимулирующих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего.

Особое значение имеет сопровождение ребенка **в ситуациях социального выбора.**

Как показало исследование, проведенное О.С.Щербининой, социально-педагогическое сопровождение в данной ситуации должно способствовать осознанию ребенком цели социального выбора, предоставить определенный объем информации о социальной ситуации, в которой находится или в которую «погружается» подросток. В результате подросток с помощью взрослых сам осуществляет свой выбор.

Мы можем говорить также о ситуациях, которые требуют социально-педагогического сопровождения, таких как **конфликты и обиды, правонарушения.** Сегодня возникает вопрос о социально-педагогическом

сопровождении просмотра телевизионных передач и получения информации в Интернете.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение является достаточно самостоятельным педагогическим процессом, суть которого заключается в нейтрализации негативных событий в жизни ребенка.

### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем заключается различие между понятиями «сопровождение», «педагогическое сопровождение», «социально-педагогическое сопровождение»? Как они соотносятся с понятием «поддержка», «педагогическая поддержка» и «социально-педагогическая поддержка»?
2. Предложите вариант педагогической проблемной ситуации и способов ее разрешения с помощью механизма социально-педагогического сопровождения.
3. Назовите средства и формы социально-педагогического сопровождения.
4. Перечислите основные блоки деятельности педагога в рамках педагогической поддержки. В чем заключается специфика каждого блока?
5. От чего, по вашему мнению, зависит восприятие человеком событий? В каких ситуациях одно и то же событие в жизни конкретного человека будет являться важным, актуальным, а в каких нет?
6. Какова степень влияния событий общественной жизни на личную жизнь? Приведите конкретные примеры.
7. Проследите, как разворачиваются события в жизни и литературном произведении. В чем сходство и отличие? Можно ли законы литературного жанра применять в житнетворчестве?

### РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М., 1991.
2. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни. - М., 1974.
3. Байчинская К.К. Методологический эскиз к психологии развития взрослого // Психология личности в социальном обществе: личность и ее жизненный путь. - М.: «Наука», 1990.
4. Фейгинов С.Р. Педагогическая драматизация. 200 этюдных приемов воспитания. - Ярославль: Академия развития, Академия Холдинг, 2004.



## Глава 5. Методики и технологии социально-педагогической деятельности

*«Любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология – на науке. С искусства все начинается, технологией – заканчивается, чтобы затем все началось сначала».*

### **В.П. Беспалько**

*В одной притче рассказывается, что в средневековье, когда строили собор, троих каменотесов спросили: «Что ты делаешь?»*

*Первый раздраженно ответил: «Как видишь, обтесываю камни!».*

*Второй сказал: «Я зарабатываю себе и своей семье на жизнь».*

*Третий воскликнул с большой радостью: «Я строю храм!»*

*Все трое делали одинаковую работу.*

*Но в то время как первый испытывал чувство бесполезности из-за скромной физической работы, а второй видел в работе только ограниченный личный смысл, то третий увидел настоящий смысл работы. Он осознал, что без его работы не будет построен храм. И ему радостно от своего участия в общем деле*

## 5.1. Современные модели и технологии социально-педагогической деятельности

Социальный педагог в образовательном учреждении в первую очередь педагог, а во вторую – собственно социальный работник. Поэтому для него актуальны традиционные методы воспитания и воспитательной работы: убеждение, разъяснение, совет, опора на положительный пример, использование общественного мнения и прогрессивных традиций учреждения, социума, этноса, педагогическое стимулирование активности личности по решению возникающих проблем, использование мощных социально-педагогических инструментов воспитания (труд, спорт, просвещение и консультирование, педагогический консилиум специалистов для комплексной диагностики проблемы ребенка, а также методы организационно-педагогической деятельности (диагностирование, проектирование, планирование, координирование, коррекция, анализ, текущий, промежуточный и итоговый контроль, инструктирование и др.).

В современной практике важны профиограммы и модели профессиональной деятельности. Модель работы специалиста в области социально-педагогической деятельности определяется на основании квалификационной характеристики, массового и передового опыта.

Модель социально-педагогической деятельности, разработанная Л.Е. Никитиной<sup>52</sup>, характеризуется общей педагогической направленностью. Вся профессиональная деятельность социального педагога, по сути, представляет собой комплекс мероприятий по воспитанию, образованию,

---

<sup>52</sup> Никитина Л.Е. Социальная педагогика: вопросы науки и практики. – Ярославль: Изд. ДИА-пресс, 2001. – С.185-186.

развитию и социальной защите личности в учреждениях и по месту жительства обучающихся.

Выбор мероприятий обусловлен предварительно полученными данными, которые нуждаются в анализе и социально-педагогической интерпретации. Поэтому на начальном этапе деятельность социального педагога связана с изучением психолого-медико-педагогических особенностей личности обучающихся и социальной микросреды, условий жизни. В процессе изучения (диагностики, исследования) выявляются интересы и потребности, трудности и проблемы, конфликтные ситуации, отклонения в поведении, типология семей, их социокультурный и педагогический портрет и др. В арсенале социального педагога («методическом портфеле») значительное место занимают именно диагностические методики: тесты, опросники, анкеты и др. Таким образом, **типовая технология**<sup>53</sup> решения конкретной социально-педагогической проблемы включает следующие этапы:

1. Определение социально-педагогической проблемы:

- содержания проблемы;
- внешних признаков проблемы;
- типа и уровня проблемы (воспитательная, исправительная, коррекционная; индивидуальная, групповая и др.);
- характера проблемы (информационная, поведенческая, управленческая и др.)

2. Ситуационный анализ: общее описание социально-педагогической ситуации:

- истоки возникновения проблемы;
- организационная структура, в рамках которой возникла проблема;

- типовые реальные (сложившееся в данной школе) отношения и взаимодействия субъектов в изучаемой ситуации;

- описание результатов работы: информация, концепция, план социально-педагогического анализа и т.п.;

- профессиональное понимание социально-педагогической проблемы;

- определение пределов проблемы для работы социального педагога и других специалистов, форм их взаимодействия.

3. Определение социально-педагогической стратегии – подготовка программы и рабочего плана деятельности:

- определение объекта и предмета;
- определение целей и задач;
- определение содержания деятельности;

- выработка показателей и критериев оценки;

- разработка инструментария социально-педагогической деятельности;

- описание и обоснование методик сбора первичной социально-педагогической информации.

- разработка логической схемы анализа полученных данных;

- определение перспектив социально-педагогической деятельности;

- разработка рабочего плана.

4. Разработка рекомендаций по реализации практической деятельности.

5. Описание хода и результатов социально-педагогической деятельности:

---

<sup>53</sup> Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С.86-87.

- основные выводы по задачам, характеризующим фактическое состояние социально-педагогической проблемы;

- выводы о готовности социального педагога к участию в решении проблемы (понимание значимости проблемы, необходимости ее решения, желание участвовать, уверенность в своих силах, понимание причин проблемной ситуации, оценка проблемы, опыт, предложения и прогнозы по ее разрешению);

- оценка реальности и значимости проблемы;

- выводы о возможности применения готовых (типовых) технологий разрешения социально-педагогической проблемы или необходимости разработки нового оригинального проекта;

- обоснование и планирование деятельности социального педагога по разрешению проблемы.

6. Разработка социально-педагогической технологии:

- уточнение по итогам проведенных исследований социально-педагогического заказа;

- детализация проблемы: определение причин проблемной ситуации; определение действующих и нейтральных факторов; определение социально-педагогического и психологического фона деятельности; разработка концептуальных основ разрешения проблемы; разработка возможных моделей (или путей) разрешения проблемы;

- обоснование выбора модели (или пути) решения социально-педагогической проблемы.

7. Реализация социально-педагогического проекта.

Диагностический инструментальный социальный педагога включает в себя как социологические, так и психологические методики, а также отчеты, справки, таблицы, документы, медицинские карты учащихся и прочее. Используются также специфические методы социальной

работы, такие как метод социальной биографии семьи, личности, диагностика социальной среды и т.п.

Психолого-педагогическая и социально-педагогическая диагностика в учреждении образования представляет собой систему мероприятий, направленную на совершенствование образовательного процесса.

Методы и методики психолого-педагогической диагностики позволяют изучить и оценить свойства индивидуальности учащегося, его родителей (опекунов), педагога, руководителей учреждения и представителей сотрудничающих с учреждением организаций (общеобразовательные учреждения, учреждения дополнительного образования, ссузы, вузы, предприятия, благотворительные, религиозные, общественные объединения, правоохранительные органы и др.).<sup>54</sup>

Важное место в деятельности социального педагога занимает стимулирование и собственно развитие социально ценной деятельности обучающихся и взрослых, поддержка социальных инициатив, мероприятий, акций, социальных проектов и программ.

**Метод** (от греч. *methodos* – путь исследования, теория, учение) - способ достижения какой-либо цели, решения какой-либо задачи; совокупность приемов и операций практического или теоретического освоения (познания) действительности. Этот термин трактуют по-разному: 1) как способ деятельности; 2) как совокупность приемов какой-либо деятельности; 3) как способ или образ действия; 4) как систему действий и т.д.

В теории и практике диагностики метод признается центральной категорией. Основная идея, заключенная в методе как педагогическом термине, - это указание к целесообразному действию, предписание, как действовать.

---

<sup>54</sup> Никитина Л.Е. Социальная педагогика: вопросы науки и практики. – Ярославль: Изд-во ДИА-пресс, 2001. – С. 196.

**Методика** - способ достижения определенной цели; совокупность способов целесообразного проведения какой-либо работы; отрасль педагогической науки, исследующая закономерности, правила, методы и приемы обучения определенному учебному предмету. Понятие «методика» рассматривается достаточно широко:

а) технические приемы реализации определенного метода, конкретное воплощение метода. В данном понимании иногда методика рассматривается как синоним техники реализации метода;

б) выработанный способ деятельности, на основе которого реализуется достижение конкретной цели, – *методика реализации определенной педагогической технологии*. В этом случае под методикой понимается последовательность и особенности реализации совокупности методов, средств, направленных на достижение определенной цели (обучения или воспитания). Например, методика организации практики студентов, методика формирования привычки и т.д.;

в) особенности педагогической деятельности в процессе преподавания учебной дисциплины, включающие рекомендации по изучению отдельных разделов, тем, проведению различных видов учебных занятий, - *частная методика преподавания*;

г) учение о методах воспитания; может быть *общей*, если имеются в виду общие методы, присущие всем направлениям воспитания (умственному, физическому и пр.), или *частной*, если речь идет о методах, применяемых в каком-либо определенном аспекте воспитания.

Классификация методов и методик по форме их применения может выглядеть следующим образом:<sup>55</sup>

- *изучение и анализ литературы и документов* (отечественный и зарубежный опыт развития образования,

достижений философии, педагогики, психологии, социологии, медицины, менеджмента; устав учреждения, договора, учебные планы и программы, методики, журналы посещений занятий и т.д.);

- *наблюдение* (в естественных условиях, при моделировании сложных ситуаций, в процессе тестирования, совместных мероприятий всех участников программы и др.);

- *беседа* (индивидуальная и групповая);

- *моделирование и проектирование*;

- *эксперимент*;

- *опрос и анкетирование* (открытые и закрытые опросники и анкеты);

- *социометрическое исследование*;

- *социологическое исследование*;

- применение бланковых и аппаратурных тестов (индивидуальных и групповых).

**Диагностический метод** направлен на изучение психологической и педагогической реальности. Он имеет определенную специфику и особенности, главной из которых является измерительно-испытательная направленность, которая выражается в сочетании количественной и качественной обработки полученных результатов.

**Диагностическая методика** – это процедура измерения какого-либо качества или свойства, опирающаяся на понятие нормы. Это набор процедур для решения конкретной задачи.

Диагностирование может проводиться с различной степенью глубины. В зависимости от этого Л.С. Выготский выделил следующие уровни диагнозов.

**Первый уровень** – симптоматический (или эмпирический) диагноз, который ограничивается констатацией определенных особенностей, или симптомов, на основании которых непосредственно строятся практические выводы.

<sup>55</sup> Никитина Л.Е. Социальная педагогика: вопросы науки и практики. – Ярославль: Изд-во ДИА-пресс, 2001.- С. 198.

**Второй уровень** – этиологический (причинный) диагноз, учитывающий не только определенные особенности человека, но и вызывающие их причины (внутриличностные, межличностные и социокультурные). На этом уровне педагог получает возможность планирования дальнейших этапов диагностической работы.

**Третий уровень** – типологический диагноз, заключающийся в переходе (через моделирование) от описательного обобщения, гипотетических конструктов к теоретическому знанию, к определению места и значения полученных данных в целостной динамической картине диагностируемого объекта.

### Основные диагностические подходы<sup>56</sup>

**Объективный подход** предполагает, что диагностика осуществляется на основе успешности (результативности) и/или способа (особенностей) выполнения деятельности.

**Субъективный подход** включает диагностику, которая осуществляется на основе сведений, сообщаемых о себе, самоописания (самооценивания) особенностей личности, состояния, поведения в тех или иных ситуациях.

Субъективный подход реализуется в многочисленных опросниках (личностные опросники, опросники состояния и настроения, опросники мнений и опросники-анкеты).

**Проективный подход** включает диагностику, которая осуществляется на основе анализа особенностей взаимодействия с внешне нейтральным материалом, становящимся объектом проекции.

**Деятельностный подход** ориентирован на изучение учебной деятельности школьника, профессиональной

деятельности педагога, на выявление их структур, условий формирования и т.д. Данный подход позволяет выявить возможности формирования индивидуальных особенностей и личностных свойств школьников, студентов и педагогов в различных видах деятельности.

**Экзистенциальный подход** характеризуется акцентированием внимания на внутреннем мире ребенка, ценностно-смысловой сфере его сознания. Направлен на выявление сущностных сил человека. В рамках данного подхода исследуются различные формы внутренней обусловленной активности (самовоспитание, саморазвитие, саморегуляция, самоорганизация, самообразование, самоуправление), условия развития человеческого в человеке (механизмы самореализации, саморазвития, социальной самозащиты, адаптации человека к социальным условиям, его интеграции в общество).

**Личностный подход** учитывает, что все внешние педагогические влияния всегда действуют на человека опосредованно, преломляясь через его личностный опыт. Этот подход ориентирует педагога на изучение условий формирования личностного опыта.

**Системный подход** (или метод системного анализа) требует рассмотрения явлений и процессов в их взаимной связи, а педагогических явлений – с точки зрения таких категорий, как «система», «отношение», «связь», «взаимодействие».

**Вероятностный подход** ориентирует педагога на вычленение вероятностных профессиональных задач, с которыми педагог чаще всего сталкивается. Данный подход ориентирует педагога на выявление вероятностных педагогических явлений, их анализ, разработку средств и условий их эффективного решения.

**Компетентностный подход** предполагает акцентирование внимания педагога на диагностике когнитивного, эмоционального и волевого аспектов

---

<sup>56</sup> Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 62 -65.

деятельности, направленной на реализацию ценностных установок субъекта. Компетентность как единство теоретической и практической готовности индивида к выполнению функций характеризует не только деятельность, но и самого человека как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром.

Социально-педагогическая деятельность – процесс творческий, требующий от специалиста полной отдачи, создания новой стратегии деятельности.

Творчество в любой педагогической деятельности проявляется по-разному:

- в нестандартных подходах к решению проблемы;
- в разработке новых методов, форм, приемов, средств и их оригинальных сочетаний;
- в совершенствовании, рационализации, модернизации известного в соответствии с новыми задачами;
- в удачной импровизации на основе как точного знания, компетентного расчета, так и высоко развитой интуиции;
- в умении видеть «веер вариантов» в решении одной и той же проблемы;
- в умении трансформировать методические, теоретические рекомендации в конкретные педагогические действия.<sup>57</sup>

Выделяют два основных типа социально-педагогических технологий: технологии общие и технологии частные.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Сластенин В.А., Перевалов С.Г. Педагогическая деятельность как творческий процесс // Сибирский педагогический журнал. - 2005. - № 3.- С. 8.

<sup>58</sup> Методика и технология работы социального педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова и др.; под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 28-29.

*Социально-педагогические технологии общего типа* (общие социально-педагогические технологии) – это технологии, включающие полный цикл социально-педагогической работы с клиентом, группой. На практике часто вместо выражения «социально-педагогическая технология» используются термины «методика», «программа», «сценарий» и пр.

*Социально-педагогические технологии частного типа* (частные социально-педагогические технологии) также называют функциональными социально-педагогическими технологиями. К таким технологиям относятся диагностические, диагностико-прогностические, прогностические технологии, а также выбор оптимальной технологии, непосредственная подготовка к практической реализации целевой технологии, целевые реализационные, экспертно-оценочные технологии.

Для выполнения конкретной функции – постановки диагноза используются **диагностические социально-педагогические технологии**. Они применяются для оценки явления, уровня социально-педагогической запущенности объекта, степени отклонения, социально-педагогических особенностей его развития и др. Такие технологии подразделяются в зависимости от задач диагностики. В процессе диагностирования могут использоваться социологические или психологические методики с использованием специальных бланков, аппаратуры, методов наблюдения, включения в определенные виды деятельности и т.д.

**Диагностико-прогностические социально-педагогические технологии**. Используются чаще всего в специализированных социально-педагогических учреждениях на начальном этапе работы с клиентом. Их основное назначение – не только выявление и диагностирование индивидуальных особенностей клиента, но и прогнозирование перспектив его индивидуального,

индивидуально-коррекционного, коррекционно-компенсаторного развития, воспитания. В основе прогностической деятельности лежит выявление индивидуальных возможностей клиента в саморазвитии, потенциала этого развития.

По своему назначению диагностико-прогностические технологии могут быть различными. Они определяются как объектом, так и целями диагностико-прогностического анализа. Например: социальный педагог школы должен выяснить причины систематического пропуска учеником занятий; в центр социальной и психолого-педагогической помощи обращаются родители за консультацией к специалистам с целью выяснить, как преодолеть трудности взаимодействия с ребенком младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) и т.п. В каждом случае возможна своя индивидуальная технология работы, от которой зависит эффективность результатов.

Способы реализации диагностико-прогностической технологии определяются основными методиками, обеспечивающими проведение диагностики и прогнозирование и их взаимосвязь. Нередко прогностическая деятельность социального педагога определяется его личным опытом и педагогической интуицией.

В социально-педагогической диагностике также используется комплекс методов и методик.

## **5.2. Диагностическая деятельность в социальной педагогике**

Управление процессом воспитания в образовательных учреждениях трудно представить без диагностики. Но именно проведение диагностики вызывает у педагогов множество вопросов.

Развитие взглядов на предмет диагностической деятельности педагога привело к тому, что она стала применяться не только для выявления индивидуальных особенностей субъектов педагогического взаимодействия, но и для выявления тенденций их становления и развития, а также для прогнозирования эффективности средств достижения желаемого результата. Результаты диагностической деятельности позволяют педагогу выявить реальные условия индивидуально-личностного становления ребенка, отобрать наиболее эффективные условия и средства обучения и воспитания.

**Диагностическая методика** – это процедура измерения какого-либо качества или свойства, опирающаяся на понятие нормы. Это фрагмент метода, характерная для него качественно определенная, усвоенная процедура или набор процедур для решения конкретной задачи.

Педагогическая диагностика, по мнению Н.М. Борытко,<sup>59</sup> занимается не только конструированием современных и надежных способов фиксации состояний существенных признаков педагогических явлений и процессов, но и разработкой алгоритмов и процедур принятия решений; подготовки соответствующих методических рекомендаций для всех участников педагогического процесса (администрации школы, учителей, родителей и учащихся).

Возникает вопрос: что понимать под «социально-педагогической диагностикой»?

**Педагогическая диагностика** – результат интеграции педагогики со смежными науками (в первую очередь с психологией и социологией). Диагностика в педагогике, как полагают исследователи (М.А.Ерофеева, В.Я.Макашов, Л.Н.Смотров), заключается в следующем:

---

<sup>59</sup> Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С.56 – 57.

- в соотношении цели и результата педагогической деятельности;

- в соотношении результатов и самой деятельности: ее содержания, используемых педагогических средств, структуры (алгоритма деятельности, иерархии, педагогических действий, организации избранных форм деятельности);

- в соотношении педагогической деятельности и уровня подготовленности учащихся (исходного уровня обученности, воспитанности, а также степени обучаемости, воспитуемости, возможностей развития этих показателей).

**Социальная диагностика**, по мнению Р.В.Овчаровой,<sup>60</sup> комплексный процесс исследования социального явления с целью обнаружения, распознавания и изучения причинно-следственных связей и отношений, характеризующих его состояние и тенденции дальнейшего развития. Социальная диагностика предполагает анализ социальной проблемы, мини-исследование. Полученный социальный диагноз служит основанием для принятия решений и практических действий.

**Социально-педагогическая диагностика** – специально организованный процесс познания, в котором происходит сбор информации о влиянии на личность и социум социально-психологических, педагогических, экологических и социологических факторов в целях повышения эффективности педагогических факторов. По содержанию и конечным целям она является педагогической, а по методике проведения имеет много общего с психологическими и социологическими исследованиями.

Диагностика строится на научном понимании связей человека с окружающей средой. Наблюдая и анализируя деятельность детей, педагог тем самым изучает их индивидуально-личностные свойства, особенности

деятельности, поведения, отношений. Так определяются следующие основные объекты педагогической диагностики:

- индивидуально-личностные свойства ребенка;
- деятельность, поведение и отношение воспитанников;
- формирующие влияния социальной среды, семейного, школьного и классного окружения;
- характер и эффективность педагогического взаимодействия в образовательном процессе.

Таким образом, социально-педагогическая диагностика представляет собой систему мероприятий, направленную на совершенствование образовательного и воспитательного процессов.

В социально-педагогической диагностике можно выделить два вида: индивидуальную и процессуальную диагностики<sup>61</sup>.

1. **Индивидуальная диагностика** направлена на исследование и оценку свойств индивидуальности. Цели такой диагностики:

- определение уровней готовности к осознанному выбору познавательной и практической деятельности, сформированности социально значимых качеств воспитанника (социальной активности; готовности к преодолению сложных жизненных ситуаций; мотивационно-потребностных устремлений и др.);
- уточнение перспективной сферы и места приложения сил воспитанника, выработка индивидуального жизненного плана;
- прогнозирование успешности обучения, развития и дальнейшей жизни ребенка, молодого человека.

2. **Процессуальная диагностика** направлена на исследование образовательного процесса в целях его совершенствования. Здесь также используются обобщенные

---

<sup>61</sup> Никитина Л.Е. Социальная педагогика: вопросы науки и практики. – Ярославль: Изд-во ДИА-пресс, 2001.- С.197-198.

---

<sup>60</sup> Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М.: ТЦ «Сфера», 2001.



результаты индивидуальной диагностики для решения следующих задач:

- оценки содержания, форм, методов учебно-воспитательной работы;
- организации работы по повышению педагогического и методического мастерства социальных педагогов и других специалистов образовательного учреждения;
- планирования форм педагогического просвещения родителей и их совместной работы с коллективом учреждения и др.

Диагноз – это результат диагностирования, то есть процесса диагностики.

### **5.3. Технологии реализации целей и ценностных ориентаций в социально-педагогической деятельности**<sup>62</sup>

Не секрет, что теоретические рекомендации ряда социальных наук и научных дисциплин зачастую противоположны (в силу объективных и субъективных причин), а некоторые из них находятся даже в противоречии с целями и задачами социально-педагогической деятельности. Их «повальное», «массовое», «сплошное» внедрение в социально-педагогическую практику в лучшем случае привело бы к «маятниковым» ее преобразованиям, к ее «качанию» в разные стороны; в худшем - к коллапсу социально-педагогической системы (И.А.Липский).

Для уяснения роли, характера, места и взаимосвязей отдельных технологий преобразовательной деятельности субъекта социально-педагогической практики целесообразно рассмотреть их не изолированно друг от друга (что вполне может составить предмет

самостоятельного исследования), а в их взаимообусловленности и взаимовлиянии.

Выделение тех или иных технологий, по мнению И.А. Липского, в общем технологическом цикле социально-педагогической деятельности опирается на следующие положения.

Во-первых, сама социально-педагогическая деятельность является технологической по своей сущности.

Во-вторых, по мнению ряда специалистов, чем больше усложняются виды человеческой деятельности, тем более обязательным становится расчленение их на соответствующие этапы и операции.

В-третьих, чтобы деятельность получила право называться технологией, необходимо, чтобы она была сознательно и планомерно расчленена на элементы, реализующиеся в определенной последовательности. Ни этапы, ни операции, ни порядок последовательности этих операций не могут быть установлены произвольно, поскольку каждая деятельность имеет свою внутреннюю логику развития и функционирования.

И, наконец, необходимо выделение в особую единицу такого механизма (блока), который обладает способностью регулировать расчленение этой деятельности, составляющих ее процессов на этапы и операции и осуществлять эти процессы в определенной последовательности.

В соответствии с этими положениями были выделены процессы (с другой точки зрения, они же являются и операциями технологии, и относительно самостоятельными технологиями, и своего рода этапами) социально-педагогической деятельности, среди которых процессы диагностирования, прогнозирования, моделирования, проектирования, программирования, реализации, осуществления обратной связи и информационного обеспечения. Все эти процессы

<sup>62</sup> Липский И.А. Технологии реализации целей и ценностных ориентаций в социально-педагогической деятельности. – Тамбов: ТГУ, 2000.

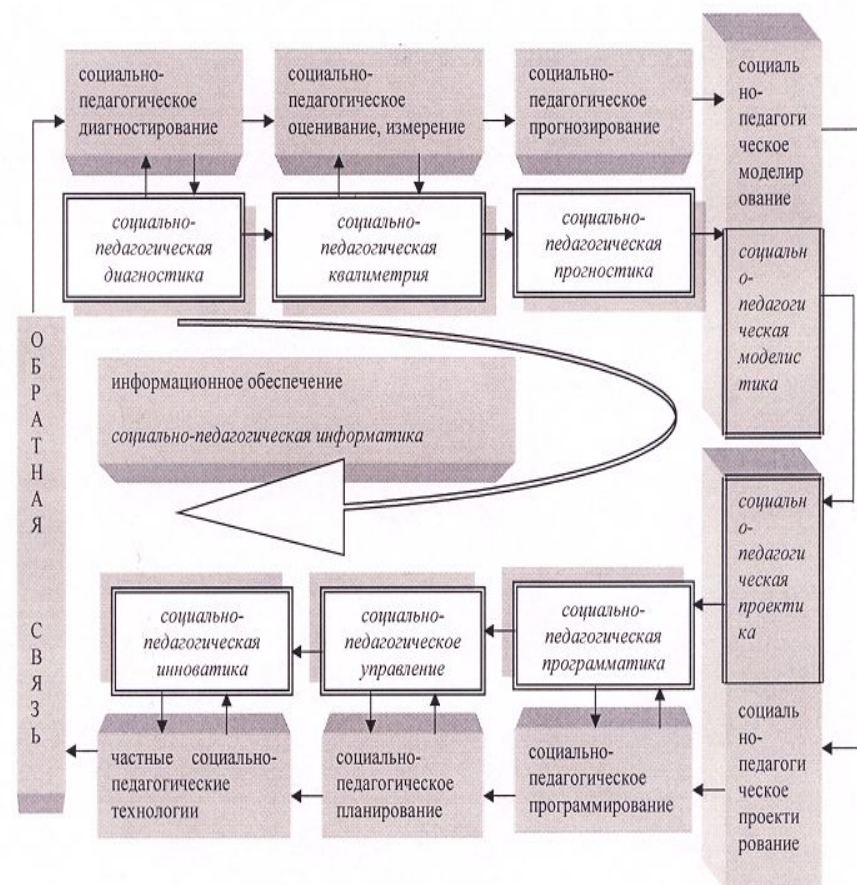
рассматриваются И.А. Липским в социально-педагогическом контексте и составляют полный замкнутый цикл.

**Технология социально-педагогического диагностирования** занимает начальное место в теории и практике социально-педагогической деятельности, как в научно-исследовательской, так и в научно-преобразовательной. Это обусловлено тем, что преобразованию всегда предшествует познание. Однако существуют и различия в применении технологии диагностирования к изучению объекта и к его преобразованию. Различия заключаются в том, что в исследовании этого объекта с использованием диагностической технологии получается результат (т.е. объективируется цель), являющийся исходным материалом для дальнейшего углубления познания избранного объекта. При его преобразовании же, в практической работе, результат социально-педагогического диагностирования является исходным материалом для использования технологий другой целевой направленности.

Кроме того, социально-педагогическое диагностирование объекта в процессе его изучения осуществляется, как правило, с привлечением знаний других социальных наук и научных дисциплин. Диагностирование того же самого объекта уже в процессе его преобразования осуществляется на основе социально-педагогической инструментальной этих знаний других дисциплин, их использования в рамках категорий и терминов, технологий и методов социальной педагогики, на основе выбора ее собственных целей и ценностных ориентации.

Схема 7

## Технологии социально-педагогической деятельности<sup>63</sup>



Целью социально-педагогического диагностирования является установление факта совпадения единичного с

<sup>63</sup> Липский И.А. Технологии реализации целей и ценностных ориентаций в социально-педагогической деятельности. – Тамбов: ТГУ, 2000.

целым, его отношения к определенному классу сущностей социальной педагогики на основе конкретных социально-педагогических ценностей. Эта цель и трансформируется на уровень социально-педагогической практики, формируя тем самым технологию социально-педагогического диагностирования.

Наиболее характерными объектами социально-педагогического диагностирования являются:

- факторы и условия, в той или иной мере обуславливающие развитие этих объектов;
- социальные потребности и ценностные ориентации различных категорий населения;
- противоречия и тенденции развития различных организаций и учреждений социальной сферы;
- цели, структура и функции этих учреждений;
- цели, задачи, содержание, пути и направления различных видов социально-педагогической деятельности;
- ее формы и методы;
- разнообразные характеристики социально-педагогических процессов, протекающих в разных типах социума и др.

Следующей в теории и практике социально-педагогической деятельности является **технология оценивания и измерения** того или иного социально-педагогического объекта, его сторон, свойств, связей и отношений. Общая научная дисциплина, исследующая и обосновывающая закономерности качественных и количественных измерений объектов, называется квалиметрией. Данная научная дисциплина имеет серьезные достижения в своем развитии; более того, развиваются и частно-научные ее разделы, в частности науковедческая квалиметрия как часть наукометрии, педагогическая квалиметрия.

К сожалению, изучение литературы по социальной педагогике не позволяет утверждать, что в ней квалиметрия получила сколько-нибудь заметное свое развитие. По-прежнему при оценивании социально-педагогических объектов (систем, процессов, деятельности) исследователи и практики предпочитают использовать критерии «больше – меньше», «выше – ниже», «сильнее – слабее» и т.п. Естественно, что отсутствие точных количественных показателей разнообразных социально-педагогических явлений реальной практики, носящих качественный характер, затрудняет не только точную их оценку, но и выработку практических мероприятий по их научному преобразованию, серьезно сужает возможности выявления динамики их развития.

Так же, как и в случае с социально-педагогической диагностикой, развитие квалиметрии в социальной педагогике, будет способствовать повышению качества и эффективности как научных исследований социально-педагогической практики, так и ее преобразования на научной основе.

**Технология социально-педагогического прогнозирования** занимает следующее место в логике теории и практике социально-педагогической деятельности, как познавательной, так и преобразовательной. Ее выделение в самостоятельную технологию обусловлено необходимостью поиска возможных перспектив развития разнообразных социально-педагогических объектов. В этом и заключается смысл прогнозирования. Общая же научная дисциплина, исследующая закономерности и формирующая аппарат прогнозирования, называется прогностикой. В связи с тем, что данная научная дисциплина получила всеобщее признание, ограничимся ссылкой на некоторые основные работы в этой области научного знания.

Социально-педагогическое прогнозирование является отражением перспективы, тенденции

педагогизации социума, суть которой заключается в том, что ни одно явление социальной практики не может не иметь своих педагогических целей, а значит, и результатов, последствий. В качестве подтверждения этой тенденции напомним педагогические результаты деятельности средств массовой информации, в частности телевидения, актуализировавшего сцены насилия, употребления наркотиков, криминальных действий и пр. Справедливости ради надо отметить, что СМИ отражают объективную реальность, с чем не приходится спорить. Но в данном случае речь идет именно о социально-педагогическом их влиянии на различные группы населения, о последствиях этого формирующего воздействия для людей – с точки зрения социальной педагогики.

Технология прогнозирования в целом и социально-педагогического в частности является достаточно сложной технологией в силу специфики самого прогнозного процесса и его цели – определения возможных перспектив развития объекта социально-педагогической деятельности (познавательной или преобразовательной).

При этом весьма важным является понимание сущности термина «перспектива» и ее структуры. Для исследования этой структуры необходимо представить диалектику объекта и предмета социально-педагогического прогнозирования, для чего, как правило, используются такие иерархически взаимосвязанные элементы структуры прогноза, как объект прогнозирования и профиль прогноза, предмет прогнозирования и его части. В качестве объекта прогнозирования в социальной педагогике выступают:

- социальные ценности;
- цели и задачи того или иного объекта социальной сферы;
- социально-педагогической системы, процесса, деятельности, перспективы которых исследуются в прогностическом плане.

Их взаимосвязь формирует задачно-целевой профиль социально-педагогического прогноза. Предметом же прогнозирования в этом случае являются социальные потребности различных людей и их групп, условия и тенденции развития тех или иных социально-педагогической системы или процесса. В своей совокупности эти элементы прогноза составляют причинно-следственную часть предмета прогнозирования в социальной педагогике; содержание самого прогнозируемого социально-педагогического объекта, которое составляет проблемно-содержательный профиль прогноза.

Таким образом, элементами обобщенного объекта прогнозирования в социальной педагогике являются ценности, цели, задачи, содержание, критерии оценки, средства и организационные формы функционирования реального социально-педагогического объекта действительности (системы, процесса, деятельности) в будущем.

В случае же, когда существующие условия пролонгируются без изменений, то такая перспектива носит название средней альтернативы.

Следующей в логике научно-преобразовательной деятельности является **технология моделирования** объекта. Моделирование рассматривается как технология построения и изучения моделей, как реально существующих объектов социально-педагогической практики, так и объектов, конструируемых для определения (познания) или улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими (преобразования) и т.п. Как правило, по характеру той стороны объекта, которая подвергается моделированию, различают моделирование его структуры или поведения (функционирования) протекающих в нем процессов и др.

Моделирование в педагогике рассматривается как важный метод и познавательной, и преобразовательной практики. Вместе с тем, он рассматривается и как относительно самостоятельная технология научно-исследовательской и практической видов деятельности.

Моделированию подвергаются разнообразные объекты социальной педагогики – учреждения социальной сферы и их социально-педагогические функции; социально-педагогические процессы; виды социально-педагогической деятельности; система подготовки социальных педагогов и социальных работников и т.п.

Сущность технологии социально-педагогического моделирования, таким образом, заключается в том, что изучаемый и преобразуемый объект социальной сферы в рамках данной технологии проходит три этапа изменений. Первый из них (этап формирования модели) связан с выделением в этом объекте основных свойств или процессов, структуры или функций, относительно которых будет осуществляться его модельное исследование – преобразование. При этом отбираются наиболее существенные признаки и свойства объекта; другие же намеренно остаются как бы вне поля зрения субъекта моделирования.

На этом же этапе осуществляется формулирование допустимых упрощений при работе с объектом: его представление не в полном объеме свойств, а в совокупности лишь наиболее значимых, ведущих, основных; сосредоточение внимания субъекта на одной или нескольких, строго ограниченных целях моделирования, сторонах (единицах анализа) объекта (структура, функции, процессы, свойства и т.п.); представление объекта социально-педагогического моделирования в наглядно-образной знаковой форме (описание, схема, таблица, график и т.д.), которые обеспечивают однозначность трактовки

исходных и конечных результатов моделирования, и другие упрощения.

К социально-педагогической модели предъявляются определенные требования – одна должна быть объективным соответствием моделируемому объекту; способной заменить его в определенном отношении; способной обеспечить опытную проверку получаемых результатов; одна должна быть интерпретируема на разных этапах в одних и тех же содержательных терминах социальной педагогики и т.д.

Известно, что наиболее распространенными являются модель-образец и модель-заместитель. Модель-образец используется в ситуациях, когда объект реально существует в объективной действительности; при этом модель используется для изучения и преобразования его нормативных свойств. Модель-заместитель используется, как правило, в ситуациях, когда объект еще отсутствует в полном виде в объективной реальности; при этом модель используется в поисково-конструктивных целях. Данные модели могут обеспечивать полное или локальное подобие объекта. Все эти положения в полной мере относятся и к социально-педагогическим моделям.

Второй этап (этап преобразования модели) связан с изменением выделенных свойств модели применительно к тем или иным условиям. Формируя различные условия, социальный педагог изучает и фиксирует изменения, возникающие в модели; выявляет взаимосвязь условий и результатов; анализирует тенденции, появляющиеся в результате этой работы; определяет наиболее оптимальные соотношения между результатами и методами воздействия на ту или иную социально-педагогическую модель и др. Здесь же осуществляется перебор наиболее оптимальных вариантов полученных результатов.

Совокупность результатов, полученных на втором этапе в процессе вариации модели, составляет комплекс

рекомендаций по изменению социально-педагогического объекта исследования на третьем этапе (этап переноса результатов на объект). Несмотря на то, что на первых двух этапах исследованию и вариативному преобразованию подвергались лишь основные единицы анализа, ведущие характеристики модели, отношения изоморфизма и гомоморфизма, существующие между объектом и его моделью, вполне обоснован перенос полученных на модели результатов ее изменения на сам объект. Тот комплекс рекомендаций по изменению этого объекта, который был выработан на модели, практически реализуется по отношению к объекту. При этом учитываются, безусловно, те упрощения, которые были сформулированы на первом этапе при формировании модели.

**Технология проектирования** объекта при его преобразовании связана с формированием замысла, проекта будущего состояния этого объекта, выраженного как в виде текста, так и в виде расчетов, чертежей и других формах наглядно-знаковых систем.

Под проектированием, как правило, понимается процесс создания проекта – прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, его состояния; комплекс целеустремленных, организованных, научно обоснованных социальных действий, направленных на создание, функционирование и развитие объектов, явлений и процессов, различных видов деятельности с целью получения желаемого результата. Иногда под проектированием понимают также деятельность по определению условий реализации той или иной системы, обеспечению функционирования конкретного объекта; деятельность по идеальному построению и практическому воплощению того, что возможно, или того, что должно быть.

В социальной педагогике проектирование как одна из технологий реализации целей и ценностных ее ориентации

применяется достаточно широко. Кроме того, в научных исследованиях по социальной педагогике технология проектирования использовалась в целях проектирования тех или иных объектов социально-педагогической практики. В качестве примера выделим следующие:

- проект психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей военнослужащего; проект психолого-педагогической службы семьи военного городка, отдельного микрорайона (В.С.Торохтий);
- проект социально-педагогической деятельности учреждения дополнительного образования детей (Л.Н.Буйлова);
- проект управления деятельностью образовательных учреждений как открытых социально-воспитательных институтов в регионе (Н.И.Бутенко);
- проект внедрения системы воспитания этической культуры учащихся в школе в педагогическую практику (А.И. Шемшурина);
- проект инновационного образовательного учреждения как открытого социально-воспитательного института (П.П.Семенов);
- проект муниципального межинституционального взаимодействия в социально-воспитательной деятельности (Н.Н.Кубликов);
- региональный проект развития образования в условиях сельской местности (А.З.Андрейко) и др.

Анализ научных исследований проблем социального проектирования применительно, например, к социально-педагогическим объектам показал, что существует ряд классификаций таких проектов. Так, по основанию сложности структуры проекта выделяются монопроект, мультипроект, метапроект; по основанию масштабности

проекта – международный, федеральный, межрегиональный, региональный, муниципальный, институциональный. По основанию полноты жизненного цикла проекта выделяются проекты полного, неполного жизненного цикла, его отдельных стадий; по уровню новизны – модификационный, комбинаторный, радикальный; по основанию длительности – краткосрочный, среднесрочный, долгосрочный; по уровню институализации – целевой, кооперативно-целевой, инициативный и др.

Таким образом, будучи представленным в своей полной форме, проект является выходным результатом пятой по счету технологии (технологии проектирования) в теории и практике социально-педагогической деятельности. Он же является исходным результатом для следующей технологии – программирования. Научная дисциплина, исследующая общие закономерности и принципы социально-педагогического проектирования, может быть названа социально-педагогической проектикой.

**Технология программирования** представляет собой совокупность последовательных операций по составлению программы (от греч. *programma* – объявление, распоряжение) – комплекса мероприятий по реализации одной или нескольких целей и подцелей развития объекта, упорядоченных в виде «дерева целей», а также достижения ценностей, которые обуславливают деятельность социального педагога. Оценка и выбор возможных вариантов программ производится по разным критериям (минимум затрат или времени на реализацию при фиксированных конечных показателях) с помощью специальных приемов.

Изучение литературы, связанной с проблемами разработки различных программ деятельности, показывает, что основные ее закономерности, принципы и методы формируются такой научной дисциплиной, которая в прогностическом варианте может быть названа

программатикой. Естественно, что применительно к социальной педагогике как науке и практике такая научная дисциплина будет носить социально-педагогический характер.

Сущность программы заключается в подробном, детальном описании целей и содержания деятельности, мероприятий по реализации проекта преобразования, того или иного объекта, а также необходимых для этого ресурсов. При этом в программе отражаются мероприятия, связанные с достижением целей каждого раздела (концепта) проекта: теоретического, инфологического, нормативного, содержательного, критериального, а также концепта формы и межпредметного концепта в соответствии с ценностными ориентациями, целью, функциями и содержанием каждого из них.

Программы реализуются через деятельность, через ее процессы и чаще всего выступают как правила поведения соответствующих социально-педагогических объектов и субъектов.

**Технология планирования** представляет собой совокупность мероприятий по разработке плана, который представляет собой заранее намеченный порядок, последовательность осуществления какой-либо программы выполнения работ, проведения мероприятий.

Планирование является важным звеном управления, в связи с чем можно сделать вывод, что в процессе социально-педагогической деятельности, связанной с переводом того или иного объекта социума из одного состояния в другой, реализуются все функции управления этим процессом, что делает его не стихийным, хаотичным, а управляемым, научно обоснованным, и дает основания для определения этой деятельности в качестве научно-преобразовательной.

В зависимости от целей и задач программы план может иметь различные разделы. Внутри каждого из них

выделяются конкретные позиции: цели, задачи, пути, направления, способы и методы; мероприятия, временные показатели, должностные лица, ответственные за их выполнение, необходимые ресурсы (материальные, финансовые, кадровые, научные, образовательные, методические) и т.п. Обобщение этих позиций позволяет сформулировать наиболее общие части плана: описание целей преобразования социально-педагогического объекта; описание мероприятий по достижению этих целей; описание функций управления, организации и руководства; описание функций исполнения; описание различных ресурсов; описание сроков выполнения мероприятий и затрат времени на то или иное мероприятие и др. В связи с такой структурой плана наглядно видно его отличие от программы того или иного вида деятельности.

Таким образом, план представляет собой согласованные по целям преобразования объекта, месту, времени и ресурсам содержание и порядок социально-педагогической деятельности тех или иных ее субъектов (например, социальных педагогов и социальных работников, других специалистов социальной сферы, их добровольных помощников, детские и юношеские организации социальных инициатив и пр.), управления ею.

Проблематика социально-педагогического планирования пока не стала, к сожалению, приоритетной в общем проблемном поле научных исследований социальной педагогики. По-видимому, изучение ее проблем, поиск и формулирование ответов на вопросы планирования в социально-педагогической деятельности может быть содержанием одной из перспективных научно-исследовательских работ.

**Технология реализации плана** конкретных мероприятий по преобразованию социально-педагогического объекта полностью обусловлена его характером, целями и задачами научно-педагогической

деятельности в социальной педагогике, и поэтому является весьма специфической.

Можно предположить, что проблема исследования содержания и специфики, общего и особенного, структуры и функций социально-педагогических технологий практической деятельности является одной из важнейших задач. Значимость этой проблематики актуализируется как потребностями в создании, разработке новых технологий, в уточнении и совершенствовании имеющихся, так и потребностями в научном их обобщении, придании социально-педагогическим технологиям научно обоснованного характера.

Вместе с тем необходимо иметь в виду, что именно в процессе преобразования социально-педагогического объекта (т.е. в процессе социально-педагогической деятельности) завершается его перевод из одного (старого) в другое (новое) состояние; при этом происходит значительное (или незначительное) изменение практически всех свойств и характеристик этого объекта социума – он становится иным. Это преобразование конкретного объекта социальной среды является по своему характеру не только управляемым, программированным, плановым, но и инновационным («инноватика» – синоним слова «новообразование») и изучается теорией нововведений, которая иногда называется инноватикой. Такая всеобщая характеристика научно-педагогической деятельности, как ее инновационность, позволяет лучше понять саму технологию реализации плана.

Невозможность детально описать технологию реализации вне связи с конкретным объектом, целями и задачами социально-педагогической деятельности, ее путями и направлениями свидетельствует также о творческом характере этой деятельности, о тех многообразных и разнообразных ситуациях выбора ценностных ориентации, в которых на каждом шагу



оказывается социальный педагог и социальный работник, специалист социальной сферы в работе с людьми. И если применительно к исследователю применимо понятие «культуры научно-исследовательской деятельности», то в практической социально-педагогической деятельности роль культуры социального педагога или социального работника не менее высока.

Последней в системе социально-педагогической практически-преобразовательной деятельности является **технология обратной связи**, выделенная на основании учета требований принципа интерактивности преобразовательного воздействия на объект. Данный термин заимствован из кибернетики, в которой под обратной связью понимают воздействие результатов функционирования какой-либо системы (объекта) на характер этого функционирования. Если влияние обратной связи усиливает результаты функционирования, то такая обратная связь называется положительной, если ослабляет – отрицательной.

Однако в социальных системах определение типа обратной связи практически невозможно в силу того, что зачастую под обратной связью социальных процессов понимается передача информации об их протекании, на основе которой затем вырабатываются те или иные управленческие решения в социальной сфере и предпринимаются воздействия. В этих случаях обратная связь выступает в качестве информационной связи. Тем не менее, выступая также в качестве формы взаимодействия, она играет важнейшую роль как средство взаимосвязи познания и преобразования, научно-познавательной и научно-преобразовательной деятельности в области социальной педагогики. Именно с помощью технологий обратной связи социальные педагоги и социальные работники получают информацию о «новом», т.е. об изменившемся объекте социальной сферы - об объекте,

который изменился в результате полного цикла своего преобразования настолько, что он вновь подлежит диагностированию как начальной стадии своего преобразования, на которой вновь будет использована технология диагностирования.

В качестве источника информации в технологии реализации обратной связи выступают:

- изменившиеся и вновь появившиеся факторы и условия, обуславливающие развитие социальной сферы и ее конкретных объектов;
- новые или сохранившиеся противоречия и тенденции развития различных организаций и учреждений социальной сферы, их новые цели, задачи, структура и функции;
- динамика социальных ценностей, ценностных ориентации и социальных потребностей различных групп населения;
- качество и новое содержание социально-педагогической деятельности, ее новые цели и задачи, направления, формы и методы;
- качественно-количественные характеристики того или иного социально-педагогического объекта (системы или процесса);
- новые характеристики социально-педагогических процессов, протекающих в разных типах социума и др.

В этом смысле можно утверждать, что данный технологический цикл является замкнутым и что любой социально-педагогический объект находится в процессе непрерывного своего преобразования. Каждый из них в тот или иной момент времени находится на той или иной стадии своего изменения, подвергаясь бесконечному числу преобразовательных воздействий, и стадии преобразования разных объектов при этом могут и не совпадать. Следовательно, развитие даже одинаковых объектов,

находящихся в разных условиях, неодинаково: некоторые изменяются быстрее, становясь более «продвинутыми», другие – медленнее, отставая в своем развитии, становясь «слабым звеном» в функционировании той социально-педагогической системы, к которой этот объект принадлежит. Так складывается сложнейшая система социального взаимодействия объектов, любые действия субъекта с которой или внутри которой объективно обуславливают потребность в формировании у него методологической культуры.

Однако весь данный цикл социально-педагогической практически-преобразовательной деятельности нуждается в непрерывном информационном обслуживании, что позволяет говорить о **технологии информационного обеспечения** социально-педагогической деятельности, которая лежит в предметном поле такой научной дисциплины, как социально-педагогическая информатика.

Под информационным обеспечением социально-педагогической деятельности в данном случае понимается технология реализации целей и задач следующих процессов:

- изучение состава и основных характеристик потребителей информации, информационных потребностей субъектов этой деятельности (социальных педагогов, социальных работников, других специалистов социальной сферы и управления ею, а также различных групп населения);
- изучение состава, перечня, объема социальных и социально-педагогических проблем, интересующих субъекта социально-педагогической деятельности, в процессе его работы с объектом (клиентами);
- поиск источников информации, содержащих знание в соответствии с заявленными

информационными потребностями специалистов, работающих в социальной сфере;

- комплектование информационного модуля знаний о различных сторонах социума, его институтов, систем, процессов;
- анализ имеющейся о них информации и формирование документа, содержащего сведения, которые в той или иной степени соответствуют информационным потребностям субъектов социально-педагогической деятельности;
- передача им информации и оценка степени ее соответствия информационным потребностям и запросам социальных педагогов и социальных работников, тех или иных групп населения;
- получение от них новой информации о социуме и его институтах том или ином этапе их преобразования для информационной ее обработки и хранения в массивах данных и пр.

Таким образом, на технологическом уровне методологического анализа научного социально-педагогического знания выявлены такие инварианты социально-педагогической деятельности, которые представляют собой процессы и технологии диагностирования, измерения, прогнозирования, моделирования, проектирования, программирования, реализации ценностных ориентаций, целей и задач, обратной связи, информационного обеспечения. В своей последовательности и совокупности эти инварианты формируют технологическую структуру, цикл социально-педагогической практически-преобразовательной деятельности. Данный цикл реализуется на любом уровне социально-педагогической деятельности и во всех ее видах, что позволяет отнести знание о нем к методологическому знанию.

#### 5.4. Выбор стратегии социально-педагогической деятельности

В каждой конкретной ситуации социально-педагогической деятельности перед специалистом стоит проблема обеспечения ее оптимальности и эффективности. Необходимо выбрать именно ту социально-педагогическую технологию, которая в данной ситуации наиболее целесообразна, и, главное, обеспечить высокую действенность ее реализации в работе с клиентом, группой.

**Выбор оптимальной технологии (стратегии социально-педагогической деятельности)** – это определенная практическая деятельность (методика), направленная на выбор наиболее оптимальной для конкретного случая технологии социально-педагогической деятельности по реализации проблемы (проблем) клиента, выполнению социально-педагогического заказа действий<sup>64</sup>.

Осуществляя выбор, необходимо учитывать следующие особенности:

- сущность социального заказа;
- потребности (социально-педагогические проблемы, индивидуальную предрасположенность объекта);
- подготовленность специалиста (специалистов);
- технологические и материальные возможности;
- условия среды реализации.

Как правило, в каждом социально-педагогическом учреждении складывается своя технология деятельности, каждый специалист (социальный педагог) вырабатывает свою методику работы с клиентом.

Реализация социально-педагогической технологии

представляет собой определенный процесс деятельности социального педагога, направленный на отбор (выбор) оптимальной технологии.

Изучение опыта деятельности социальных педагогов по выбору целевой технологии позволяет выделить в ней основные функциональные этапы, каждый из которых определяется многими факторами:

- уровнем профессионализма специалиста;
- особенностями объекта и его социально-педагогическими проблемами, которые требуют решения с помощью специалистов;
- спецификой самой социально-педагогической технологии и условий ее практической реализации;
- профессиональной компетенцией по каждому этапу деятельности социального педагога, его личным опытом социально-педагогической работы с определенной категорией людей по решению соответствующих социально-педагогических проблем;
- мотивацией деятельности социального педагога;
- стилем его профессиональной деятельности.

#### Особенности деятельности социального педагога по выбору и реализации социально-педагогической стратегии

Реализация социально-педагогической технологии (стратегии) представляет собой определенный процесс деятельности. Под процессом в научном плане понимается «последовательная смена состояний, тесная связь закономерно следующих друг за другом стадий развития, представляющих непрерывное единое движение». Выбор социально-педагогической технологии представляет собою

<sup>64</sup> Методика и технология работы социального педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова и др.; под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 30.

последовательный процесс деятельности социального педагога, направленный на отбор одной из них, позволяющей обеспечить достижение наиболее оптимального варианта решения.

Основные этапы социально-педагогической деятельности по выбору оптимальной технологии <sup>65</sup>:

- Анализ исходных материалов, необходимых для выбора наиболее оптимальной технологии. Анализу подвергаются данные диагностико-прогностической деятельности. Усваиваются индивидуальные особенности, возможности объекта, осмысливаются его социально-педагогические проблемы.

- Выводы по результатам анализа информации и определение цели, к которой следует стремиться в социально-педагогической работе с клиентом в данной ситуации: развитие навыков социального общения; социальная адаптация; педагогическая коррекция, педагогическая реабилитация, перевоспитание, исправление и др. В соответствии с целью определяются задачи, которые необходимо решить, чтобы достигнуть намеченной (прогнозируемой) цели.

- Социально-педагогическое моделирование - эмпирическое создание образа целенаправленной социально-педагогической деятельности, отражающей определенную социально-педагогическую технологию, которая обеспечивает достижение прогнозируемой цели с учетом возможностей среды. Главное назначение социально-педагогического моделирования – помочь социальному педагогу выбрать наиболее оптимальный вариант социально-педагогической технологии, который

позволит ему обеспечить в данной ситуации, с учетом его личного опыта, достижение оптимально прогнозируемого результата.

- Выбор социально-педагогической (целевой) технологии. Для каждой социально-педагогической проблемы может быть несколько технологий. Каждая технология включает особенности объекта и социально-педагогической проблемы; описание варианта социально-педагогической деятельности по ее решению (технологии достижения цели); методические рекомендации к ее практической реализации.

- Анализ соответствия результата моделирования и выбранной социально-педагогической технологии, направленный на выявление соответствия построенной социально-педагогической модели выбранной технологии – объекту, условиям реализации и педагогическим возможностям специалиста. Одновременно анализ позволяет представить технические, организационные и методические возможности реализации проблемы, а полученные данные помогут предусмотреть сложности, трудности, недостатки и пр.

- Принятие решения – подэтап, позволяющий на основе анализа сделать вывод о соответствии выбранной целевой технологии ситуации. При соответствии варианта следует вывод о завершении выбора. В случае несоответствия варианта принимается решение провести корректировку выбранной целевой технологии (если это возможно) или разработать новую – индивидуальную, наиболее полно отвечающую данной ситуации.

- Выбор оптимального варианта (способа) реализации социально-педагогической технологии – подэтап подготовки к практической деятельности. Социально-педагогическая технология может быть одна, а вариантов ее реализации несколько. Они зависят от опыта исполнителя, его инициативности, творчества, гибкости в

---

<sup>65</sup> Методика и технология работы социального педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова и др.; под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С.38.

педагогической деятельности. Выбранный вариант свидетельствует о завершении выбора и о том, что в данных условиях специалист готов к реализации целевой технологии.

Предлагаем примерные варианты стратегий диагностики и решения разных проблем в социально-педагогической деятельности.

### Диагностика девиантного поведения

Оценка любого поведения всегда подразумевает его сравнение с определенной нормой. Девиантным называется поведение, отклоняющееся от правильной линии, от должного направления под влиянием каких-либо внешних причин.

**Девиантное поведение** – система поступков или отдельные поступки человека в зависимости от его возраста, носящие характер отклонения от принятых в обществе норм (норма здоровья, права, культуры или морали).

Таблица 1

### Программа диагностики причин отклоняющегося поведения

| № п/п | Диагностическая цель  | Методы методики   | Характер методики (или литературный источник)  |
|-------|---|---|--|
| 1     | Изучение социальной адаптированности, автономности и активности         | Шкала социально-психологической адаптированности (шкала СПА)  | разработана К. Роджерсом и Р. Даймондом  |
| 2     | Изучение предрасположенности к тем или иным видам девиации у подростков | «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению». | разработана Вологодским центром гуманитарных исследований и консультирования «Развитие» в 1992 |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
|   |  | Тест «Склонность к зависимому поведению»  | г. автор В.Д. Менделевич. Психология девиантного поведения: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2005. – С.435-441 |
| 3 | Изучение тревожности и агрессивности у старших подростков и юношей | Опросник исследования тревожности у старших подростков и юношей. Изучение агрессивности | Ч. Д. Спилбергер<br><br>Опросник А. Баса и Д. Арки. Методики экспресс-диагностики                            |

### Методики формирования готовности к преодолению сложных жизненных ситуаций Притча «Что наша жизнь?»

*Преподаватель философии стоял перед классом, и перед ним лежало несколько предметов. Когда началось занятие, преподаватель, не произнеся ни слова, взял пустую большую банку и наполнил ее камнями до краев. Камни были 5 сантиметров в диаметре. Затем он спросил студентов, полна ли банка? Студенты сказали, что она полна.*

*Тогда профессор поднял коробочку с галькой и высыпал ее в банку и немного встряхнул. Галька, конечно же, закатилась в свободные места между камнями. Студенты засмеялись. Профессор снова спросил, заполнена ли банка? И снова студенты согласились с тем, что она полна. Профессор взял коробку с песком и высыпал песок в банку. И песок заполнил все оставшееся в банке место.*

- Теперь, - сказал профессор, - я хочу, чтобы вы поняли, что этот сосуд – ваша жизнь.

*Камни – это важные для вас вещи, ваша семья, ваши друзья, ваше здоровье, ваши дети. Все, что для вас настолько важно, что, если бы вас этого лишили, вы были бы почти уничтожены.*

*Галька – другие, также значимые, но гораздо меньше, для вас вещи. Галька - символ вашей работы, вашего дома, вашей машины.*

*Песок – все остальное. Всякие мелочи, даже ерунда. Если вы поместите в банку гальку или песок первыми, то в ней не останется места для камней. То же самое происходит в вашей жизни. Если вы растрачиваете вашу энергию на мелочи, материальные ценности, у вас никогда не будет места для вещей, которые по-настоящему, истинно важны.*

*Обращайте внимание на вещи, которые являются решающими в вашей жизни. Заботьтесь о детях и о друзьях. Прежде всего заботьтесь о камнях – вещах, которые действительно что-то значат. Расставьте приоритеты. Остальное – всего лишь галька и песок.*

«Сложная жизненная ситуация» понимается как «совокупность противоречивых условий и обстоятельств, предъявляющих особые требования к человеку, обусловленных высокой личностной значимостью, значительным уровнем психологической напряженности, проблемно-конфликтным характером и амбивалентностью» (И. Конжин).

Основными средствами подготовки детей к преодолению сложных жизненных ситуаций являются следующие:

- ситуационно-ролевые и имитационные игры (А.Н.Басов, Д.Н.Кавтарадзе, Б.В.Куприянов,

И.Г.Фришман, С.А.Шмаков), позволяющие включать старшекласника в модели сложных ситуаций, обеспечивая их активность и самостоятельность поведения в игровой ситуации;

- социально-психологический тренинг личностного роста (В.П.Захарова, Л.А.Петровская, Б.Д.Парыгин, А.С.Прутченков, Н.Ю.Хрящева и др.), который позволяет осуществлять целенаправленное формирование и упражнение необходимых личностных качеств и индивидуальных стратегий для преодоления сложных жизненных ситуаций;
- метод моделирования ситуаций (М.И.Рожков), который помогает создавать в жизненной практике ребенка «ситуации-пробы», способствующие переносу сформированных умений и способов поведения личности в повседневную жизненную практику.

Подготовка ребенка к преодолению сложных жизненных ситуаций предполагает прохождение ряда последовательных этапов, которые характеризуются определенным уровнем развития личностных умений и навыков, отражают шаги формирования подготовленности как целостного качества личности.

*Процессуальный компонент* включает ряд последовательных этапов: личностной проблематизации и актуализации по отношению к потенциалу личности по преодолению сложных жизненных ситуаций; проб и упражнений, формирования ситуативных способов преодоления сложных жизненных ситуаций; формирование обобщенных способов преодоления в имитируемых ситуациях и перенос полученных умений и способов преодоления сложных жизненных ситуаций в жизненную практику. Динамика процесса подготовки старшекласников к преодолению сложных жизненных ситуаций развивалась по спирали: от оснащения ребенка знаниями, умениями, навыками преодоления сложных жизненных ситуаций через

организацию накопления им индивидуального опыта поведения в сложных ситуациях до умения трансформировать и использовать полученный опыт в различных жизненных ситуациях.

Разрешение жизненных проблем приводит к формированию нового способа действия, который индивид в дальнейшем репродуцирует при решении подобных задач. Другими словами, проблемность решения – это не выбор, а создание объективно нового. Причем это новое не просто теоретически отыскивается человеком, но им утверждается, проводится в жизнь.

**Таблица 2**  
**Программа социально-педагогического**  
**сопровождения и поддержки ребенка в сложной**  
**жизненной ситуации**

| № п/п | Диагностическая цель  | Методы и методики   | Характер методики (или литературный источник)  |
|-------|---|---|--|
| 1     | Исследование уровня развития морального сознания ребенка  | Методика оценки уровня развития морального сознания (автор Л. Колберг)  | (см. Приложение 3)   |
| 2     | Изучение психологической гармонии, гармоничности состояния и структуры проявлений личности, ее важнейших компонентов и жизнедеятельности в целом. | Пакет диагностических методик «Гармония» (автор О. Мотков): «Образ жизни», «Личностная биография», «Жизненные предназначения», «Базовые стремления» | Мотков О. В гармонии с миром и с самим собой // Школьный психолог. 1998.- № 21, 22, 35, 36, 38. (см. Приложение 3) |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| 3 | Изучение жизненных потребностей человека и ценностных ориентаций | Анкета изучения жизненных потребностей  | Литературный источник: Психологическое сопровождение профессионального обучения безработных / сост. Н.В. Мажникова, В.Б. Сысенкова, В.М. Звонарева; под ред. Т.В. Черниковой. – Волгоград, 2001.- С.42-44 |
|   |  | Методика ценностных ориентаций (автор М.Рокич)  | Лит. источник: Н.И. Шевандрин. Основы психологической диагностики: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 3 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Ч.3. – С.201-204). (см.Приложение 3)           |
|   |  | Диагностика мотивационно-потребностных стремлений старшеклассников. Индекс жизненной удовлетворенности (автор: Н.В. Панина) | Литературный источник: Lifeline и другие новые методы психологии жизненного пути/под ред. А. А. Кроника. –  |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   |  | <p>Методика «Я и мой жизненный путь» (автобиографический прием) (по материалам Н.Г.Осуховой)</p> <p>Методика «Встреча с репертуаром ролей»</p>   | <p>М.: Прогресс, 1993.- С. 107-114</p> <p>См. Приложение 3</p>   |
| 4 | <p>Диагностика экзистенциально-бытийной сферы человека</p> | <p>Диагностика смысложизненных ориентаций (СЖО). Тест «Цель в жизни» (авторы Дж. Крамбо и Л. Махолик)</p> <p>Методика социально-педагогического сопровождения событий в детской жизни)</p> | <p>Литературный источник: Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций. М., 1992.</p> <p>Литературный источник: Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. М., 1992. См. Приложение 2</p> |

### Формирование готовности к социальному самоопределению подростков

Развитие таких важнейших новообразований личности как автономия, инициативность, социальная компетентность, половая идентичность и т.д. во многом зависит от того, как

организовано общение ребенка со взрослыми. Без этих новообразований ребенок не может стать собственно субъектом межличностных отношений и сформироваться в зрелую личность.

Причины возникновения трудностей в социальном самоопределении подростка могут быть самые различные, но часто они могут быть связаны с неадекватным восприятием требований окружающего их социума, прежде всего окружающих взрослых, гипертрофированной адаптированностью к социальным процессам или гипертрофированной автономностью.

Об успешности протекания процесса социального самоопределения можно судить по следующим критериям:

- Готовность к адекватному восприятию возникающих социальных проблем и решение этих проблем в соответствии с нормами отношений, сложившихся в социуме (социальная адаптированность), то есть способность адаптироваться к существующей системе отношений, овладеть соответствующим социально-ролевым поведением и мобилизовать не только свой потенциал для решения социальной проблемы, но и использовать те условия, в которых складываются отношения ребенка (кроме того, это способность использовать имеющийся социальный опыт в ситуациях социального выбора).
- Устойчивость к неблагоприятным социальным воздействиям (автономность), сохранение своих индивидуальных качеств, сформированных установок и ценностей, ориентация на них при совершении социального выбора. Социальная автономность – это совокупность установок «на себя», умение властвовать над собой, способность к самоанализу, самооценке, самоконтролю, устойчивость в поведении и отношениях, которая соответствует представлению



личности о себе, её самооценке. Процесс социальной автономизации – это процесс индивидуального развития личности в рамках социальных общностей. Социальная автономность – это высший уровень сформированности индивидуальных социально ориентирующих качеств личности.

- Активная позиция в решении социальных проблем, реализуемая готовность к социальным действиям, саморазвитие и самореализация в возникающих трудных ситуациях (социальная активность), способность к самоопределению и расширению границ пространства собственной жизнедеятельности. Социальная активность характеризует социальную деятельность личности, выражает её самостоятельную, индивидуальную позицию, субъектное отношение к деятельности. Самоопределение предполагает субъектную активность личности, которая включает активное осознание личностью себя, своего «я» (самосознание, самоанализ, самооценка).
- Осознание ребенком содержания социальных ролей, носителем которых он является, и владение набором ролевых функций, что является условием успешной реализации в системе социальных отношений. Важным в этом случае является не только овладение социальной ролью, но и соответствующая половая идентичность и способность к половой дифференциации.
- Способность к рефлексии, то есть наличие умения анализировать полученную информацию и сделать соответствующий прогноз на основе имеющегося вывода. Рефлексивная позиция определяет успешность совершения социального выбора, что в свою очередь обуславливает эффективность социального самоопределения личности (О.С.Щербинина).

Каждый их перечисленных критериев в отдельности не свидетельствует об успешности социального самоопределения. Они могут рассматриваться только в комплексе.

**Таблица 3**

**Программа формирования готовности к социальному самоопределению подростков**

| № п/п | Диагностическая цель                         | Методы и методики  | Характер методики (или литературный источник) |
|-------|--|--|---|
| 1     | Измерение активности личности                | Методика диагностики типа поведенческой активности (авторы Л.И.Вассерман и Н.В.Гуменюк)                  | см. Приложение 4                              |
| 2     | Изучение уровня адаптированности личности    | Шкала социально-психологической адаптированности (шкала СПА), (разработана К. Роджерсом и Р. Даймондом ) | См. Приложение 4                              |
| 3     | Измерение уровня автономизации               | Методика многофакторного исследования личности (Р. Кетелл)   | См. Приложение 4                              |
| 4     | Измерение уровня социального самоопределения | Методика замера уровня социального самоопределения (О.С.Щербинина)                                       | См. Приложение 4                              |
| 5     | Измерение личностной направленности          | Методика оценки направленности личности (Б. Басс)  | См. Приложение 4                              |

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что составляет основу социально-педагогической деятельности?
2. Дайте определения понятий «диагностическая методика» и «диагностический метод». Какие диагностические методики вы знаете и использовали в своей практической деятельности (оцените их преимущества и недостатки)?
3. Назовите классификации методов и методик.
4. Какие основные диагностические подходы вы знаете?
5. Что является целью социально-педагогического диагностирования?
6. Опираясь на схему, предложенную И.А. Липским, объясните суть процесса (технологии) социально-педагогической деятельности.
7. Что такое «выбор стратегии социально-педагогической деятельности»? Предложите свой вариант стратегии решения проблем в социально-педагогической деятельности.
8. Разработайте проект социально-педагогической деятельности (выберите один из предложенных вариантов или разработайте свой):
  - Организации работы с детьми, подростками и молодежью по месту жительства.
  - Профилактика девиантных форм поведения.
  - Организация спортивной, трудовой занятости подростков.
  - Деятельность экологических организаций.
  - Клуб молодых семей (по интересам).
  - Издательство литературных сборников, отражающих социально-педагогическую деятельность молодежи и т.д.

9. Проанализируйте сочинение-воспоминание студентки педагогического колледжа «Методы воспитания в моей жизни».<sup>66</sup> Оцените перечисленные методы с профессиональной точки зрения. Какие методы взаимодействия с этим ребенком вы бы выбрали, будучи социальным педагогом? От чего зависит выбор того или иного метода работы социального педагога?

*Без понимания самого себя  
нет человеческого развития,  
нет человеческого счастья...»*

**Н.А. Бердяев**

«Воспитание в моей жизни, так же как и в жизни любого человека, имело и имеет очень большое значение.

Существует много классификаций методов воспитания. В моем сочинении остановлюсь на следующей.

1. Методы формирования социального опыта (педагогическое требование, упражнение, поручение, пример, ситуация свободного выбора).
2. Методы осмысления детьми своего социального опыта, мотивации деятельности и поведения (рассказ, лекция, беседа, дискуссия, диспут).
3. Методы самоопределения личности ребенка («Шаг вперед», «Задание самому себе», «Мой секрет»).
4. Методы стимулирования и коррекции действия и отношений детей в воспитательном процессе (соревнование, поощрение, наказание).

### **1. Методы формирования социального опыта ребенка.**

Когда я вспоминаю о том, какие же методы воспитания использовали мои родители, на ум сразу приходит

---

<sup>66</sup> Никитина Н.И. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студентов пед. училищ и колледжей, обучающихся по специальности «соц. педагогика». – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – С. 28 – 34.

**педагогическое требование.** Причем в слабой форме (напоминание, просьба, совет, намек, порицание) метод требования использовала моя бабушка, в средней (распоряжение, требование-установка, предостережение, запрещение) - папа и в сильной (требование-угроза, требование-альтернатива) - мама.

Я всегда любила своих родителей, верила в то, что они не хотят мне зла, а потому их требования (чего бы это мне ни стоило) постоянно выполняла, что, кстати, привело к неплохим результатам: после 6-го класса школы поступила в лицей, почти «на отлично» там училась, в 13 лет стала профессиональным экскурсоводом и т.д. и т.п. — короче говоря, родители гордились мной. Но после окончания лицея не поступила в вуз в силу различных обстоятельств. Это было страшным ударом, поскольку я верила в то, что поступлю - так мне говорили родители, лично директор лицея ... Очень хотела учиться в МГУ на истфаке, но...

В общем, после провала экзаменов в МГУ мне было все равно, где учиться и чему учиться. Началась сильная депрессия, я не верила в свои силы и в итоге все лето поступала в разные вузы — чтобы поступить хоть куда-нибудь. Боялась потерять год, боялась пустоты, которая открылась бы в этом случае передо мной, остаться наедине с собой. Знала, что должна выйти из депрессии (это своеобразная форма метода «задания самой себе»), а для этого необходимо что-то делать, чем-нибудь заниматься. Поступила в педагогический колледж; стала старостой группы — специально для того, чтобы максимально нагрузить работой, чтобы физически не оставалось сил о чем-нибудь думать: мысли в период жизни были у меня отнюдь не оптимистичные... К чему я все это пишу? А к тому, чтобы объяснить, насколько переломным было то лето. Те три месяца полностью изменили мою жизнь, мое мировоззрение.

И когда я вышла из депрессии, то с удивлением обнаружила, что стала другим человеком. Стало иным мое отношение ко всему, даже к родителям. Какие-либо требования от них (особенно в средней и сильной форме) перестала воспринимать вообще. Для мамы и папы это оказалось неожиданностью — слишком быстро и резко я стала другой; несколько месяцев мы будто «разговаривали на разных языках», постоянно ссорились, а потом — решили пойти друг другу навстречу. Сейчас их требования выражаются в основном в напоминаниях, просьбах, советах, намеках, порицаниях.

**Упражнение.** Мне в детстве мама всегда говорила, что хорошие, воспитанные девочки — это те девочки, которые знакомым при встрече говорят «Здравствуйте», а прощаясь — «До свиданья». Я маме верила и хотела быть хорошей девочкой, но здороваться и прощаться постоянно забывала. В данном случае мама использовала в моем воспитании метод упражнения: сначала здоровалась сама, а потом говорила тихонько, чтоб слышала только я: «Что надо сказать?», или просто многозначительно смотрела на меня. Тогда я понимала, что должна поздороваться. Так продолжалось до тех пор, пока я не перестала забывать приветствовать знакомых.

**Поручение.** Долгое время у нас в семье большой проблемой была лень младшего брата — он вообще не желал что-либо делать, а тем более помогать по хозяйству. Единственное, чего он хотел — это круглые сутки напролет гулять на улице с друзьями. И все. Родители наказывали его, убеждали, просили — ничего не помогало. Проблема решилась сама собой. Мама перешла на более высокооплачиваемую работу и дома стала появляться редко: приходит поздно, уходит - в 6 часов утра. В итоге каждый день все уходит на работу (или учебу) до 7.30 утра, а приходят после 19.30 вечера. Все, кроме брата. Сашины уроки заканчивались днем, а потому у него единственного было

время, чтобы купить продукты и заняться хозяйством. Мама каждое утро писала Саше записки с подробной инструкцией, что нужно сделать и что — купить. Брат понимал, что от него зависит, поужинает семья или нет, будет легче родителям, которые очень сильно устают, или же не будет, а потому занимался покупкой продуктов, приготовлением пищи, уборкой и т.д. и т.п. Мамины поручения постепенно приучали Сашу к ответственности.

**Пример.** Мама всегда очень неоднозначно применяла такой метод воспитания, как пример. С одной стороны, мама всегда твердила: «Не сотвори себе кумира! Ты должна быть лучше всех, ты должна быть личностью!» С другой стороны, она же постоянно рассказывала о жутко «положительных» детях своих знакомых, ставя их мне в пример; причем рассказывала о них с упоением, влюбленным видом. Я страшно ревновала и думала, что она меня не любит... Все это, в конечном счете, привело к тому, что в жизни я примеров для себя никогда не ставлю и крайне болезненно реагирую, когда меня с кем-то сравнивают.

Что касается примера великого человека, то в детстве мама мне сначала вдохновенно, живо, интересно рассказала историю о летчике Маресьеве, а потом дала прочитать книгу о нем. Книга (как, впрочем, и мамин рассказ) произвела сильное впечатление, и до сих пор Маресьев является для меня примером целеустремленности, упорства, всемогущества человека.

**Ситуация свободного выбора.** Давным-давно между мной, братом и сестрой сложились отношения, полностью исключаящие ложь и предательство. Все проблемы, возникавшие у кого-либо одного, решались исключительно нами троими, и до сведения мамы и папы их доводили лишь в самом крайнем случае: зачем заставлять лишний раз волноваться?

Недавно произошел такой случай: Саша не пошел в ПТУ на практику, весь день хотел провести дома и просил не

говорить об этом родителям. Я согласилась, попросила его помыть посуду, убраться дома — и уехала в колледж. Вечером пришла домой — а дома встречает меня сердитая мама, рядом стоит мрачный брат. Мама спрашивает: «Ты последняя сегодня утром уходила?» Я вспомнила, что ничего не должна говорить про Сашу, и кивнула головой. «Так, значит, это ты не убрала торт-мороженое в холодильник, он весь день простоял на столе и растаял?» Я молчала, поскольку очень не хотела, чтобы мама ругала меня за то, в чем я не виновата, — но в ином случае «влетит» брату, причем «влетит» и за мороженое, и за то, что не поехал в ПТУ. Но знала, что Сашиного секрета все равно не выдам.

Тогда брат вздохнул и тихо сказал: «Мама, это сделал я...» Это была естественная ситуация свободного выбора как для меня, так и для моего брата. Несмотря на то, что нехорошо прогуливать учебу, я думаю — мы поступили в этом случае самым оптимальным и честным образом по отношению к самим себе и друг к другу.

## **2. Методы осмысления детьми своего социального опыта, мотивации деятельности и поведения.**

К методам этой группы относятся *рассказ, лекция, беседа и дискуссия (диспут)*. Когда я училась в лицее, то историю нам преподавал замечательный учитель И.Ю.Синельников, который основную часть нашего воспитания сводил к перечисленной группе методов. Часто, чтобы заинтересовать учеников, сосредоточить наше внимание на чем-либо, И.Ю. приводил какой-нибудь случай из своей жизни либо исторический анекдот. Рассказчиком он был великолепным и нравочениями никогда не занимался. И что нас больше всего удивляло — к концу рассказа об очередном вполне банальном житейском событии мы (весь класс!!!) самостоятельно приходили к одним и тем же выводам, давали похожую оценку услышанному, сообщали ее И.Ю. — а он соглашался и хвалил нас.

Часто И.Ю. использовал метод лекции (словно чувствовал, когда нам это особенно необходимо). Основная тема лекции всегда была чрезвычайно актуальна и интересна, и, в силу этого, одним монологом учителя лекция, как правило, не ограничивалась. Когда И.Ю. высказывал свою точку зрения по какой-либо проблеме, класс сразу же делился на согласных с учителем и несогласных с ним, а поэтому лекция в мгновение ока становилась беседой, но на этом уровне пребывала недолго, поскольку переходила в оживленную дискуссию.

Общение с И.Ю. оказалось очень важным для каждого из нас, несмотря на то, что класс наш был довольно «разношерстным». Синельников преподавал историю у нас с 9 по 11 класс включительно; и когда в конце 11 класса в лицее провели опрос: «Кто из преподавателей повлиял на ваше мировоззрение и миропонимание?», более 75% учащихся 11 классов назвали имя Игоря Юрьевича Синельникова.

### **3. Методы самоопределения личности ребенка.**

Изучая в колледже методы самоопределения личности ребенка, к которым отнесены «Шаг вперед», «Задание самому себе», «Мой секрет», я пришла к выводу, что ни один из них в моем воспитании не был использован ни родителями, ни учителями.

Единственный раз, когда я использовала метод «задание самой себе», случился сразу после окончания лицея (см. сочинение выше). Задание себе заключалось в том, чтобы выйти из сумасшедшей депрессии, чтобы жить в то время, когда жить все равно не хотелось... Однажды веселым солнечным утром я проснулась и поняла, что депрессия преодолена, я свободна от нее!!! Я добилась поставленной цели: почувствовала себя сильной, независимой и спокойной.

### **4. Методы стимулирования и коррекции действий и отношений детей в воспитательном процессе (соревнование, поощрение, наказание).**

Получилось так, что *метод соревнования* в моем воспитании носил, как мне сейчас кажется, гипертрофированный характер. Соревновались две стороны: я и весь остальной мир. Началось это, когда я в 7 классе поступила в лицей, который был одним из престижнейших учебных заведений в Москве, а потому учились там дети явно не бедных родителей. Финансовое положение нашей семьи резко отличалось (не в лучшую сторону) от финансового положения любого моего одноклассника, о чем не забывали напоминать как сами одноклассники, так и лицейский психолог Люба при каждом удобном случае.

Проводилась большая внеклассная работа, но в лицее не организовывали простых экскурсий для учащихся. Все поездки лицеистов обходились каждому не дешевле 500 долларов. Естественно, что я никогда с ними не ездила.

У них были элитные курсы, репетиторы и т.д. в 11 классе. У меня была только я сама. Все в лицее меня кошмарно унижало, часто я приходила домой в слезах. Я стремилась доказать себе, что ничуть не хуже, а даже лучше, чем все остальные, а потому училась до потери сознания и радовалась, когда мои результаты в учебе оказывались выше, чем у одноклассников, занимающихся с репетиторами и на курсах.

Я говорила себе, что наличие или отсутствие репетиторов не влияет на поступление в вуз, что я все равно поступлю... Отсюда — крушение всего после непоступления в вуз.

В лицее периодически проводился интеллектуальный турнир, в котором принимали участие команды 9, 10, 11 классов, а также команды учителей и выпускников. Соревнования были интересными; эмоционально-ценностные стимулы, усиливающие основные мотивы в учебной деятельности, они создавали; неожиданные способности детей, участвовавших в соревнованиях, проявлялись; однако дух коллективизма так и остался неразвитым, участники

команд сплачивались исключительно на время турнира — и все.

Зато ссоры и конфликты происходили часто как внутри команд, так и между участниками интеллектуального турнира и теми, кто в команду не вошел. Сейчас я понимаю, что это происходило из-за неправильной организации соревнования. Победителей в турнире награждали дорогими подарками...

**Наказание.** Один из немногих методов, который в полной мере использовали в моем воспитании. Я считаю, что родители (воспитатели) должны наказывать ребенка крайне редко. И если такое произошло, то наказание должно соответствовать проступку. И конечно, ребенок должен понимать, за что его наказывают. Вспоминая свое детство, прихожу к выводу, что совершенно не помню своих проступков (вообще ни одного). Зато очень хорошо (на всю жизнь) запомнились наказания: меня ставили на горюх на всю ночь, били — ремнем, веревкой, поводком собаки, прыгалками — причем прыгалками били специально, в особых случаях — так было больше.

С 9 класса я увлеклась восточными единоборствами, а потому уже через два года стала физически намного сильнее мамы (папа не бил меня никогда). Однажды мы с мамой поссорились, она замахнулась и хотела ударить меня. На меня накатила волна слепой ярости, а так как каратэ способствовало развитию реакции, то я моментально перехватила мамину руку в воздухе. В тот момент я не соображала, с какой силой я сжимаю ее запястье. Когда я пришла в себя и отпустила руку, то увидела, что на мамином запястье остался синяк. С тех пор она меня не ударила ни разу.

**Поощрение.** Я всегда сильно нуждалась в поощрении. И до сих пор не понимаю, почему мама вместо того, чтобы похвалить, порадоваться вместе со мной, язвила и «подкалывала» меня. Было очень больно. Радость от какого-то события быстро улетучивалась. Иногда она говорила:

«Молодец». На этом поощрения, к сожалению, заканчивались.

Такое использование метода поощрения привело к тому, что я стала искать любви и признания везде, где только можно. И почти физически не могу без комплиментов и похвалы. Для меня до сих пор важно, чтобы я нравилась ВСЕМ без исключения. В противном случае я начинаю жутко переживать и комплексовать».

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина, И.А.Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2006.
2. Липский И.А. Технологии реализации целей и ценностных ориентаций в социально-педагогической деятельности. — Тамбов: ТГУ, 2000.
3. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова и др. — М.: Издательский центр «Академия», 2006.
4. Никитина Н.И. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студентов пед. училищ и колледжей, обучающихся по специальности «соц. педагогика». — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007.
5. Никитина Л.Е. Социальная педагогика: вопросы науки и практики. — Ярославль: Изд-во ДИА-пресс, 2001.

## Словарь понятий

**Авторитет** - влияние какого-либо лица, группы или организации, основанное на знаниях, нравственных достоинствах, жизненном опыте.

**Активность** – усиленно деятельное состояние отражения и преобразования действительности, принимающее ведущее участие в развитии человека, становлении его личности.

**Внутригрупповая пристрастность** – тенденция благосклонного отношения к собственной группе (группе участия).

**Выбор оптимальной технологии (стратегии социально-педагогической деятельности)** – определенная практическая деятельность (методика), направленная на выбор наиболее оптимальной для конкретного случая технологии социально-педагогической деятельности по реализации проблемы (проблем) клиента, выполнению социально-педагогического заказа действий.

**Гармоничный образ жизни** – осознанно и самостоятельно строящаяся человеком система адаптивно необходимых интересов и видов деятельности, позволяющих поддерживать физическое, психическое, социальное и духовное здоровье и успешно реализовывать свое жизненное предназначение.

**Группа** – индивиды, взаимодействующие друг с другом на основе формальных или неформальных связей. Различают следующие виды групп:

- Группа-ассоциация
- Группа давления
- Группа-конгломерат
- Контактная группа
- Группа-кооперация
- Малая группа
- Междисциплинарная группа

- Номинальная группа
- Официальная группа
- Первичная группа
- Группа равных
- Референтная группа (эталонная)
- Группа риска (группа асоциального поведения)
- Социальная группа
- Статусная группа
- Условная группа.

**Девиантное поведение** – система поступков или отдельные поступки человека в зависимости от его возраста, носящие характер отклонения от принятых в обществе норм.

**Делинквентное поведение** – отклоняющееся поведение в крайних своих проявлениях, представляющее собой уголовно наказуемые действия.

**Дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации**, – дети, оказавшиеся в такой ситуации, которую они не могут преодолеть самостоятельно: дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей; безнадзорные и бездомные дети; дети-инвалиды; дети с особыми нуждами (имеющие недостатки в психическом и физическом развитии); дети-жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий (в т.ч. дети-беженцы и вынужденные переселенцы); дети - жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в местах лишения свободы, находящиеся в специальных воспитательных учреждениях для детей с девиантным поведением.

**Диагностическая методика** – процедура измерения какого-либо качества или свойства, опирающаяся на понятие нормы.

**Жизненные предназначения** – изначально заданная природная ориентация человека, его общая жизненная

направленность, стиль деятельности, тип отношений к себе, людям и миру в целом.

**Игра** – форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, зафиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры. В ней, как в особом виде общественной практики, воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, а также интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности.

**Игра деловая** – форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики.

**Игра дидактическая** – специально созданная игра, выполняющая определенную дидактическую задачу, скрытую от ребенка в игровой ситуации за игровыми действиями.

**Игра-драматизация (ролевая игра)** – один из элементов психодрамы – исполнение ее участниками различных ролей, значимых для них в реальной жизни.

**Игра сюжетно-ролевая** – вид игровой деятельности, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, зафиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий.

**Игра с правилами** – групповая или парная игра, в которой действие участников и их взаимоотношения регламентированы правилами, обязательными для всех играющих.

**Игра-проживание и переживание** – позволяет создать условия для совместного и одновременно индивидуального, личного освоения некоторого придуманного пространства, построения в его рамках

межличностных отношений, создания и осмысления ценностей личного существования в данной ситуации.

**Игра - педагогическая ситуация** - предполагает создание игрового пространства, что преобразовывает предметное восприятие мира ребенком в социально-ценностное, когда подрастающий человек обнаруживает за предметами отношения в виде ценностных связей и взаимоотношений.

**Игра режиссерская** – особый вид индивидуальной игры, который строится ребенком в двух планах: за себя как режиссера и за игрушку, наделенную определенной ролью.

**Игра символическая** – игра, в которой реальность воспроизводится в виде символов, знаков, а действия выполняются в абстрактной, символической форме.

**Игра сюжетная** – игра, в которой ребенок воспроизводит сюжеты из реальной жизни людей, литературных произведений и т.п.

**Игра-театрализация** - позволяет погрузить ребенка со всеми его эмоциями в то временное пространство или событие, о котором идет речь на уроке, и этим способствует целенаправленному развитию чувственной и эмоциональной сферы детей.

**Индивидуальный стиль поведения** - целостная динамическая система реальных действий и поступков человека, основанных на осознанной мотивации, осуществляемых с учетом внешних условий действительности; система, отличающаяся от поведения большинства и ограниченная только совокупностью социальных ценностей, норм и правил.

**Метод** (от греч. *methodos* – «путь исследования», «теория», «учение») - способ достижения какой-либо цели, решения какой-либо задачи; совокупность приемов и операций практического или теоретического освоения (познания) действительности. Этот термин трактуют по-разному: 1) как способ деятельности; 2) как совокупность



приемов какой-либо деятельности; 3) как способ или образ действия; 4) как систему действий и т.д.

**Методика** - способ достижения определенной цели; совокупность способов целесообразного проведения какой-либо работы; отрасль педагогической науки, исследующая закономерности, правила, методы и приемы обучения определенному учебному предмету.

**Методика работы социального педагога** – 1) отрасль социально-педагогических знаний, изучающая адекватные способы решения социальных проблем индивида, социально-педагогических и воспитательных задач, стоящих перед личностью, семьей, социумом, обществом; 2) совокупность форм, средств, методов, приемов социально-педагогической помощи, поддержки индивида в трудной жизненной ситуации.

**Образ жизни личности** – система стихийно или целенаправленно сложившихся интересов, видов деятельности и линий жизни.

**Педагогическая защита** – это система мероприятий со стороны государства, воспитательных и образовательных учреждений, педагогов и других созданных государством структур по обеспечению гарантированных условий жизни ребенка, поддержанию его жизнеобеспечения как активного участника образовательного процесса.

**Педагогический мониторинг** – диагностика, оценка и прогнозирование социальной защиты и адаптации личности учащегося в тех или иных условиях.

**Педагогическое прогнозирование** – предположение изменений в образовании, развитии и формировании личности учащегося, проектирование перспектив образовательного процесса.

**Педагогическая поддержка** – создание педагогических условий, направленных на гармоничное развитие личности детей, оказавшихся в особом положении и испытывающих в связи с этим определенные затруднения.

**Педагогическое сопровождение** – метод, предполагающий взаимодействие педагога и ребенка, обеспечивающий успешность его учения и самовоспитания.

**Перфекционизм** – стремление добиться совершенства в выполнении деятельности.

**Превентивная социально-педагогическая деятельность** – профессиональная социально-педагогическая деятельность, проводимая с целью недопущения (предупреждения) асоциального поведения человека, развития каких-либо негативных качеств, привычек.

**Процесс** - последовательная смена состояний, тесная связь закономерно следующих друг за другом стадий развития, представляющих собой непрерывное единое движение.

**Психологическое сопровождение** - особый вид взаимодействия, целевым назначением которого выступает научение субъекта развития искусству предупреждения и решения проблем.

**Развитие детского самоуправления** - процесс последовательной смены состояний, непрерывных качественных изменений, обеспечивающий перевод детского коллектива из системы управляемой в систему самоуправляемую.

**Референтность** (от лат. referens – «сообщающий») – отношение значимости, связывающее субъекта с другим человеком или группой лиц.

**Референтная личность** – человек, чьи личностные свойства, суждения и поступки являются особенно значимыми для окружающих, образцом для подражания. Р.л. выступает как источник основных ценностей, норм и правил поведения, суждений и поступков для другого человека.

**Саморазвитие личности** – становление человека субъектом собственной жизнедеятельности.

**Ситуативная доминанта** - актуализированное внутреннее состояние человека посредством взаимоотношения и взаимодействия его с обстоятельствами внешнего мира (учителем, учениками, событиями настоящего момента и др.) в конкретный момент.

**Сложная жизненная ситуация** - совокупность противоречивых условий и обстоятельств, предъявляющих особые требования к человеку, обусловленных высокой личностной значимостью, значительным уровнем психологической напряженности, проблемно-конфликтным характером и амбивалентностью.

**Сопровождение** - метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

**Социально-педагогическое сопровождение** - метод, направленный на поддержку ребенка в построении им своих социальных отношений, на обучение ребенка новым моделям взаимодействия с собой и миром, на преодоление трудностей социализации.

**Социальная грамотность** — совокупность духовно-нравственных ценностей и установок личности, а также знание проблем социальных отношений и умение делать свой социальный выбор.

**Социальная диагностика** — комплексный процесс исследования социального явления с целью обнаружения, распознавания и изучения причинно-следственных связей и отношений, характеризующих его состояние и тенденции дальнейшего развития. Социальная диагностика предполагает анализ социальной проблемы, мини-исследование. Полученный социальный диагноз служит основанием для принятия решений и практических действий.

**Социальная защита детства** – система осуществляемых обществом и его официальными структурами

организационных, правовых, финансово-экономических, социально-психолого-педагогических мероприятий по обеспечению гарантированных условий жизни, поддержания жизнеобеспечения и гармоничного развития ребенка с целью удовлетворения его потребностей и интересов.

**Социально значимая деятельность детей** – забота о больных, инвалидах и бедных; благотворительные мероприятия для сверстников и пожилых людей; работа в службах социальной защиты; благоустройство города, поселка, двора; охрана природы и памятников культуры; проведение игр и творческих занятий с детьми и другое - все, что способствует личностному и профессиональному самоопределению подростка, приобщает его к ценностям волонтерского движения в социальной сфере.

**Социальная инициатива** – деятельность, направленная на преобразование социокультурной среды в интересах гармонизации социального поля ребенка, учитывающая историко-культурный опыт и современное состояние теории и практики социальной работы, порождающая новое содержание, методы, формы и технологии работы с детьми, молодежью, семьями, общинами, эксклюзивными группами населения, обществом.

**Социальная поддержка** – комплекс социальных мер, направленных на создание и поддержание достойных условий жизнедеятельности «слабых» социальных групп, отдельных семей, детей, испытывающих нужду в удовлетворении жизненных потребностей, на оказание помощи в жизненном самоопределении.

**Социальное воспитание** – это воспитание, осуществляемое обществом в организациях, как создаваемых для этой цели, так и занимающихся им наряду со своими основными функциями.

**Социальные нормы** – это установленные модели, эталоны должного с точки зрения общества, групп и их

членов поведения человека.

**Социально-педагогическая диагностика** – специально организованный процесс познания, в котором происходит сбор информации о влиянии на личность и социум социально-психологических, педагогических, экологических и социологических факторов в целях повышения эффективности педагогических факторов. По содержанию и конечным целям она является педагогической, а по методике проведения имеет много общего с психологическими и социологическими исследованиями.

**Социально-педагогическая поддержка** – особый вид социально-педагогической деятельности, направленный на оказание социально-педагогической помощи (выявление, определение и разрешение проблем ребенка с целью реализации и защиты его прав на полноценное развитие и образование).

**Социально-педагогический факт** - сведения о наблюдаемой педагогической действительности, данные педагогических измерений.

**Социальная компетентность** - способность понимать ситуации повседневности, адекватно оценивать их, прогнозировать их развитие, предвидеть возможные варианты собственного поведения и социальных действий других.

**Социальная помощь** – система социальных мер в виде содействия, поддержки и услуг, оказываемых отдельным лицам или группам населения социальной службой для преодоления или смягчения жизненных трудностей, поддержания их социального статуса и полноценной жизнедеятельности, адаптации в обществе.

**Социальная среда** – специально, сообразно с социально-педагогическими целями, создаваемая система условий организации жизнедеятельности человека, направленная на формирование его отношений к миру, другим людям.

**Технология социально-педагогической работы** – система строго последовательных действий профессионала, нацеленных на решение определенной социально-педагогической задачи, проблемы.

**Формирование воспитывающей среды** - оптимизация отношений всех компонентов среды, направленная на усиление непосредственного и опосредованного воспитательного воздействия на объект воспитания.

## Библиографический список

1. Борытко, Н.М. Диагностическая деятельность педагога [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко / Под ред. В.А.Сластенина, И.А.Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
2. Загвязинский, В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования [Текст] / В.И. Загвязинский. – М., 1995.
3. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
4. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения [Текст]: учебное пособие / В.Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2005.
5. Липский, И.А. Социальная педагогика: методологический анализ [Текст]: учебное пособие / И.А. Липский. - М.: Сфера, 2004.
6. Алмазов, Б.Н. Методика и технология работы социального педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / Б.Н.Алмазов, М.А.Беляева, Н.Н.Бессонова [и др.]; под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
7. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст] / А.В. Мудрик // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. - Т. 2.
8. Никитина, Л.Е. Социальная педагогика [Текст]: учебное пособие / Л.Е.Никитина. - М.: Академический Проект, 2003.
9. Никитина, Л.Е. Социальная педагогика: вопросы науки и практики [Текст] / Л.Е. Никитина. – Ярославль: Изд-во ДИА-пресс, 2001.
10. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога [Текст] / Р.В.Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001.
11. Ениколопов, С.Н. Профилактика агрессивных и террористических проявлений у подростков [Текст]: метод. пособие / С.Н. Ениколопов, Л.В. Ерофеева, И. Соковня [и др.]; под ред. И. Соковни. – М.: Просвещение, 2002.
12. Социальная педагогика: курс лекций [Текст] / Под. общ. ред. М.А.Галагузовой. - М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2000.
13. Социальная педагогика [Текст] / Под. ред. В.А. Никитина. - М.: Владос, 2000.
14. Поддубная, Т.Н. Справочник социального педагога: защита детства в Российской Федерации [Текст] / Т.Н. Поддубная, А.О. Поддубный; науч. ред. Р.М. Чумичева. – Ростов н/Д: Феникс, 2005.
15. Фребель, Ф. Педагогические сочинения. Воспитание человека [Текст] /Ф.Фребель. - М., 1913.
16. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности [Текст] / В.Д. Шадриков. - М., 1994.
17. Шевандрин, Н.И. Основы психологической диагностики [Текст]: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 3 ч. / Н.И. Шевандрин.– М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Ч. 3.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### ПРИЛОЖЕНИЕ 1

#### Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению

(Вологодский центр гуманитарных исследований и консультирования «Развитие», 1992)

Данная методика содержит семь шкал:

1. Шкала установки на социальную желательность – 15 пунктов.
2. Шкала склонности на социальную желательность – 17 пунктов.
3. Шкала склонности к аддиктивному поведению – 20 пунктов.
4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению – 21 пункт.
5. Шкала склонности к агрессии и насилию – 25 пунктов.
6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций – 15 пунктов.
7. Шкала склонности к делинквентному поведению – 20 пунктов.

#### Текст опросника

1. Я предпочитаю одежду неярких, приглушенных тонов.
2. Бывает, что откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня.
3. Я охотно бы записался добровольцем для участия в каких-нибудь боевых действиях.
4. Бывает, что я иногда ссорюсь с родителями.
5. Тот, кто в детстве не дрался, вырастает маменькиным сынком и ничего не может добиться в жизни.
6. Я бы взялся за опасную для жизни работу, если бы за нее хорошо заплатили

7. Иногда я ощущаю такое сильное беспокойство, что просто не могу усидеть на месте.
8. Иногда немного хвастаюсь.
9. Если бы мне пришлось стать военным, то я хотел бы быть летчиком-истребителем.
10. Я ценю в людях осторожность и осмотрительность.
11. Только слабые и трусливые люди выполняют все правила и законы.
12. Я предпочел бы работу, связанную с переменами и путешествиями, даже если она и опасна для жизни.
13. Я всегда говорю только правду.
14. Если человек в меру и без вредных последствий употребляет возбуждающие и влияющие на психику вещества — это вполне нормально.
15. Даже если я злюсь, я стараюсь не прибегать к ругательствам.
16. Я думаю, что мне бы понравилось охотиться на львов.
17. Если меня обижают, то я обязательно должен отомстить.
18. Человек должен иметь право выпивать сколько хочет и где хочет.
19. Если мой приятель опаздывает к назначенному времени, то я обычно сохраняю спокойствие.
20. Мне обычно затрудняет работу требование сделать ее к определенному сроку.
21. Иногда я перехожу улицу там, где мне удобно, а не там, где положено.
22. Некоторые правила и запреты можно отбросить, если испытываешь сильное сексуальное (половое) влечение.
23. Иногда я не слушаюсь родителей.

24. Если при покупке автомобиля мне придется выбирать между скоростью и безопасностью, то я выберу безопасность.
25. Я думаю, что мне бы понравилось заниматься боксом.
26. Если бы я мог свободно выбирать профессию, то стал бы дегустатором вин.
27. Я часто испытываю потребность в острых ощущениях.
28. Иногда мне очень хочется сделать себе больно.
29. Мое отношение к жизни хорошо описывает пословица «Семь раз отмерь, один раз отрежь».
29. Я всегда покупаю билеты в общественном транспорте.
30. Среди моих знакомых, есть люди, которые пробовали одурманивающие, токсические вещества.
32. Я всегда выполняю обещания, даже если мне это невыгодно.
33. Бывает, что мне очень хочется выругаться.
34. Правы люди, которые в жизни следуют поговорке «Если нельзя, но очень хочется, то можно».
35. Бывало, что я случайно попадал в драку после употребления спиртных напитков.
36. Мне редко удается заставить себя продолжать работу после ряда обидных неудач.
37. Если бы в наше время проводились бои гладиаторов, то я бы обязательно в них поучаствовал.
38. Иногда я говорю неправду.
39. Терпеть боль назло бывает даже приятно.
40. Я лучше соглашусь с человеком, чем стану спорить.
41. Если бы я родился в давние времена, то стал бы благородным разбойником.
42. Если нет другого выхода, то спор можно разрешить и дракой.
43. Бывали случаи, когда мои родители, другие взрослые высказывали беспокойство по поводу того, что я немного выпил.
44. Одежда должна с первого взгляда выделять человека

- среди других в толпе.
45. Если в кинофильме нет ни одной приличной драки — это плохое кино.
46. Когда люди стремятся к новым, необычным ощущениям и переживаниям — это нормально.
47. Иногда я скучаю на уроках.
48. Если меня кто-то случайно задел в толпе, то я обязательно потребую от него извинений.
49. Если человек раздражает меня, то в готов высказать ему вес, что думаю о нем.
50. Во время путешествий и поездок я люблю отклоняться от обычных маршрутов.
51. Мне бы понравилась профессия дрессировщика хищных зверей.
52. Если уж ты сел за руль мотоцикла, то стоит ехать только очень быстро.
53. Когда я читаю детектив, то мне часто хочется, что бы преступник ушел от преследования.
54. Иногда я просто не могу удержаться от смеха, когда слышу неприличную шутку.
55. Я стараюсь избегать в разговоре выражений, которые могут смутить окружающих.
56. Я часто огорчаюсь из-за мелочей.
57. Когда мне возражают, я часто взрываюсь и отвечаю резко.
58. Мне больше нравится читать о приключениях, чем о любовных историях.
59. Чтобы получить удовольствие, стоит нарушать не которые правила и запреты,
60. Мне нравится бывать в компаниях, где в меру выпивают и веселятся.
61. Меня раздражает, когда девушки курят.
62. Мне нравится состояние, которое, наступает, когда в меру и в хорошей компании выпьешь.
63. Бывало, что у меня возникало желание выпить, хотя я

- понимал, что сейчас не время и не место.
64. Сигарета в трудную минуту меня успокаивает.
65. Мне легко заставить других людей бояться меня, и иногда ради забавы я это делаю.
66. Я смог бы своей рукой казнить преступника, справедливо приговоренного к высшей мере наказания.
67. Удовольствие — это главное, к чему стоит стремиться в жизни.
68. Я хотел бы поучаствовать в автомобильных гонках.
69. Когда у меня плохое настроение, ко мне лучше не подходить.
70. Иногда у меня бывает такое настроение, что я готов первым начать драку.
71. Я могу вспомнить случаи, когда был таким злым, что хватал первую попавшуюся под руку вещь и ломал ее.
72. Я всегда требую, чтобы окружающие уважали мои права.
73. Мне поправилось бы прыгать с парашютом.
74. Вредное воздействие на человека алкоголя и табака сильно преувеличивают.
75. Я редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня.
76. Я не получаю удовольствия от ощущения риска.
77. Когда человек в пылу спора прибегает к «сильным» выражениям — это нормально.
78. Я часто не могу сдерживать свои чувства.
79. Бывало, что я опаздывал на уроки.
80. Мне нравятся компании, где все подшучивают друг над другом.
81. Секс должен занимать в жизни молодежи одно из главных мест.
82. Часто я не могу удержаться от спора, если кто-то не согласен со мной.
83. Иногда я не выполнял школьное домашнее задание.
84. Я часто совершаю поступки под влиянием минутного настроения.
85. Мне кажется, что я не способен ударить человека.

86. Люди справедливо возмущаются, когда узнают, что преступник остался безнаказанным.
87. Бывает, что мне приходится скрывать от взрослых некоторые свои поступки.
88. Наивные простаки сами заслуживают того, чтобы их обманывали.
89. Иногда я бываю так раздражителен, что стучу по столу кулаком.
90. Только неожиданные обстоятельства и чувство опасности позволяют мне по-настоящему проявить себя.
91. Я бы попробовал какое-нибудь одурманивающее вещество, если бы твердо знал, что это не повредит моему здоровью и не повлечет наказания.
92. Когда я стою на мосту, то меня иногда так и тянет прыгнуть вниз.
93. Всякая грязь меня пугает или вызывает сильное отвращение.
94. Когда я злюсь, то мне хочется кого-нибудь ударить.
95. Я считаю, что люди должны отказаться от всякого употребления спиртных напитков.
96. Я мог бы на спор влезть на высокую фабричную трубу.
97. Временами я не могу справиться с желанием причинить боль другим людям.
98. Я мог бы после небольших предварительных объяснений управлять вертолетом.

#### **Ключи и процедура подсчета тестовых баллов**

Каждому ответу в соответствии с ключом присваивается один балл. Затем, по каждой шкале подсчитывается суммарный балл, который и сравнивается с тестовыми нормами, приведенными ниже. При отклонении индивидуальных результатов испытуемого от среднего суммарного балла по шкале (см. тестовые нормы) больше, чем на 1S, измеряемую психологическую характеристику можно считать выраженной. Если индивидуальный суммарный балл испытуемого меньше среднего по тестовым нормам на 1S, то измеряемое свойство

можно оценивать как маловыраженное. Кроме того, если известна принадлежность испытуемого к «делинквентной» популяции, то его индивидуальные результаты целесообразно сравнивать с тестовыми нормами, рассчитанными для «делинквентной» подвыборки.

### Ключи

1. Шкала установки на социально-желательные ответы: 2 (нет), 4 (нет), 6 (нет), 13 (да), 21 (нет), 30 (да), 32 (да), 33 (нет), 38 (нет), 47 (нет), 54 (нет), 79 (нет), 83 (нет), 87 (нет).

2. Шкала склонности к преодолению норм и правил: 1 (нет), 10 (нет), И (да), 22 (да), 34 (да), 41 (да), 44 (да), 50 (да), 53 (да), 55 (нет), 59 (да), 61 (нет), 80 (да), 86 (нет), 88 (да), 91 (да), 93 (нет).

Шкала склонности к аддиктивному поведению: 14 (да), 18 (да), 22 (да), 26 (да), 27 (да), 31 (да), 34 (да), 35 (да), 43 (да), 46 (да), 59 (да), 60 (да), 62 (да), 63 (да), 64 (да), 67 (да), 74 (да), 81 (да), 91 (да), 95 (нет).

Шкала склонности к само повреждающему и саморазрушающему поведению: 3 (да), 6 (да), 9 (да), 12 (да), 16 (да), 24 (нет), 27 (да), 28 (да), 37 (да), 39 (да), 51 (да), 52 (да), 58 (да), 68 (да), 73 (да), 76 (да), 90 (да), 91 (да), 92 (да), 96 (да), 98 (да).

5. Шкала склонности к агрессии и насилию: 3 (да), 5 (да), 15 (нет), 16 (да), 17 (да), 25 (да), 37 (да), 40 (нет), 42 (да), 45 (да), 48 (да), 49 (да), 51 (да), 65 (да), 66 (да), 70 (да), 71 (да), 72 (да), 75 (нет), 77 (да), 82 (да), 85 (да), 89 (да), 94 (да), 97 (да).

6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций: 7 (да), 19 (да), 20 (да), 29 (нет), 36 (да), 49 (да), 56 (да), 57 (да), 69 (да), 70 (да), 71 (да), 78 (да), 84 (да), 89 (да), 94 (да).

7. Шкала склонности к делинквентному поведению: 18 (да), 26 (да), 31 (да), 34 (да), 35 (да), 42 (да), 43 (да), 44 (да), 48 (да), 52 (да), 55 (да), 61 (нет), 62 (да), 64 (да),

67 (да), 74 (да), 86 (нет), 91 (да), 94 (да).

Некоторые пункты одновременно входят в несколько шкал опросника.

### Тестовые нормы

| Шкала                           | N= 229 человек                  |                            | N= 229 человек        |      |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------|-----------------------|------|
|                                 | M —<br>максимальное<br>значение | S —<br>среднее<br>значение | Делинквентная выборка |      |
| M —<br>максимальное<br>значение |                                 |                            | S — среднее           |      |
| <b>Шкала 1</b><br>15 вопросов   | 2,27                            | 2,06                       | 2,49                  | 2,13 |
| <b>Шкала 2</b><br>17 вопросов   | 7,73                            | 2,88                       | 10,97                 | 2,42 |
| <b>Шкала 3</b><br>20 вопросов   | 9,23                            | 4,59                       | 15,17                 | 3,04 |
| <b>Шкала 4</b><br>21 вопрос     | 10,36                           | 3,41                       | 10,98                 | 2,76 |
| <b>Шкала 5</b><br>25 вопросов   | 12,47                           | 4,23                       | 14,64                 | 3,94 |
| <b>Шкала 6</b><br>15 вопросов   | 8,04                            | 3,20                       | 9,37                  | 3,01 |
| <b>Шкала 7</b><br>20 вопросов   | 7,17                            | 4,05                       | 4,38                  | 3,22 |



**Тест «Склонность к зависимому поведению»  
(В.Д.Менделевич)<sup>67</sup>**

Применяется с целью выявления склонности к зависимому поведению.

**Инструкция.** Испытуемый должен, пользуясь данной шкалой, указать, в какой степени он согласен или не согласен с каждым из следующих утверждений, ставя X в соответствующем месте. Можно давать только один ответ на каждое утверждение:

- 1 – совершенно не согласен (совсем не так);
- 2 – скорее не согласен (скорее не так);
- 3 – ни то ни другое (и так, и не так);
- 4 – скорее согласен (скорее так);
- 5 – совершенно согласен (именно так).

| № | Утверждения   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Я склонен разочаровываться в людях  |   |   |   |   |   |
| 2 | Верить в приметы глупо  |   |   |   |   |   |
| 3 | Часто бывает, что я обижаюсь на родителей или друзей  |   |   |   |   |   |
| 4 | Нередко я опаздываю на учебу (работу) или на встречу из-за непредвиденных случайностей в пути |   |   |   |   |   |
| 5 | Окружающие часто удивляют меня своим поведением   |   |   |   |   |   |
| 6 | Мои родители часто пытаются обращаться со мной как с маленьким ребенком                       |   |   |   |   |   |
| 7 | Я люблю планировать свое время до   |   |   |   |   |   |

<sup>67</sup> В.Д. Менделевич Психология девиантного поведения: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2005. – С.435-441.

|    |   |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|
|    | мелочей и с точностью до минут  |  |  |  |  |  |
| 8  | Мне кажется, что я чувствую происходящее вокруг более остро, чем другие   |  |  |  |  |  |
| 9  | Родители сами виноваты в том, что их дети начинают принимать наркотики  |  |  |  |  |  |
| 10 | Для меня не существует абсолютных авторитетов   |  |  |  |  |  |
| 11 | В детстве был период, когда я страстно любил что-либо подсчитывать (количество окон, ступеней, номера машин)      |  |  |  |  |  |
| 12 | Если бы родители или другие взрослые больше бы говорили о вреде наркотиков, то мало кто становился бы наркоманом. |  |  |  |  |  |
| 13 | Мне легче перенести скандал, чем однообразную размеренную жизнь   |  |  |  |  |  |
| 14 | Я верю в порчу и сглаз  |  |  |  |  |  |
| 15 | Прежде, чем что-либо предпринять, я стараюсь предусмотреть все опасности, которые могут подстергать меня          |  |  |  |  |  |
| 16 | Если я чем-то увлеченно занят, то часто даже не замечаю, что происходит вокруг                                    |  |  |  |  |  |
| 17 | Я живу и поступаю в соответствии с поговоркой: «Надейся на лучшее, но готовься к худшему».                        |  |  |  |  |  |
| 18 | Меня нелегко убедить в чем бы то ни было  |  |  |  |  |  |
| 19 | Меня нередко обманывали (обманывают)  |  |  |  |  |  |
| 20 | Неизвестность для меня очень мучительна и тягостна  |  |  |  |  |  |
| 21 | Меня раздражает, когда на улице, в магазине или в транспорте на меня пристально смотрят                           |  |  |  |  |  |
| 22 | Жизнь малоинтересна, когда в ней нет опасностей   |  |  |  |  |  |
| 23 | Я не уважаю тех, кто отрывается от коллектива   |  |  |  |  |  |

|    |   |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 24 | Некоторые люди одним прикосновением могут исцелить больного человека  |  |  |  |  |  |
| 25 | Жизнь должна быть радостной, иначе незачем жить   |  |  |  |  |  |
| 26 | Я хорошо ориентируюсь во времени и, не глядя на часы, могу точно сказать, который сейчас час                            |  |  |  |  |  |
| 27 | Если я хочу что-нибудь сделать, но окружающие считают, что этого делать не стоит, я готов отказаться от своих намерений |  |  |  |  |  |
| 28 | В детстве я часто отказывался оставаться один   |  |  |  |  |  |
| 29 | Мне нередко бывает скучно, когда нечем себя занять  |  |  |  |  |  |
| 30 | В жизни надо попробовать все  |  |  |  |  |  |
| 31 | Я легко могу заснуть в любое удобное время (и днем и ночью)   |  |  |  |  |  |
| 32 | После того, как я схожу в лес за грибами, у меня долго перед глазами могут сохраняться воспоминания о грибах            |  |  |  |  |  |
| 33 | Я люблю помечтать о том, на что я потрачу возможный будущий выигрыш в лотерее, как поступлю с обещанным подарком        |  |  |  |  |  |
| 34 | Часто думаю: «Хорошо бы стать ребенком»   |  |  |  |  |  |
| 35 | Мне часто трудно находить правильные слова для моих чувств  |  |  |  |  |  |
| 36 | Для меня несложно дать знакомому денег взаймы на покупку спиртного  |  |  |  |  |  |
| 37 | Я склонен жить, стараясь не отягощать себя раздумьями о том, что может произойти со мной в будущем                      |  |  |  |  |  |
| 38 | Я люблю, когда мне гадают на картах или по руке   |  |  |  |  |  |
| 39 | Мне хорошо удается копировать мимику и жесты других людей   |  |  |  |  |  |
| 40 | Когда меня будят ночью или рано утром, то я долго не могу понять, что происходит  |  |  |  |  |  |

|    |  |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|--|
|    | вокруг   |  |  |  |  |  |
| 41 | Музыку я люблю громкую, а не тихую   |  |  |  |  |  |
| 42 | У меня бывают чувства, которым я не могу дать вполне точное определение  |  |  |  |  |  |
| 43 | Человек должен стараться понимать свои сны, руководствоваться ими в жизни и извлекать из них предостережения                                     |  |  |  |  |  |
| 44 | Меня трудно застать врасплох   |  |  |  |  |  |
| 45 | Все известные мне «чудеса» объясняются очень просто: обман и фокусы  |  |  |  |  |  |
| 46 | Меня считают наивным человеком, поскольку мне часто случается попадать впросак   |  |  |  |  |  |
| 47 | Наркотики бывают «легкими», и они не вызывают наркомании   |  |  |  |  |  |
| 48 | Я иногда чувствовал, что кто-то посредством гипноза заставлял меня совершать какие-либо поступки   |  |  |  |  |  |
| 49 | Мои знакомые считают меня романтиком   |  |  |  |  |  |
| 50 | Я верю в чудеса  |  |  |  |  |  |
| 51 | Даже психически здоровый человек иногда не может отвечать за свои поступки   |  |  |  |  |  |
| 52 | Меня часто озадачивает поведение и поступки людей, которых я давно знаю  |  |  |  |  |  |
| 53 | Никому нельзя доверять – это правильная позиция  |  |  |  |  |  |
| 54 | Самое счастливое время жизни – это молодость   |  |  |  |  |  |
| 55 | В детстве я боялся, что мама может бросить меня, уйти из дома и не вернуться   |  |  |  |  |  |
| 56 | Я склонен лучше помнить неприятные события, происшедшие со мной в действительности, чем собственные прогнозы по поводу возможности таких событий |  |  |  |  |  |
| 57 | Я люблю советоваться с друзьями (или взрослыми), как поступить в сложной   |  |  |  |  |  |

|    |  |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|--|
|    | ситуации   |  |  |  |  |  |
| 58 | Я бы согласился пожить пусть мало, но бурно  |  |  |  |  |  |
| 59 | Я бы смог на спор ввести себе в вену наркотик (героин)   |  |  |  |  |  |
| 60 | Часто меня не оценивали по заслугам  |  |  |  |  |  |
| 61 | Я всегда точно могу сказать, сколько денег я потратил и сколько у меня осталось  |  |  |  |  |  |
| 62 | В детстве я долго не мог привыкнуть к детскому саду (яслям) и не хотел туда из-за этого ходить   |  |  |  |  |  |
| 63 | Своим друзьям или подругам я доверяю полностью и убежден, что они меня никогда не обманут и не предадут                                  |  |  |  |  |  |
| 64 | Опасность употребления наркотиков явно преувеличена  |  |  |  |  |  |
| 65 | В жизни все-таки мало ярких событий  |  |  |  |  |  |
| 66 | Я не люблю длительные поездки в поезде или на автобусе   |  |  |  |  |  |
| 67 | Меня раздражает грязное стекло, потому что весь мир тогда кажется грязным и серым  |  |  |  |  |  |
| 68 | Когда мне скучно, я обычно ложусь спать  |  |  |  |  |  |
| 69 | Часто родители (или взрослые) упрекают меня в том, что я слушаю излишне громкую музыку   |  |  |  |  |  |
| 70 | Очень мучительно чего-либо ждать   |  |  |  |  |  |
| 71 | Я мог бы после некоторых предварительных объяснений управлять маленьким (спортивным) самолетом   |  |  |  |  |  |
| 72 | Я нередко просыпаюсь утром за несколько секунд или минут до звонка будильника  |  |  |  |  |  |
| 73 | Если бы случился пожар и мне надо было бы из окна пятого этажа прыгнуть на тент, развернутый пожарниками, я бы не задумываясь сделал это |  |  |  |  |  |
| 74 | Мне жалко наивных людей  |  |  |  |  |  |

|    |   |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 75 | Меня смущает, когда люди долго и пристально смотрят мне в глаза                               |  |  |  |  |  |
| 76 | Рисковать всем, например, в казино, могут только сильные люди                                 |  |  |  |  |  |
| 77 | В том, что подросток становится наркоманом, виноваты те, кто продает наркотики                |  |  |  |  |  |
| 78 | Я люблю очень быструю, а не медленную езду  |  |  |  |  |  |
| 79 | Я доверяю предсказаниям гороскопов и следую содержащимся в них рекомендациям                  |  |  |  |  |  |
| 80 | Меня очень интересуют лотереи   |  |  |  |  |  |
| 81 | Прогнозировать будущее – бесполезное дело, так как многое от тебя не зависит                  |  |  |  |  |  |
| 82 | Я способен с легкостью описывать свои чувства   |  |  |  |  |  |
| 83 | У меня в жизни бывали случаи, когда я что-то делал, а потом не помнил, что именно             |  |  |  |  |  |
| 84 | Считаю, что любопытство – не порок  |  |  |  |  |  |
| 85 | Бывает, что меня пугают люди с громким голосом  |  |  |  |  |  |
| 86 | У меня было (есть) много увлечений (интересов, хобби)   |  |  |  |  |  |
| 87 | Когда я остаюсь дома, то мне часто бывает не по себе от одиночества                           |  |  |  |  |  |
| 88 | Я не суеверен   |  |  |  |  |  |
| 89 | Мне говорили, что у меня неплохие способности имитировать голоса или повадки людей            |  |  |  |  |  |
| 90 | Есть люди, которым я верю безоговорочно   |  |  |  |  |  |
| 91 | Случается, что во время разговора с заикающимся я сам начинаю говорить сбивчиво и с запинками |  |  |  |  |  |
| 92 | Самое тягостное в жизни – это одиночество   |  |  |  |  |  |
| 93 | Если я начинаю играть в какую-нибудь игру, то меня нередко нелегко оторвать от                |  |  |  |  |  |

|     |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|
|     | нее  |  |  |  |  |  |  |
| 94  | Бывает, что я могу сделать назло даже то, что мне самому окажется невыгодным   |  |  |  |  |  |  |
| 95  | Меня всегда притягивала и притягивает таинственность, загадочность, мистика  |  |  |  |  |  |  |
| 96  | Бывало, что я на улице соглашался на игру с «наперсточниками»  |  |  |  |  |  |  |
| 97  | Я знаю многих ребят, кто употребляет или употреблял наркотики  |  |  |  |  |  |  |
| 98  | Я, как правило, ставлю будильник так, чтобы не только все успеть сделать до ухода из дома, но и иметь несколько минут в запасе |  |  |  |  |  |  |
| 99  | В своей жизни я часто сталкиваюсь (сталкивался) с невообразимым стечением неблагоприятных обстоятельств                        |  |  |  |  |  |  |
| 100 | Я готов полностью подчиниться и даже доверить свою судьбу, но только тому, кого действительно уважаю                           |  |  |  |  |  |  |
| 101 | Я люблю рисковать  |  |  |  |  |  |  |
| 102 | Среди моих знакомых есть люди, которые обладают даром убеждения  |  |  |  |  |  |  |
| 103 | Меня часто невозможно оторвать от интересного дела, игры, занятия  |  |  |  |  |  |  |
| 104 | Я мог бы прыгнуть с парашютом  |  |  |  |  |  |  |
| 105 | Мне все равно, что обо мне думают окружающие   |  |  |  |  |  |  |
| 106 | Меня многое в жизни удивляет   |  |  |  |  |  |  |
| 107 | Я могу переспорить кого угодно   |  |  |  |  |  |  |
| 108 | Я вошел бы вместе с укротителем в клетку со львами, если бы он мне сказал, что это безопасно                                   |  |  |  |  |  |  |
| 109 | Если меня о чем-то просят, мне трудно отказать   |  |  |  |  |  |  |
| 110 | Мне легче придумать свои собственные примеры, чем выучить наизусть примеры из учебника   |  |  |  |  |  |  |

|     |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|
| 111 | Мне никогда не бывает скучно   |  |  |  |  |  |  |
| 112 | Часто я сам от себя не ожидаю какого-либо поступка                                 |  |  |  |  |  |  |
| 113 | В детстве у меня какое-то время были тики или разнообразные повторяющиеся движения |  |  |  |  |  |  |
| 114 | Я люблю помечтать  |  |  |  |  |  |  |
| 115 | Меня влечет все новое и необычное  |  |  |  |  |  |  |
| 116 | Со мной нередко бывают «несчастные случаи» и всяческие происшествия                |  |  |  |  |  |  |

**Обработка.** Прямые вопросы (баллы подсчитываются в соответствии с отмеченными испытуемым) – «5» - 5, «4» - 4, «3» - 3, «2» - 2, «1» - 1), обратные вопросы (баллы подсчитываются наоборот – «5» - 1, «4» - 2, «3» - 3, «2» - 4, «1» - 5. Обработке подвергаются лишь ответы на вопросы, отмеченные в табл. 1. Ответы на иные вопросы не обрабатываются

Для оценки склонности к зависимому поведению баллы ответов на прямые и обратные вопросы суммируются по каждой шкале отдельно.

Для оценки склонности к зависимости суммируются баллы, полученные за ответы на следующие вопросы (первый и второй столбцы). Они же используются для оценки склонности к наркозависимости. Склонность к алкогольной зависимости оценивается с использованием ответов на прямые и обратные вопросы, приведенные соответственно в третьем и четвертом столбцах.

| № прямых вопросов | № обратных вопросов | № прямых вопросов | № обратных вопросов |
|-------------------|---------------------|-------------------|---------------------|
| 1                 | 2                   | 3                 | 21                  |
| 3                 | 12                  | 5                 | 29                  |
| 4                 | 29                  | 14                | 38                  |

|     |     |     |    |
|-----|-----|-----|----|
| 16  | 30  | 15  | 41 |
| 19  | 41  | 16  | 44 |
| 24  | 45  | 17  | 64 |
| 26  | 53  | 19  | 65 |
| 48  | 61  | 20  | 67 |
| 50  | 65  | 24  | 75 |
| 52  | 67  | 26  | 77 |
| 54  | 69  | 30  | 81 |
| 59  | 72  | 43  |    |
| 76  | 77  | 48  |    |
| 79  | 78  | 76  |    |
| 80  | 81  | 79  |    |
| 89  | 86  | 84  |    |
| 91  | 112 | 91  |    |
| 96  | 114 | 95  |    |
| 97  |     | 97  |    |
| 100 |     | 100 |    |
| 107 |     | 107 |    |
| 110 |     | 112 |    |
| 116 |     | 113 |    |
|     |     | 116 |    |

### Интерпретация

| Зависимости                    | Признаки тенденции | Признаки повышенной склонности | Признаки высокой вероятности |
|--------------------------------|--------------------|--------------------------------|------------------------------|
| Зависимость (наркозависимость) | > 98 баллов        | > 107 баллов                   | > 116 баллов                 |
| Алкогольная зависимость        | > 99 баллов        | > 105 баллов                   | > 111 баллов                 |

Максимальные баллы: по наркозависимости – 205, по алкогольной зависимости – 175.

### Опросник исследования тревожности у старших подростков и юношей (Ч. Д. Спилбергер)

Для исследования тревожности у старших подростков и юношей А.Д.Андреевой в 1988 г. был модифицирован опросник Ч.Д. Спилбергера, позволяющий выявить **уровень познавательной активности, тревожность и гнев как наличное состояние и свойство личности**. Под познавательной активностью здесь понимается присущая человеку любознательность (в отличие от любопытства на уровне восприятия), непосредственный интерес к окружающему миру, активизирующие познавательную деятельность субъекта. Гнев и тревога препятствуют, вызывают затруднение в приспособлении субъекта к жизненно значимым ситуациям.

#### Описание

Опросник делится на две части: в одну объединены шкалы познавательной активности, тревожности и негативных эмоциональных переживаний, характеризующие личностные свойства субъекта, а в другую – эти же шкалы, но в отношении состояния человека в конкретный момент. В соответствии с задачей диагностики эмоционального отношения к учению была модифицирована направленность входящих в методику высказываний и инструкции испытуемому таким образом, чтобы вторая часть опросника отражала состояние учащихся на уроке в ходе учебной работы в классе. Кроме того, вторая часть опросника может быть использована и для изучения эмоционального отношения учащихся к тому или иному учебному предмету, в этом случае текст инструкции конкретизируется применительно к данному предмету.

Методика используется как при проведении фронтального обследования с целью выявления детей, испытывающих в школе различного рода эмоциональные проблемы или занимающих неблагоприятное положение в классе в целом,

так и при индивидуальной работе с учащимися, требующими помощи со стороны школьного психолога для нормализации учебной деятельности.

### Ключ к опроснику Спилбергера

При ответе испытуемые пользуются четырехбалльной шкалой оценок: «Почти никогда» (1 балл), «Иногда» (2 балла), «Часто» (3 балла), «Почти всегда» (4 балла).

*Инструкция к 1-й части.* Прочти внимательно каждое предложение и обведи кружком одну из цифр, расположенных справа, в зависимости от того, как ты обычно себя чувствуешь, каково твое обычное состояние.

*Инструкция ко 2-й части.* А теперь постарайся оценить, как ты себя чувствуешь на уроках в школе.

### Опросник Спилбергера (часть 1)

| №  | Самооценка                                | Почти никогда | Иногда | Часто | Почти всегда |
|----|---|---------------|--------|-------|--------------|
| 1  | Я уравновешенный человек                  | 1             | 2      | 3     | 4            |
| 2  | Мне хочется изучать то, что меня окружает | 1             | 2      | 3     | 4            |
| 3  | Я несдержан                               | 1             | 2      | 3     | 4            |
| 4  | Я доволен собой                           | 1             | 2      | 3     | 4            |
| 5  | Я испытываю любопытство                   | 1             | 2      | 3     | 4            |
| 6  | Я вспыльчив                               | 1             | 2      | 3     | 4            |
| 7  | Я нервничаю и беспокоюсь                  | 1             | 2      | 3     | 4            |
| 8  | Мне неинтересно                           | 1             | 2      | 3     | 4            |
| 9  | Я горячий человек                         | 1             | 2      | 3     | 4            |
| 10 | Я хотел бы быть таким же счастливым,      | 1             | 2      | 3     | 4            |

|    |  |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|
|    | как другие   |   |   |   |   |
| 11 | Я любознателен   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | Я сержусь, когда из-за чужих ошибок мне приходится действовать медленнее | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | Я неудачник  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | Я энергичен  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | Меня раздражает, когда меня не хвалят за хорошую работу                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 | Мне становится не по себе, когда я думаю о своих делах и заботах         | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17 | Я чувствую себя исследователем   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18 | Я легко выхожу из себя   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19 | Я спокоен, хладнокровен и собран   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20 | Я легко возбуждаюсь  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21 | Когда я взбешен, я могу сказать все что угодно                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22 | Мне не хватает уверенности в себе  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23 | Меня ничто не интересует   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24 | Меня бесит, когда меня критикуют при других                              | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25 | Я чувствую, что не приспособлен для                                      | 1 | 2 | 3 | 4 |

|    |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|
|    | жизни   |   |   |   |   |
| 26 | Я чувствую, что у меня хорошо работает голова                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27 | Когда мне мешают, мне хочется кого-нибудь ударить                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28 | Я беспокоюсь даже тогда, когда для этого нет повода                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29 | Мне скучно  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30 | Меня приводит в ярость, когда за хорошую работу я получаю плохую оценку | 1 | 2 | 3 | 4 |

#### Опросник Спилбергера (часть 2)

| № | Самооценка                                   | Почти никогда | Иногда | Часто | Почти всегда |
|---|--|---------------|--------|-------|--------------|
| 1 | Я спокоен                                    | 1             | 2      | 3     | 4            |
| 2 | Мне хочется узнать, что Мы проходим на уроке | 1             | 2      | 3     | 4            |
| 3 | Я разъярен                                   | 1             | 2      | 3     | 4            |
| 4 | Я напряжен                                   | 1             | 2      | 3     | 4            |
| 5 | Я испытываю любопытство                      | 1             | 2      | 3     | 4            |
| 6 | Мне хочется стукнуть кулаком по столу        | 1             | 2      | 3     | 4            |
| 7 | Я чувствую себя совершенно свободно          | 1             | 2      | 3     | 4            |
| 8 | Я заинтересован                              | 1             | 2      | 3     | 4            |

|    |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|
| 9  | Я рассержен                                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | Меня волнуют возможные неудачи                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | Мне хочется знать, понять, докопаться до сути | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | Мне хочется на кого-нибудь накричать          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | Я нервничаю                                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | Я чувствую себя исследователем                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | Мне хочется что-нибудь сломать                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 | Я взвинчен                                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17 | Я возбужден                                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18 | Я взбешен                                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19 | Я раскован                                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20 | Я чувствую, что у меня хорошо работает голова | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21 | Я раздражен                                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22 | Я озабочен                                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23 | Мне скучно                                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24 | Мне хочется кого-нибудь ударить               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25 | Я уравновешен                                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26 | Я энергичен                                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27 | Я чувствую себя обманутым                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28 | Я испуган                                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29 | Мне не интересно                              | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30 | Мне хочется ругаться                          | 1 | 2 | 3 | 4 |

## Обработка и интерпретация данных

Некоторые из пунктов опросника сформулированы таким образом, что оценка «4» отражает высокий уровень тревожности, познавательной активности или негативных эмоциональных переживаний. Бальные веса для пунктов шкал, в которых высокая оценка выражает наличие высокого уровня эмоций, подсчитываются в соответствии с тем, как они отмечены на бланке. Для пунктов шкал, в которых высокая оценка отражает отсутствие эмоции, веса считаются в обратном порядке:

на бланке отмечено 1 2 3 4

вес для подсчета: 4 3 2 1

Таковыми пунктами являются: 1-я часть. По шкале тревожности: 1, 4, 19. По шкале познавательной активности: 23, 29. 2-я часть. По шкале тревожности: 1, 7, 19, 25. По шкале познавательной активности: 23, 29.

Для получения балла какого-либо состояния или свойства подсчитывается сумма весов по всем 10 пунктам соответствующей шкалы. Шкалы познавательной активности, тревожности и негативных эмоций входят в обе части опросника, причем каждая шкала состоит из 10 пунктов, расположенных в определенном порядке.

| Эмоция                               | Пункт шкалы, номер      |
|--------------------------------------|-------------------------|
| Тревожность                          | 1 4 7 10 13 16 19 22 25 |
| Познавательная активность            | 28                      |
| Негативные эмоциональные переживания | 2 5 8 11 14 17 20 23 26 |
|                                      | 29                      |
|                                      | 3 6 9 12 15 18 21 24 27 |
|                                      | 30                      |

Минимальная оценка по каждой шкале – 10 баллов, максимальная – 40 баллов. Если пропущен 1 пункт из 10, то можно подсчитать среднюю оценку по тем 9 пунктам, на которые испытуемый ответил, затем умножить это число на

10; балл будет выражаться следующим за этим результатом средним числом. При пропуске двух и более баллов надежность и валидность шкалы будет считаться относительной.

Таким образом, для каждого индивида получают данные об общем уровне основных эмоциональных процессов: тревожности, познавательной активности и негативных эмоциональных переживаний – и характере их проявления в ходе учебной деятельности. На основании индивидуальных данных можно подсчитать средние значения тревожности, познавательной активности и негативных эмоций для определенной группы учащихся, а также показатель разброса данных – среднее квадратическое отклонение результатов группы. Это позволяет определить показатели уровней познавательной активности, тревожности и негативных эмоциональных переживаний в обычном состоянии и на уроке в различных возрастных группах. Данные для У11-Х классов приведены в таблице.

### Средние данные, полученные по методике Спилбергера<sup>68</sup>

| Уровень эмоций | Класс | Тревожность |          | Познавательная активность |          | Негативные эмоциональные переживания |          |
|----------------|-------|-------------|----------|---------------------------|----------|--------------------------------------|----------|
|                |       | обычно      | на уроке | обычно                    | на уроке | обычно                               | на уроке |
| <b>низкий</b>  | У11   | 10-17       | 10-18    | 10-21                     | 10-20    | 10-14                                | 10       |
|                | У111  | 10-16       | 10-18    | 10-22                     | 10-20    | 10-16                                | 10-11    |
|                | 1X    | 10-17       | 10-17    | 10-23                     | 10-17    | 10-16                                | 10-11    |
|                | X     | 10-17       | 10-17    | 10-23                     | 10-20    | 10-16                                | 10-11    |

<sup>68</sup> Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 243-244.



|                |      |       |       |       |       |       |       |
|----------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <b>средний</b> | У11  | 18-23 | 19-24 | 22-29 | 21-27 | 15-22 | 11-17 |
|                | У111 | 17-24 | 19-25 | 23-28 | 21-28 | 17-25 | 12-19 |
|                | 1X   | 18-24 | 19-26 | 24-30 | 18-28 | 17-27 | 12-21 |
|                | X    | 18-25 | 18-23 | 24-31 | 21-29 | 17-25 | 12-28 |
| <b>высокий</b> | У11  | 24-40 | 25-40 | 30-40 | 28-40 | 23-40 | 18-40 |
|                | У111 | 25-40 | 26-40 | 29-40 | 29-40 | 26-40 | 20-40 |
|                | 1X   | 25-40 | 27-40 | 31-40 | 29-40 | 28-40 | 22-40 |
|                | X    | 26-40 | 24-40 | 32-40 | 30-40 | 26-40 | 19-40 |

### Методика диагностики форм агрессии А. Баса и Д. Арки

Методика диагностики показателей и форм агрессии А. Баса и Д. Арки включает определение:

1) *физической агрессии* – агрессии, выражающейся в непосредственном физическом воздействии на людей (драки, нанесение телесных повреждений, убийство, терроризм);

2) *вербальной агрессии* – агрессии, выражающейся в брани, крике, сплетнях, клевете и т.д.;

3) *косвенной агрессии* – агрессии, перенесенной на неживые предметы, животных;

4) *негативизма* – чувства противоречия, отвержения, отторжения общественных стереотипов и принятых в обществе форм поведения;

5) *раздражительности* – скорости развития агрессивных и защитных реакций;

6) *подозрительности*;

7) *обиды* – внутреннего переживания ущемления собственных реальных или мнимых прав;

8) *чувства вины* – переживания собственного положения в качестве ущемляющего права иных лиц.

| №  | Вопрос  | Да | Пожалуй, да | Пожалуй, нет | Нет |
|----|---|----|-------------|--------------|-----|
| 1  | Временами не могу справиться с желанием навредить кому-либо       |    |             |              |     |
| 2  | Иногда могу посплетничать о людях, которых не люблю               |    |             |              |     |
| 3  | Легко раздражаюсь, но и легко успокаиваюсь                        |    |             |              |     |
| 4  | Если меня не попросить по-хорошему, просьбу не выполню            |    |             |              |     |
| 5  | Не всегда получаю то, что мне положено                            |    |             |              |     |
| 6  | Знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной                     |    |             |              |     |
| 7  | Если не одобряю поступки других людей, даю им это почувствовать   |    |             |              |     |
| 8  | Если случается обмануть кого-либо, испытываю угрызения совести    |    |             |              |     |
| 9  | Мне кажется, что я не способен ударить человека                   |    |             |              |     |
| 10 | Никогда не раздражаюсь настолько, чтобы разбрасывать вещи         |    |             |              |     |
| 11 | Всегда снисходителен к чужим недостаткам                          |    |             |              |     |
| 12 | Когда установленное правило не нравится мне, хочется нарушить его |    |             |              |     |
| 13 | Другие почти всегда умеют использовать благоприятные              |    |             |              |     |

|    |   |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|
|    | обстоятельства  |  |  |  |  |
| 14 | Меня настораживают люди, которые относятся ко мне дружелюбнее, чем я ожидаю |  |  |  |  |
| 15 | Часто я бываю не согласен с людьми  |  |  |  |  |
| 16 | Иногда на ум приходят мысли, которых я стыжусь                              |  |  |  |  |
| 17 | Если кто-то ударит меня, я не отвечу ему                                    |  |  |  |  |
| 18 | В раздражении хлопаю дверьми  |  |  |  |  |
| 19 | Я более раздражителен, чем кажется со стороны                               |  |  |  |  |
| 20 | Если кто-то корчит из себя начальника, я пойду ему наперекор                |  |  |  |  |
| 21 | Меня немного огорчает моя судьба  |  |  |  |  |
| 22 | Думаю, что многие люди не любят меня  |  |  |  |  |
| 23 | Не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной                  |  |  |  |  |
| 24 | Увиливающие от работы должны испытывать чувство вины                        |  |  |  |  |
| 25 | Кто оскорбляет меня или мою семью, напрашивается на драку                   |  |  |  |  |
| 26 | Я не способен на грубые шутки   |  |  |  |  |
| 27 | Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются                           |  |  |  |  |
| 28 | Когда люди строят из  |  |  |  |  |

|    |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|
|    | себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались                    |  |  |  |  |
| 29 | Почти каждую неделю вижу кого-нибудь из тех, кто мне не нравится           |  |  |  |  |
| 30 | Довольно многие завидуют мне   |  |  |  |  |
| 31 | Требую, чтобы люди уважали мои права                                       |  |  |  |  |
| 32 | Меня огорчает, что я мало делаю для своих родителей                        |  |  |  |  |
| 33 | Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их стукнуть по носу |  |  |  |  |
| 34 | От злости иногда бываю мрачным   |  |  |  |  |
| 35 | Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не огорчаюсь          |  |  |  |  |
| 36 | Если кто-то пытается вывести меня из себя, я не обращаю на него внимания   |  |  |  |  |
| 37 | Хотя я и не показываю этого, иногда меня гложет зависть                    |  |  |  |  |
| 38 | Иногда мне кажется, что надо мной смеются                                  |  |  |  |  |
| 39 | Даже если злюсь, не прибегаю к сильным выражениям                          |  |  |  |  |
| 40 | Хочется, чтобы мои грехи были прощены                                      |  |  |  |  |
| 41 | Редко даю сдачи, даже  |  |  |  |  |

|    |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|
|    | если кто-нибудь ударит меня  |  |  |  |  |
| 42 | Обижаюсь, когда получается не по-моему   |  |  |  |  |
| 43 | Иногда люди раздражают меня своим присутствием                                     |  |  |  |  |
| 44 | Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел                                    |  |  |  |  |
| 45 | Мой принцип: «Никогда не доверять чужакам».  |  |  |  |  |
| 46 | Если кто-то раздражает меня, готов сказать ему все, что о нем думаю                |  |  |  |  |
| 47 | Делаю много такого, о чем впоследствии сожалею                                     |  |  |  |  |
| 48 | Если разозлюсь, могу ударить кого-нибудь   |  |  |  |  |
| 49 | С десяти лет у меня не было вспышек гнева  |  |  |  |  |
| 50 | Часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться                        |  |  |  |  |
| 51 | Если бы знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко ладить |  |  |  |  |
| 52 | Всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать приятное для меня |  |  |  |  |
| 53 | Когда кричат на меня, кричу в ответ  |  |  |  |  |
| 54 | Неудачи огорчают меня  |  |  |  |  |
| 55 | Дерусь не реже и не чаще других  |  |  |  |  |

|    |   |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|
| 56 | Могу вспомнить случаи, когда был настолько зол, что ломал первую попавшуюся в руки вещь |  |  |  |  |
| 57 | Иногда чувствую, что готов первым начать драку  |  |  |  |  |
| 58 | Иногда чувствую, что жизнь со мной поступает несправедливо                              |  |  |  |  |
| 59 | Раньше думал, что большинство людей говорит правду, но теперь этому не верю             |  |  |  |  |
| 60 | Ругаюсь только от злости  |  |  |  |  |
| 61 | Когда поступаю неправильно, меня мучает совесть   |  |  |  |  |
| 62 | Если для защиты своих прав нужно применить физическую силу, я применяю ее               |  |  |  |  |
| 63 | Иногда выражаю свой гнев тем, что стучу по столу  |  |  |  |  |
| 64 | Бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся                            |  |  |  |  |
| 65 | У меня нет врагов, которые хотели бы мне навредить                                      |  |  |  |  |
| 66 | Не умею поставить человека на место, даже если он этого заслуживает                     |  |  |  |  |
| 67 | Часто думаю, что живу неправильно   |  |  |  |  |
| 68 | Знаю людей, которые способны довести меня   |  |  |  |  |

|    |   |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|
|    | до драки  |  |  |  |  |
| 69 | Не огорчаюсь из-за мелочей  |  |  |  |  |
| 70 | Мне редко приходит в голову мысль о том, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня |  |  |  |  |
| 71 | Часто просто угрожаю людям, не собираясь приводить угрозы в исполнение                  |  |  |  |  |
| 72 | В последнее время я стал занудой  |  |  |  |  |
| 73 | В споре часто повышаю голос   |  |  |  |  |
| 74 | Стараюсь скрывать плохое отношение к людям  |  |  |  |  |
| 75 | Лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить   |  |  |  |  |

Показатели по всем шкалам в норме не должны превышать 50 баллов. Высокий уровень физической агрессии в норме может встречаться у спортсменов, охотников, уровень физической агрессии у девушек в среднем ниже, чем у юношей. Настораживающими являются показатели физической агрессии более 70. Такому подростку необходима консультация патопсихолога и психиатра.

Высокий уровень вербальной агрессии (ругань, выяснение отношений) чаще встречается у девушек, у юношей такой вид агрессии появляется в качестве компенсации при невротических расстройствах, нарушении половой идентичности, в частности при воспитании в семьях, лишенных отцов, при низком уровне самооценки, невысоком рейтинге в группе. Такие юноши дистанцируются

от группы, избегают контакта со сверстниками, склонны к совершению необдуманных, антисоциальных, brutальных (грубых) поступков.

Высокий уровень косвенной агрессии свидетельствует о фрустрированности (глубокая депрессия, связанная с нарушением планов) подростка и его попытках сдержать свои агрессивные проявления. Эти проявления в итоге переносятся на неодушевленные предметы и третьих лиц, как правило, лиц ближайшего окружения, например, родителей, учителей (немотивированная грубость, отказ от исполнения обычных функций).<sup>69</sup>

**Ключ к методике.** При обработке данных в обычных условиях ответы «Да» и «Пожалуй, да» суммируются, «Нет» и «Пожалуй, нет» суммируются. Ответ на вопрос со знаком «-» регистрируется с противоположным знаком. Сумма баллов, умноженная на К, позволяет получить нормированные показатели (см. таблицу).

Индекс агрессивности = («1» + «2» + «3») : 3.

Индекс враждебности = («6» + «7») : 2.

«1». Физическая агрессия, К = 11.

1 +, 9 -, 17 -, 25 +, 33 +, 41 +, 48 +, 55 +, 62 +, 68 +

«2». Вербальная агрессия, К = 8.

7 +, 15 +, 23 +, 31 +, 39 -, 46 +, 53 +, 60 +, 66 -, 71 +, 73 +, 74 -, 75 -

«3». Косвенная агрессия, К = 13.

1 +, 10 +, 18 +, 26 -, 34 +, 42 +, 49 -, 56 +, 63 +

«4». Негативизм, К = 20.

4 +, 12 +, 20 +, 28 +, 36 -

«5». Раздражение, К = 9.

2 +, 11 -, 19 +, 27 +, 35 -, 43 +, 50 +, 57 +, 64 +, 69 -, 72 +

«6». Подозрительность, К = 11.

<sup>69</sup> Профилактика агрессивных и террористических проявлений у подростков: Метод. пособие/ С.Н. Ениколопов, Л.В. Ерофеева, И. Соковня и др.; Под ред. И. Соковни. – М.: Просвещение, 2002.- С.108-109.

6 +, 14 +, 22 +, 30 +, 38 +, 45 +, 52 +, 59 +, 65 -, 70 -

«7». Обида, К = 13.

5 +, 13 +, 21 +, 29 +, 37 +, 44 +, 51 +, 58 +,

«8». Чувство вины, К = 11.

8 +, 16 +, 24 +, 32 +, 40 +, 47 +, 54 +, 61 +, 67 +

#### Бланк анализа результатов

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 5 | 4 | 7 | 6 | 2 | 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|

#### Вопросы

|    |    |    |    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  |
| 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 |
| 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 |
| 41 | 42 | 43 |    | 44 | 45 | 46 | 47 |
| 48 | 49 | 50 |    | 51 | 52 | 53 | 54 |
| 55 | 56 | 57 |    | 58 | 59 | 60 | 61 |
| 62 | 63 | 64 |    |    | 65 | 66 | 67 |
| 68 |    | 69 |    |    | 70 | 71 |    |
|    |    | 72 |    |    |    | 73 |    |
|    |    |    |    |    |    | 74 |    |
|    |    |    |    |    |    | 75 |    |
|    |    |    |    |    |    |    |    |
|    |    |    |    |    |    |    |    |

#### Коэффициенты

|    |    |   |    |    |    |   |    |
|----|----|---|----|----|----|---|----|
| 11 | 13 | 9 | 20 | 13 | 11 | 8 | 11 |
| 1  | 3  | 5 | 4  | 7  | 6  | 2 | 8  |

#### Баллы

|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|

#### Нормированные показатели

|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |

Индекс агрессивности =

Индекс враждебности =

#### Методики экспресс-диагностики агрессивного поведения<sup>70</sup>

##### Модификация методики В.В. Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания»

**Методические рекомендации.** Предлагаемый тест поможет социальным педагогам, школьным психологам, учителям и другим специалистам в проведении диагностики и педагогической коррекции подростков. Встречаемый в тексте термин «работа» включает любой вид деятельности, в том числе и учебу.

Эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Эмоциональное выгорание – приобретенный стереотип эмоционального поведения. Это функциональный стереотип, позволяющий человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы.

<sup>70</sup> Профилактика агрессивных и террористических проявлений у подростков: метод. пособие/ С.Н.Ениколопов, Л.В. Ерофеева, И. Соковня и др.; под ред. И. Соковни. – М.: Просвещение, 2002. - С.113-121.

Эмоциональное выгорание часто имеет и неблагоприятные, дезадаптационные последствия, поскольку отрицательно сказывается на учебной деятельности или на исполнении профессиональных обязанностей и ухудшает отношения с одноклассниками и окружающими.

**Инструкция по заполнению теста.** На листе бумаги выписываются в столбик числа от 1 до 84. На вопросы даются ответы только «да» и «нет» без раздумий. Примите во внимание, что если в формулировках опросника идет речь о партнерах, то имеются в виду субъекты вашей учебной или профессиональной деятельности – это люди, с которыми вы ежедневно учитесь или работаете.

#### Тест

1. Недостатки в учебе (на работе) постоянно заставляют нервничать, переживать, напрягаться.
2. Сегодня я доволен результатами своей учебы (выбранной профессией) не меньше, чем в начале выбранного пути.
3. Я ошибся в выборе профиля обучения или профессии (занимаю не свое место).
4. Меня беспокоит то, что я стал хуже учиться (менее продуктивно, некачественно, медленнее).
5. Теплота взаимодействия с одноклассниками очень зависит от моего настроения – хорошего или плохого.
6. От меня мало зависит благополучие одноклассников.
7. Когда я прихожу домой, то некоторое время (часа 2-3) мне хочется побыть наедине, чтобы со мной никто не общался.
8. Когда я чувствую усталость или напряжение, то стараюсь поскорее решить проблемы друга (свернуть взаимодействие).
9. Мне кажется, что эмоционально я не могу дать одноклассникам того, что они от меня ждут.
10. Моя учеба (работа) притупляет эмоции.

11. Я откровенно устал от проблем, с которыми приходится иметь дело.

12. Бывает, я плохо засыпаю (сплю) из-за переживаний, связанных с учебой (работой).

13. Взаимодействие с партнерами требует от меня большого напряжения.

14. Работа с людьми приносит все меньше удовлетворения.

15. Я бы сменил место учебы (работы), если бы представилась возможность.

16. Меня часто расстраивает то, что я не могу должным образом оказать однокласснику (партеру) поддержку, услугу, помощь.

17. Мне всегда удается предотвратить влияние плохого настроения на деловые контакты.

18. Меня очень огорчает, если что-то не ладится в отношениях с одноклассниками (деловыми партнерами).

19. Я настолько устаю на работе, что дома стараюсь общаться как можно меньше.

20. Из-за нехватки времени, усталости или напряжения часто уделяю внимания одноклассникам меньше, чем положено.

21. Иногда самые обычные ситуации общения в школе (на работе) вызывают раздражение.

22. Я спокойно воспринимаю обоснованные претензии партнеров.

23. Общение с одноклассниками (партнерами) побудило меня сторониться людей.

24. При воспоминании о некоторых одноклассниках (коллегах по работе или партнерах) у меня портится настроение.

25. Конфликты или разногласия с одноклассниками (коллегами) отнимают много сил и эмоций.

26. Мне все труднее устанавливать или поддерживать контакты с одноклассниками (деловыми партнерами).

27. Обстановка в школе (на работе) мне кажется очень трудной, сложной.
28. У меня часто возникают тревожные ожидания, связанные с учебой (работой): что-то должно случиться, как бы не допустить ошибки, смогу ли сделать все, как надо, не сократят ли и т.п.
29. Если одноклассник (партнер) мне неприятен, я стараюсь ограничить время общения с ним или меньше уделять ему внимания.
30. В общении с одноклассниками (на работе) я придерживаюсь принципа: «Не делай людям добра – не получишь зла».
31. Я охотно рассказываю домашним о своей учебе (работе).
32. Бывают дни, когда мое эмоциональное состояние плохо сказывается на результатах учебы (работе).
33. Порой я чувствую, что надо проявить к одноклассникам (партнерам) эмоциональную отзывчивость, но не могу.
34. Я очень переживаю за свою учебу (работу).
35. Одноклассникам (партнерам по работе) отдаешь внимания и заботы больше, чем получаешь от них признательности.
36. При мысли о школе (работе) мне обычно становится не по себе: начинает колоть в области сердца, повышается давление, появляется головная боль.
37. У меня хорошие (вполне удовлетворительные) отношения с преподавателями (непосредственным руководителем).
38. Я часто радуюсь, видя, что моя работа приносит пользу людям.
39. Последнее время (как всегда) меня преследуют неудачи в учебе (работе).
40. Некоторые стороны (факты) моей учебы (работы) вызывают глубокое разочарование, повергают в уныние.

41. Бывают дни, когда контакты с одноклассниками (партнерами) складываются хуже, чем обычно.
42. Я оцениваю деятельность одноклассников (деловых партнеров) хуже, чем обычно.
43. Усталость от учебы (работы) приводит к тому, что я стараюсь сократить общение с друзьями и знакомыми.
44. Я обычно проявляю интерес к личности одноклассников (партнеров) помимо того, что касается дела.
45. Обычно я прихожу в школу (на работу) отдохнувшим, со свежими силами, в хорошем настроении.
46. Я иногда ловлю себя на том, что учусь (работаю) автоматически, без души.
47. На работе (в школе) встречаются настолько неприятные люди, что невольно желаешь им чего-нибудь плохого.
48. После общения с неприятными людьми у меня бывает ухудшение физического или психического самочувствия.
49. На работе я испытываю постоянные физические или психологические перегрузки.
50. Успехи в работе вдохновляют меня.
51. Ситуация в школе (на работе), в которой я оказался, кажется безысходной (почти безысходной).
52. Я потерял покой из-за учебы (работы).
53. На протяжении последнего года была жалоба (жалобы) в мой адрес со стороны партнеров.
54. Мне удается беречь нервы благодаря тому, что многое из происходящего с одноклассниками (партнерами) я не воспринимаю близко к сердцу.
55. Я часто из школы (с работы) приношу домой отрицательные эмоции.
56. Я часто учусь (работаю) через силу.
57. Прежде я был более отзывчивым и внимательным к одноклассникам (партнерам), чем теперь.
58. В работе с людьми руководствуюсь принципом: «Не трать нервы, береги здоровье».

59. Иногда иду в школу (на работу) с тяжелым чувством: как все надоело, никого бы не видеть и не слышать.
60. После напряженного рабочего дня я чувствую недомогание.
61. Контингент одноклассников (партнеров), с которыми я работаю, очень трудный.
62. Иногда мне кажется, что результаты моей учебы (работы) не стоят тех усилий, которые я затрачиваю.
63. Если бы мне повезло с работой, я был бы более счастлив.
64. Я в отчаянии из-за того, что в школе (на работе) у меня серьезные проблемы.
65. Иногда я поступаю так со своими одноклассниками (партнерами), как не хотел бы, чтобы поступали со мной.
66. Я осуждаю одноклассников (партнеров), которые рассчитывают на особое снисхождение, внимание.
67. Чаще всего после рабочего дня у меня нет сил заниматься домашними делами.
68. Обычно я тороплю время: скорей бы рабочий день закончился.
69. Состояния, просьбы, потребности одноклассников (партнеров) обычно меня искренне волнуют.
70. Работая с людьми, я обычно как бы ставлю экран, защищающий от чужих страданий и отрицательных эмоций.
71. Работа с людьми (партнерами) очень разочаровала меня.
72. Чтобы восстановить силы, я часто принимаю лекарства.
73. Как правило, мой рабочий день проходит спокойно и легко.
74. Мои требования к учебе (выполняемой работе) выше, чем то, чего я достигаю в силу обстоятельств.
75. Моя жизнь сложилась удачно.
76. Я очень нервничаю из-за всего, что связано с учебой (работой).

77. Некоторых из своих постоянных одноклассников (партнеров) я не хотел бы видеть и слышать.
78. Я одобряю людей, которые полностью посвящают себя людям (партерам), забывая о собственных интересах.
79. Моя усталость в школе (на работе) обычно мало сказывается (никак не сказывается) в общении с домашними и друзьями.
80. Если представляется случай, я уделяю одноклассникам меньше внимания, но так, чтобы они этого не заметили.
81. Меня часто подводят нервы в общении с одноклассниками (С людьми на работе).
82. Ко всему (почти ко всему), что происходит в школе (на работе), я утратил интерес, живое чувство.
83. Работа с людьми плохо повлияла на меня – обозлила, сделала нервным, притупила эмоции.
84. Работа с людьми явно подрывает мое здоровье.

Примечание. Под партнерами подразумеваются как коллеги-педагоги, так и подростки, с которыми учится тестируемый.

#### **Ключ к методике.**

Код: + 1(2).

Пример расшифровки: 2 балла за ответ «да» на 1-ый вопрос. Цифра перед скобками со знаком «+» или «-» означает номер вопроса и характер ответа на вопрос: «+» - «да»; «-» - «нет». Цифра в скобках означает количество баллов, например (2) – это 2 балла.

#### **Анализ итогов теста.**

Фаза 1. «Напряжение».

1. *Глубокое переживание психотравмирующих обстоятельств:*  
+ 1(2), + 13 (3), + 25 (2), - 37 (3), + 49 (10), + 61 (5), - 73 (5)



2. *Неудовлетворенность собой:*

- 2(3), + 14 (2), + 26 (2), - 38 (10), - 50 (5), + 62 (5), + 74 (3)

3. *«Загнанность в клетку»:*

+ 3 (10), + 15 (5), + 27 (2), + 39 (2), + 51 (5), + 63 (1), - 75 (5)

4. *Тревога и депрессия:*

+ 4 (2), + 16 (3), + 28 (5), + 40 (5), + 52 (10), + 64 (2), + 76 (3)

Фаза 2. «Резистенция».

1. *Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование:*

+ 5 (5), - 17 (3), + 29 (10), + 41 (2), + 53 (2), + 65 (3), + 77 (5)

2. *Эмоционально-нравственная дезориентация:*

+ 6 (10), - 18 (3), + 30 (3), + 42 (5), + 54 (2), + 66 (2), - 78 (5)

3. *Расширение сферы экономии эмоций:*

+ 7 (2), + 19 (10), - 31 (2), + 43 (5) + 55 (3), + 67 (3), - 79 (5)

4. *Редукция профессиональных обязанностей:*

+ 8 (5), + 20 (5), + 32 (2), - 44 (2), + 56 (3), +68 (3), + 80 (10)

Фаза 3. «Истощение».

1. *Эмоциональный дефицит:*

+ 9 (3), + 21 (2), + 33 (5), - 45 (5), + 57 (3), - 69 (10), + 81 (2)

2. *Эмоциональная отстраненность:*

+ 10 (2), + 22 (3), - 34 (2), + 46 (3), + 58 (5), + 70 (5), + 82 (10)

3. *Личностная отстраненность от проблем других людей:*

+ 11 (5), + 23 (3), + 35 (3), + 47 (5), + 59 (5), + 72 (2), + 83 (10)

4. *Психосоматические и психовегетативные нарушения:*

+ 12 (13), + 24 (2), + 36 (5), + 48 (3), + 60 (2), + 72 (10), + 84 (5)

Показатель выраженности каждого симптома в структуре фаз эмоционального выгорания:

9 и менее баллов - не сложившийся симптом;

10 – 15 баллов – складывающийся симптом;

16 и более баллов – сложившийся симптом;

Показатель сформированности фаз развития стресса:

36 и менее баллов – фаза не сформировалась;

37 – 60 баллов – фаза в стадии формирования;

61 и более баллов – сформировавшаяся фаза.

**Методики диагностики девиантного поведения**

**(Л.Н. Вавилова)**

Методика направлена на изучение личных и жизненных проблем ребенка с девиантным поведением.

*Анкета для воспитателя*

«Уважаемые воспитатели, прочтите текст слева, затем – справа и после этого цифрой отметьте в средней части листа ту оценку, которая соответствует истине, по вашему мнению. Оценка: 3 2 1 0 -1 -2 -3».

*Оценка психологического климата в педагогическом коллективе по полярным профилям*

|  |  |
|--|--|
| 1. Преобладает бодрый, жизнерадостный тон настроения   | 1. Преобладает подавленное настроение  |
| 2. Доброжелательность в отношениях, взаимные симпатии  | 2. Конфликтность в отношениях и антипатия  |
| 3. В отношениях между группировками внутри коллектива существует взаимное расположение и понимание | 3. Группировки конфликтуют между собой   |
| 4. Членам коллектива нравится вместе проводить время, участвовать в совместной деятельности        | 4. Проявляют безразличие к более тесному общению, выражают отрицательное отношение к совместной деятельности |

|   |   |
|---|---|
| 5. Успехи или неудачи товарищей вызывают сопереживание, искреннее участие всех членов коллектива        | 5. Успехи или неудачи товарищей остаются равнодушными или вызывают зависть, злорадство        |
| 6. С уважением относятся к мнению друг друга  | 6. Каждый считает свое мнение главным, нетерпим к мнению товарищей                            |
| 7. Достижение или неудачи коллектива переживаются как свои собственные                                  | 7. Достижения и неудачи коллектива не находят отклика у членов коллектива                     |
| 8. В трудные минуты для коллектива происходит эмоциональное единение «один за всех, и все за одного»    | 8. В трудные минуты коллектив «раскисает», возникают ссоры, растерянность, взаимные обвинения |
| 9. Чувство гордости за коллектив, если его отмечают руководители  | 9. К похвалам и поощрениям коллектива здесь относятся равнодушно                              |
| 10. Коллектив активен, полон энергии  | 10. Коллектив инертен и пассивен  |
| 11. Участливо и доброжелательно относятся к новым членам коллектива, помогают им освоиться в коллективе | 11. Новички чувствуют себя чужими, к ним часто проявляют враждебность                         |
| 12. Совместные дела увлекают всех, велико желание работать коллективно                                  | 12. Коллектив невозможно поднять на совместное дело, каждый думает о своих интересах          |

|   |  |
|---|--|
| 13. В коллективе существует справедливое отношение ко всем членам, поддерживают слабых, выступают в их защиту | 13. Коллектив заметно разделяется на «привилегированных», пренебрежительное отношение к слабым |
|---|--|

*Оценка уровня конфликтности воспитателя, способность предотвратить конфликт с воспитанником.*

Уважаемые воспитатели, просим вас ответить на вопросы 1-й и 2-й анкеты.

Ответ «Да» – «+»  
 Ответ «Нет» – «-»  
 Отсутствие ответа – «0»

**Анкета 1**

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных телепередач я предпочитаю легкую современную музыку.
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словами.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между лицами.
8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.
9. Когда в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами собой навораивались слезы.
10. Раздражительное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.

13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были не правы.
14. Если лошадь плохо тянет – ее нужно хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я обращаю внимание на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.
23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека - мне хочется угадать его жизнь.
25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
26. При виде покалеченного животного я стараюсь не попасть в число свидетелей.
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Младшим нравится, когда я предлагаю им что имею, дело или развлечения.
29. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попасть в число свидетелей.
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительной ситуации человек должен выходить самостоятельно.

32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.
33. Молодежь должна всегда удовлетворить любые просьбы и чудачества стариков.
34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои сотрудники иногда так задумчивы.
35. Беспорядочных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.
36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

### Анкета 2

1. Мне кажется трудным искусство подражать привычкам других людей.
2. Я бы, пожалуй, мог «свалить дурака», чтобы привлечь внимание или позабавить окружающих.
3. Из меня вышла бы неплохая актриса.
4. Другим людям кажется, что я переживаю, что-то более глубоко, чем есть на самом деле.
5. В компании я редко оказываюсь в центре внимания.
6. В разных ситуациях и в общении с разными людьми я часто веду себя совершенно по-разному.
7. Я могу отстаивать только то, в чем я искренне убеждена.
8. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я стараюсь быть такой, какой ожидают меня увидеть.
9. Я могу быть дружелюбной с людьми, которых я не выношу.
10. Я не всегда такая, какой я кажусь.

### Опросник для воспитателя

Уважаемые воспитатели, просим Вас ответить на вопросы.

1. Какое впечатление я произвожу на воспитанников?
2. Веду ли я себя с ними достаточно непринужденно и раскованно?

3. Искренним или неискренним я выгляжу с их стороны?

4. Достаточно ли развито у меня умение располагать детей к себе?

5. Всегда ли мне удается убеждать детей или чаще приходится приказывать?

6. Есть ли у меня чувство юмора?

7. Есть ли у меня такие дети, которые избегают общения со мной?

8. Много ли у меня ситуаций, когда дети неохотно общаются со мной?

Анализ ответов показал, что только у шести воспитателей воспитанники избегают общения с ними, и в одном случае из шести была указана фамилия воспитанника. Мы объясняем это тем, что данные воспитатели недостаточно конструктивно общаются с воспитанниками в группе. С целью уточнения результатов опроса и анкетирования были проведены беседы с воспитателями. Им были предложены следующие вопросы:

1) выделите основные факторы снижения эффективности общения воспитанников с воспитателем;

2) назовите социальные ситуации общения, вызывающие у воспитанников наибольшие психологические трудности.

Факторы, снижающие эффективность общения, – это отстаивание только своей точки зрения воспитателем, негибкость, желание «одержать верх» над воспитанником, многословие, негативные оценки и переход «на личность» воспитанника, неумение слушать и прерывание речи воспитанника.

Из социальных ситуаций общения, вызывающих у воспитанников с девиантным поведением наибольшие психологические трудности и проблемы, ими были выделены следующие:

- обращение к другому человеку с просьбой;

- отказ в просьбе, обращенной лично к нему;  
- высказывание одобрения, комплиментов другим;  
- осуждение человека, высказывание неодобрения;  
- обращение к кому-либо с просьбой высказать свое мнение.

#### **Анкета для воспитанников (разработана на основе патохарактерологического диагностического опросника для подростков А.Е. Личко)**

Цель: выявить уровень взаимоотношений воспитанников детского дома с педагогами.

Прошу Вас ответить на вопросы данной анкеты. Ответы «да», «нет».

1. Воспитатель заранее определяет мой успех.
2. Мне трудно ладить с воспитателем.
3. Воспитатель справедливый человек.
4. Воспитатель хорошо помогает мне в подготовке уроков.
5. Я думаю, что воспитателю не хватает чуткости по отношению к людям и, в частности, ко мне.
6. Слово воспитателя для меня закон.
7. Воспитатель тщательно планирует работу со мной.
8. Я вполне доволен воспитателем.
9. Воспитатель недостаточно требователен ко мне.
10. Воспитатель всегда дает разумный ответ.
11. Я полностью доверяю воспитателю.
12. Оценка воспитателя, его мнение очень важно для меня.
13. Я всегда знаю, как отреагирует воспитатель.
14. Работать с воспитателем одно удовольствие.
15. Он уделяет мне мало внимания.
16. Воспитатель, как правило, не видит во мне личность.
17. Он плохо чувствует мое настроение.
18. Воспитатель всегда выслушает мое мнение.

19. Я думаю, что воспитатель всегда поступает правильно.

20. Я не стану делиться с воспитателем своими мыслями.

21. Меня наказывают за малейший проступок.

22. Воспитатель хорошо знает мои сильные и слабые стороны.

23. Я хотел бы быть похожим на воспитателя.

24. У меня чисто деловые отношения с воспитателем.

Спасибо!

### **Методики социально-педагогического сопровождения событий в детской жизни**

В данном разделе использован материал, подготовленный студентами 5 курса специальности «Социальная педагогика» (выпуск 2004 г.) под руководством профессора М.И. Рожкова.

\*\*\*

Из студенческих работ

#### **Ситуация: ребенок испугался увиденного по телевизору сказочного персонажа**

Ребенок с первых лет жизни боится всего нового и неизвестного, одушевляет предметы и сказочные персонажи. У маленьких детей страхи носят реальный характер. Баба Яга - это живое существо, обитающее где-то рядом. Только постепенно у детей формируется объективное восприятие окружающего мира, когда они учатся различать свои ощущения, справляться со своими чувствами и мыслить абстрактно, логически. Мы рассмотрим ситуацию, когда ребенок испугался персонажа детской сказки, посмотрев ее по телевизору.

*Цель:* создать условия, для того чтобы ребенок смог отличать мир реальный от вымышленного; научить ребенка бороться со своими страхами.

*Компоненты технологии социально-педагогического сопровождения события.*

*Диагностический компонент.* Необходимо выявить у ребенка наличие страхов, т.к. часто дети скрывают свои страхи. Существует методика выявления страхов у детей с помощью их рисования. Рисование происходит поэтапно:

рисование различных жизненных ситуаций, рисование своих страхов, пугающих персонажей. Методика выявления страхов у детей с помощью рисунков проводится для того, чтобы понять интересы, увлечения детей, особенности их темперамента, переживаний и внутреннего мира ребенка.

Детям предлагается рисовать на темы «В школе», «На улице, во дворе», «Семья», «Что страшное мне снится или чего я боюсь днём», «Что было со мной самое плохое или самое хорошее», «Кем я хочу стать». Затем рисунки анализируются. В рисунках может проявляться страх.

Рисование страхов детьми не приводит к его усилению, а, наоборот, снижает напряжение от тревожного ожидания его реакции. В рисунках страх уже во многом реализован, как нечто уже произошедшее, фактически случившееся; остаётся меньше недоказанного, неясного, неопределённого. Всё вместе это снимает травмирующее звучание страха в психике ребёнка. Важно, во-первых, то, что задание даёт педагог, которому ребёнок доверяет. Во-вторых, само рисование происходит в жизнерадостной атмосфере общения со сверстниками, обеспечивая поддержку с их стороны.

Большинство детей предпочитает отображать в рисунке хорошие, радостные эпизоды из своей жизни. Тем не менее, в группе присутствуют дети, рисующие неприятные события, что может послужить основой для последующей психотерапевтически ориентированной беседы с ними.

Преобладание в рисунке серых тонов и доминирование чёрного цвета подчёркивает отсутствие жизнерадостности, пониженный тон настроения, большое количество страхов, с которыми не может справиться ребёнок. Наоборот, яркие, светлые и насыщенные краски указывают на активный жизненный тонус и оптимизм. Широкие мазки при рисовании красками, масштабность, отсутствие предварительных набросков и последующих, изменяющих первоначальный сюжет дорисовок, показывают уверенность и решительность. Повышенная возбудимость и,

особенно гиперактивность, находят своё выражение в неустойчивости изображения, его смазанности или большом числе отчётливых, но непересекающихся линий. На некоторых рисунках изображено очень немного, что говорит о заторможенности и беспокойстве. Такие дети предпочитают другие виды деятельности. Следующий этап рисования - направленное устранение всех страхов, которым подвержен ребёнок.

Проводится индивидуальная беседа, в которой выясняется, боится ли ребёнок одиночества, нападения (бандитов), заболеть, умереть, смерти родителей, некоторых людей, наказания, сказочных персонажей, темноты, животных, транспорта, стихии, высоты, глубины, воды, огня, врачей, крови и т. д. Цель беседы - выявить страхи ребенка. Можно это сделать в форме игры: «Скажи, ты боишься или не боишься одиночества?» и т.д. Нужно попросить ребенка отвечать не «да» или «нет», а развернуто, например: «Нет, я не боюсь темноты». Свои вопросы лучше не читать по бумажке, хотя для ориентации можно составить список возможных страхов, например: «Скажи, ты боишься, остаться один; каких-то людей; мамы или папы; заболеть; Бабы-Яги; Кощея Бессмертного; Бармалея; темноты; волка; медведя; других животных; машин; поездов; высоты; воды; пожара; вида крови; боли; уколов; метро; поездки в лифте; больших улиц и т.д. Беседу лучше закончить совместной подвижной игрой. После этого предложите ребенку нарисовать предмет или персонаж, вызывающий страх (Баба-Яга, Кощей Бессмертный). Рисовать лучше красками или фломастером.

Ни в коем случае нельзя торопить ребёнка с выполнением задания, так как мысли о том, как изобразить страх, подразумевают встречу с ним, контакт, соприкосновение, что само по себе уменьшает остроту его восприятия. Бывает так, что лишь через несколько дней ребенок решится перенести на бумагу свой страх. Можно рисовать вместе с ребенком: на одном листе каждый рисует

свой вариант «страшного». После рисования нужно попросить ребенка рассказать о том, что изображено на рисунке. Затем ребенка нужно обязательно похвалить, пожать руку, подарить игрушку, отметить те страхи, с которыми удалось справиться. Далее можно сказать, что рисунки с его бывшими страхами останутся у педагога (будут заперты в столе). Главное - освободить от них ребенка.

*Консультационный компонент.* Необходимо постараться «оценить страхи» и проранжировать их вместе с ребенком, проанализировать, насколько отличаются предметы, которые вызывают страх у его сверстников в детском саду - это надо для того, чтобы понять, откуда, скорее всего, идет страх: возможно, он общий для всей группы. Надо проанализировать работу воспитателя: как читаются детям в детском саду сказки, как преподносятся сказочные персонажи. Или же это идет из семьи, и, возможно, кто-то из родственников целенаправленно пугает ребенка («Если сейчас же не уснешь, тогда придет Баба-Яга и утащит тебя», «Не будешь, есть кашу, тогда тебя съест Кощей Бессмертный»).

В работе с тревожными детьми используются специальные оценки: максимально развёртываются критерии той или иной оценки, похвалы, замечания и одновременно предельно сужается и конкретизируется сфера действия оценочного суждения (оценивается не вся деятельность сразу, а её отдельные элементы, особенно успешные).

*Практический компонент.* После выявления страхов необходимо закрепить в сознании ребенка факт избавления от этих страхов. Применяется методика предметно-ролевых игр.

*Ролевые игры-драматизации* позволяют преодолеть оставшиеся, долгое время существовавшие страхи. Здесь ребенок играет роли сложного психологического содержания, причем как положительные, так и отрицательные. Представляя сказочных персонажей, ребенок становится то Добрым Молодцем, то Бабой-Ягой. После этого он уже не так боится отрицательных персонажей.

*Метод последовательной десенсибилизации.* Суть его состоит в том, что ребёнка помещают в ситуации, связанные с областью, вызывающей у него тревогу и страх, начиная с тех, которые могут лишь немного его волновать, и заканчивая теми, которые вызывают сильную тревогу, возможно, даже испуг.

*Метод «отреагирования»* страха, тревоги, напряжения. Осуществляется с помощью игры-драматизации, где сначала с помощью кукол, в форме театральных этюдов дети изображают пугающие их ситуации и пугающих персонажей. Возможны спектакли, где дети сами играют роли Бабы-Яги и Кощей Бессмертного. Это приводит их к осознанию того, что это вымышленные персонажи, что их в реальной жизни не существует, что можно их пародировать, можно копировать их жесты, мимику и голос. Кроме того, ребенок надевает костюмы этих персонажей, как бы влезает в их шкуру и ведет себя в соответствии с характером героев. Дети осознают, что Баба-Яга – лишь сказочный персонаж, обобщающий все отрицательные черты человека. Подготовка к спектаклю: педагог беседует с детьми, спрашивает, как выглядит Баба Яга, какой у нее голос, как она себя ведет. Причем важен финал разыгрываемой сказки – он непременно должен быть добрым, счастливым. Победа добра над злом ассоциируется у детей с победой их лично над своими страхами. Дети понимают, что их умственные возможности превосходят возможности сказочных персонажей, что люди придумывают отрицательных и положительных героев, приписывая им определенные черты.

*Прогностический компонент.* При правильном подборе методов работы с ребенком у него появится «иммунитет» к абстрактным страхам. Ребенок выработает собственные методы борьбы со страхами. Работая в группе со сверстниками, он поймет, что страх можно победить сообща. Ребенок поймет, что персонажей (и реальных людей), вызывающих страх, можно перевоспитать.

*Средства социально-педагогического сопровождения события.*

*Информирование.* Дать понять, что те персонажи, которых ребенок боялся, вымышленные, их в жизни не бывает, объясняя, что Баба-Яга вымышленный персонаж.

*Метод аналогии.* Надо объяснить, что в сказках на примере этих отрицательных персонажей показано, как надо себя вести с незнакомыми людьми.

*Переоценка негативных чувств, трансформация негативного в положительное.* Необходимо избавить ребенка от негативных эмоций в разговоре, в играх, дать понять ребенку, что он сильнее Бабы-Яги, вызвать у ребенка положительные эмоции по этому поводу.

*Ролевое проигрывание.* Игра в роли Бабы-Яги дает ребенку понять специфику ее поведения, жесты, эмоции, роль эта не должна быть «страшной», необходимо трансформировать ее в «смешную» роль, чтобы дети улыбнулись, убедились, что Бабу-Ягу можно победить.

*Сказкотерапия.* Вместе с детьми придумать новую сказку про Бабу-Ягу, в которой она не только проигрывает, но и перевоспитывается, искать методы перевоспитания Бабы-Яги – не карательные (наказать, поставить в угол), а «добрые» (научить ее улыбаться, играть с детьми, ходить в гости, дарить подарки и т.д.).

#### **Событие: переезд семьи в другой город**

*Цель:* создание условий для адаптации к новым условиям.

*Задачи:*

1. Предупреждение эмоциональной неуравновешенности ребенка.

2. Профилактика школьной дезадаптации.

3. Координация усилий социальных институтов.

*Компоненты технологии социально-педагогического сопровождения события.*

*Диагностический компонент.* Выявление отношений ребенка к событию, к его готовности и оценке, с помощью беседы с ребенком и родителями, наблюдения за ребенком, сюжетно-ролевой игры.

*Консультативный компонент.* Направлен на раскрытие внутренних ресурсов ребенка.

*Этапы:*

- подготовка;

- установление контакта доверия;

- поиск решения;

- совместное подведение итогов.

*Прогностический компонент.* На основе проведенной диагностики мы делаем прогноз на дальнейшую работу с ребенком.

*Информационно-профилактический компонент.* Информация о социальных институтах, поддержка ребенка.

*Практический компонент.* Реализация программы сопровождения события.

#### **Программа сопровождения.**

1. Работа с ребенком включает в себя беседу о временности данного события, о неизбежности переезда. Необходимо настроить ребенка на позитив, рассказать ему о городе, школе, ребятах, с которыми он будет учиться. После разговора провести методику на основе теста Люшера. Ребенку предлагают 6 цветных карандашей и просят нарисовать школу, в которой он учился раньше, и школу, в которой он учится сейчас. Затем просят нарисовать себя и своих старых и новых друзей. В зависимости от того, какие цвета он выбрал, делают вывод.

В течение всего года за ребенком осуществляется постоянный контроль во всех сферах деятельности (успеваемость, общение со сверстниками, учителями, посещение кружков и секций).



2. Работа с классом. Ребятам предлагается просмотр фильма «Чучело», а затем совместное обсуждение фильма и ответы на вопросы.

- Как Лену Бессольцеву встретил класс?
- Как ребята отнеслись к новенькой?
- Как вы думаете, если бы классный руководитель не ушла к своему жениху, изменилась бы ситуация в классе?
- Почему Дима так долго молчал о том, что это он рассказал о срыве урока учителю?
- Что бы вы делали, окажись в такой ситуации, как Лена?

Затем классу предлагается участие в сюжетно-ролевой игре «Переезд, или Добро пожаловать!». Класс делится на микрогруппы. В каждой по жребию выбираются ученик, учитель, новый ученик, родители. Задаются ситуации, в микрогруппах идет обсуждение данной проблемы и ее решение. А затем каждая группа обыгрывает свою ситуацию.

Ситуации:

- «Свой среди чужих». Как создать положительное впечатление при знакомстве с новыми учениками, учителями и т.д.
- «Изгой». Ученика не принимает класс. Что должен сделать педагог, чтобы наладить отношения?
- Дети сами предлагают проблему, которая их волнует.

После проведения игры необходимо провести групповую рефлексию (обмен впечатлениями, мнениями, как ребята чувствовали себя в той или иной роли и т.д.).

3. Работа с родителями. Работа включает в себя беседу и консультации.

**Событие: появление второго ребенка в семье**

*Цель:* Создание условий для сопровождения события, помощь в прохождении кризисного периода в жизни ребенка.

*Задачи:*

1. Объяснить родителям о возможных последствиях поведения ребенка в связи с рождением нового члена семьи.
2. Предупредить возникновение детских неврозов и детского эгоизма.

*Компоненты технологии социально-педагогического сопровождения события.*

*Диагностический компонент.* В результате беседы, анкетирования выявить уровень готовности к данному событию, а также выявление причин, препятствующих установлению эмоционального контакта между родителями и ребенком.

*Консультационный компонент.* Направлен на раскрытие внутренних ресурсов родителей и детей, помощь детям в понимании события.

*Практический компонент.* Совместная деятельность в форме игры. Создание условий, при которых ребенок будет чувствовать себя важным и нужным.

*Прогностический компонент.* Определение потенциальных возможностей развития события.

**Средства**

| До рождения                                       | Рождение                       | После рождения   |
|---|--------------------------------|--|
| Информирование, расширение социальной грамотности | Информирование                 | Трансформация (возможно изменение отношения к событию) |
| Мечтание о событии, ролевое прогнозирование       | Повышение положительных эмоций |  |

Практическая часть сопровождения события «Появление второго ребенка в семье».

*Задание 1 (для родителей).*

Рассказать ребенку, что у родителей достаточно любви на двоих. Так, чтобы старший не чувствовал себя обделенным, чтобы он знал и имел подтверждение тому, что его место в материнском и отцовском сердце не занято и принадлежит ему. Убежденный в этом, старший охотно поделится с младшим чем угодно, отдаст ему игрушки, уступит в игре.

*Задание 2.*

Семейная беседа - ответы родителей на детские вопросы. Всегда лучше, если сама мама расскажет сыну или дочери о приближающемся событии, его значении и последствиях.

*Задание 3.*

Провести аналогию с природой и животными, вспомнить аналог сказки о том, как старшие помогают младшим, защищают их.

На семейных вечерах возможен просмотр фильмов, чтение книг о взаимоотношениях братьев и сестер, братской любви, дружбы, помощи.

*Задание 4. Рисункотерапия.*

Ребенку предлагается нарисовать маму, папу, ребенка и маленького нового малыша, которого они будут любить.

*Задание 5. «Поделись опытом».*

В группе, классе организовать беседу с теми одноклассниками, кто уже прошел через это событие, у кого есть маленькие братья и сестры. В детском саду - изготовление подарков для братьев и сестер.

С более старшим возрастом рассуждение о древней формуле дружбы «Ты будешь мне братом», о древней формуле справедливости «Поделится по-братски» и одной из самых древних традиций «Брат поднял руку на брата».

Если в группе присутствует не один ребенок, столкнувшийся с событием рождения нового члена семьи, на родительском собрании можно провести лекцию, беседу о психологическом семейном общении, о взаимоотношениях детей между собой. Психолог может проконсультировать, как правильно выходить из возможной конфликтной ситуации, рассказать о родительском такте.

*Задание 6.*

Предполагает совместное изготовление игрушек для малыша, обустройство детской комнаты.

*Требование к заданиям:*

- Рефлексия в практической части.
- Продуманность действий.
- Учет возрастных особенностей ребенка.

Психологи считают, что лишение ребенка родительской любви может вызвать глубокие переживания, нарушение психики, детские неврозы, развитие детского эгоизма. Важно создать у ребенка уверенность в том, что он любим, нужен, необходим. Глубокий постоянный психологический контакт с детьми - универсальное требование ко всем родителям.

От родителей требуются такт, умение сориентироваться в любой обстановке, предвидеть возможную реакцию ребенка. Родители должны помочь детям полюбить друг друга с первого дня. Совместная работа, поручения сближают.

Следует поощрять любое проявление заботы детей друг о друге, их дружную игру, их любовь, их нежные отношения.

### **Ситуация (событие): выступление ребенка на сцене**

*Цель:* создать условия для успешного и эффективного выступления на сцене; помочь в преодолении внутренних барьеров.

*Задачи:*

1. Выявить детей, способных к выступлению на сцене.
2. Обучить детей, не имеющих определенных навыков, выступать на сцене.
3. Развить необходимые качества и навыки актерского мастерства.
4. Обучить приемам преодоления внутренних барьеров.

*Функции социально-педагогического сопровождения события.*

*Включенность каждого в событие.* Это может быть непосредственное участие в спектакле (выступлении), либо приложение своих усилий для выступления (оформление декораций, подбор и изготовление костюмов, ответственность за музыкальное сопровождение, изготовление плакатов). Все это позволяет зрителю переживать событие вместе с выступающими и повышает собственную значимость в событии.

*Социально-педагогическая поддержка.* Это прежде всего помощь в преодолении психологических барьеров, которые могут быть как внешними, так и внутренними препятствиями для решения ребенком возникающих личностных проблем. Например, ребенок имеет огромное желание выступать на сцене, но полагает, что у него нет голоса, либо испытывает страх сцены или аудитории, что порождает различные комплексы: стеснение, скованность. Все это можно отрегулировать и исправить, освобождая тем самым ребенка от комплексов, т.е. можно поставить голос, избавиться от чувства страха и других внутренних переживаний путем специальных тренировок и психологического взаимодействия с ребенком.

*Стимулирование саморазвития на основе рефлексии* ребенком события и понимания себя в событии. Ребенок должен осознать собственную значимость в происходящем, то, какие выводы он для себя сделал, т.е. что ему дало это выступление, чему научило, что удалось, что не удалось, какие допущены ошибки, которые нужно учесть в последующем участии. Это позволяет открыть новые ресурсы и познать самих себя.

*Компоненты технологии социально-педагогического сопровождения события.*

*Диагностический компонент.* Оценка возможностей ребенка и способностей в участии на сцене, оценка сил и готовности. Выявление причин проблем и затруднений (например, страхов или нежелания выступать). Дифференцированность воздействий с учетом психологических особенностей ребенка, пола, интересов (это может быть выявление талантов у ребенка и в соответствии с его способностями распределение ролей и функций).

*Консультационный компонент.* Направлен на побуждение внутренних ресурсов ребенка, на преодоление затруднений. Сюда входят изучение тематики представления, обсуждение сюжета, характеров каждого персонажа, ролей, обсуждение морали сценки - все это улучшает информированность о событии.

*Практический компонент.* Вначале это репетиции, а потом непосредственное участие в спектакле, а также организация художественного образа сценки (декорации, изготовление костюмов, плакатов, музыкальное оформление, которые осуществляются всеми оставшимися без роли актерами ребятами).

*Прогностический компонент.* Определение потенциальных возможностей развития (в процессе события и после): какие знания, умения, навыки приобрел ребенок. Определение возможности их последующих применений в различных сферах жизни. Обязательно надо провести

рефлексию, в ходе которой оцениваются удачи и «провалы» и в соответствии с этим определяется прогноз успешного и эффективного последующего выступления.

*Средства социально-педагогического сопровождения события.*

*Информирование.* Повышение информированности о сюжете, тематике спектакля, его героях и морали.

*Конкретные пожелания.* Это пожелания и советы ребенку, которые помогут оценить выступление на сцене и исправить недочеты.

*Эмоциональное «заражение».* Умение социального педагога «заразить» детей эмоциональным состоянием, вдохновить их на успех.

*Домашнее задание.* Помогает получить дополнительные знания о тематике представления, характерах героев, это репетиция своих возможностей, проигрывание роли в домашних условиях.

*Ролевое проигрывание.* Непосредственное проигрывание роли того или иного персонажа (ролевые и театрализованные игры).

*Анализ ситуаций.* Сравнение ролей с жизнью других людей или себя.

*Упражнение 1.* Всем встать в круг и взять в руки канат или веревку. По команде предложить изобразить звезду или геометрическую фигуру – ромб, прямоугольник, потом сердечко и забор. Это задание позволяет увидеть реакцию всех ребят, их действия в данной ситуации. Можно увидеть лидеров.

*Упражнение 2.* Прочитайте текст (заготовленный заранее) шепотом, с максимальной громкостью, как будто вы замерзли.

*Упражнение 3.* То же самое, только прочтите текст так, как бы прочитал его инопланетянин, пятилетний ребенок, робот, как будто вас слушает все человечество, а вы этим

текстом должны объяснить, как важно стремиться делать добро друг другу, а других слов у вас нет.

*Упражнение 4.* Не сходя со стула, посидите так, как сидят пчела на цветке, кассир на рабочем месте, наказанный Буратино, невеста на свадьбе, Гамлет, преступник на скамье подсудимых. Все эти упражнения на импровизацию также позволяют оценить актерские способности.

В ходе подготовки представления возникли настоящие трудности выступления на сцене: страх сцены, аудитории, звонкий голос вдруг внезапно стал тихим, можно заметить некую скованность у отдельных ребят. Вообще боязнь публичного выступления имеет много проявлений. Начинающие участники описывают свои чувства так: беспокойство, волнение, страх, ужас, паника. Можно было заметить слегка трясущиеся руки, учащенное дыхание, бледность или покраснения лица. Поэтому участвующие в выступлении должны понять, что они просто еще не свыклись со своей ролью выступающего на публике. Они чувствуют себя физически, эмоционально не защищенными во время выступления перед публикой.

Подготовка является действенным средством уменьшения страхов. Иными словами, надо так подготовиться, чтоб уменьшить эффект беспокойства.

Существуют факторы, определяющие успех выступления: зрительный контакт (надо смотреть либо в глаза собеседнику на сцене, либо в зал), голос (надо уметь управлять своим голосом, чтобы привлечь внимание и интерес публики, важна также громкость голоса), мимика и жесты и психологическое самочувствие. Во-первых, не надо думать о том, что вы будете нервничать, во-вторых, страх перед публикой – обычная и нормальная реакция. Надо поставить перед собой цель - научиться распознавать свой страх и выступать вместе с ним, преодолевая это чувство, а не пытаться упрятать свое беспокойство внутрь.

Полезно сказать себе при подготовке к выступлению:

- У меня увлекательное начало речи, ясная середина и прекрасное завершение.

- Я испробовал свою речь на родителях, бабушке, собаке, кошке, соседке, дворнике. После их критики я все учел и отрепетировал снова.

Полезно сказать себе перед выступлением:

- Я глубоко вздохну и начну говорить так, чтоб все услышали меня.

- Я буду смотреть на каждого слушателя, чтобы донести свои мысли до них.

- Я буду жестикулировать и пояснять слова, которые произношу.

- Что бы ни произошло, я все равно открою что-то новое в себе и узнаю о других.

- После выступления я найду в зале своего знакомого и спрошу, что прошло плохо и над чем предстоит в дальнейшем поработать.

- Каждый раз, оказавшись перед публикой, я совершенствую свое умение выступать.

*Задания на тренировку зрительного контакта.*

Их цель - научиться управлять своим взглядом: научиться быстро концентрировать свой взгляд на любой точке предмета перед собой. Для этого надо сконцентрировать взгляд на кончике пальца, и при этом, если убрать палец, предмет должен быть виден не резко; сделать массаж глазных яблок и посмотреть на свои глаза в зеркало - оценить появилась ли твердость во взгляде.

*Дикционные упражнения.*

1. Упражнение на дыхание. Вдохните. На выдохе, посылая звук в нижнюю часть лба, произнесите резко, как выстрел, стараясь, чтобы гласный звучал коротко, а согласный - длинно, следующие звуки: ПУ, ПО, ПА, ПИ, ПЭ, ПЫ, БУ, БО, БА, БЫ, БИ, БЭ, РЛУ-ЛРУ, РЛЭ-ЛРЭ, СТИ-ЗДИ, СТА-ЗДА, КПТУ, КПТО, КПТЫ.

2. Упражнения со скороговорками. *Протокол под протокол протоколом запротоколировали; два дровосека, два дроворуба, два древокола говорили про Ларьку, про Варьку, про Ларькину жену; была у Фрола, Фролу на Лавра наврала, пойду к Лавру, Лавру на Фролу навру.*

*Упражнения на интонирование.*

а) мысленно представьте себе различные жизненные ситуации, в которых вас о чем-то просят, и отвечайте «да»:

- спокойно и доброжелательно;

- спокойно и жестко;

- резко;

- удивленно;

- с раздражением;

б) прочитайте фразу «Вы для чего сюда пришли?»

Принтонируйте ее так же, как слово «да».

*Упражнения на мимику.*

а) улыбнуться:

- благожелательно;

- как при встрече с другом;

- официально;

- как при встрече с посторонними людьми;

- надменно;

- как обиженный человек;

б) изобразить удивление:

- как будто увидели что-то приятное первый раз в жизни;

- как будто увидели что-то неприятное.

*Задания на снятие психологического дискомфорта.*

Попробуйте написать, чем во время выступления грозит провал перед публикой. Потерей авторитета? О вас, как вам кажется, думали лучше, а вы оказались не таким? Потерей самоуважения? Что вы потеряете, если плохо выступите?

Надо помнить, что плохие, неудачные, слабые выступления запоминаются так же надолго, как и хорошие. Составьте текст для аутогенной тренировки под условным

названием «Я не боюсь провала» или «В случае провала я ничего не потеряю». Подготовьте небольшое выступление на любую тему и, действуя по принципу несовместимости, проиграйте его.

При сопровождении этого события используются такие средства, как информирование, конкретные пожелания, эмоциональное «заражение», домашние задания и, конечно же, ролевое проигрывание. С учетом консультаций, советов дети провели генеральную репетицию. Ребята учли все то, чему их обучали до выступления перед всей школой. Несомненно, ребята волновались, но репетиции помогли им справиться с этим состоянием.

После завершения всего представления была проведена рефлексия. Были отмечены замечательное выступление актеров и помощь в подготовке спектакля остальных ребят, кто не был задействован в качестве актера, эти дети изготавливали декорации, костюмы, рисовали плакаты, подбирали музыкальное сопровождение. Таким образом, в событие включен каждый. В ходе рефлексии каждый выразил свои впечатления, чувства и эмоции, сделал собственный вывод о выступлении. На следующий день ребята попытались составить законы успешного выступления, исходя из собственного опыта: *не бояться выхода на сцену; быть уверенным в успешности своего выступления; одеться так, чтоб костюм был удобен и не стеснял телодвижений; не расходовать энергию до выхода на сцену; всегда говорить громко.*

В сценке участвовали 12 человек: Золушка, 3 сестры, фея, принц, мачеха, Дед Мороз, 4 танцора на балу. Остальная часть класса внесла важный творческий вклад: 4 человека отвечали за костюмы, шесть человек за декорации, трое рисовали плакаты, одна девочка была помощницей организатора мероприятия.

*Выводы.*

Среди желающих выступить вначале было шесть человек. Однако уже после интересных и увлекательных упражнений на выявление талантов объявились многие другие желающие выступить. Ребята почувствовали свои силы, у них появилось желание выступить.

Приобретены навыки публичного выступления (появилась уверенность в себе, повысилась способность привлечь зрителей интонацией, мимикой, жестами).

«Участвуя в сценке, я испытал уникальное чувство товарищества, всеобщего взаимодействия», – сказал Дима Ж., и с ним согласен весь класс.

### **Ситуация: нездоровый ребенок в семье**

Проблема сопровождения ребенка и родителей в его болезни является очень актуальной. При современных условиях жизнедеятельности климат, темп жизни и общая экологическая обстановка в мире ведет к увеличению количества заболеваний у детей, к более тяжелому их протеканию.

Во время болезни ребенок чувствует себя ослабленным не только физически, но и психологически, что влечет за собой массу проблем. В этой ситуации посильную помощь должен оказать не только врач-педиатр, устраняя физическую сторону болезни, но и социальный педагог, который поможет ребенку преодолеть тягостные минуты болезни, преодолеть ее последствия и в дальнейшем помочь избежать такой ситуации.

В данной ситуации уязвим не только ребенок, но и его родители, которые также нуждаются в сопровождении, так как чувствуют себя растерянными и бессильными.

*Цель:* осуществлять сопровождение больного ребенка и его родителей.

*Задачи:*

1. Провести диагностику состояния ребенка.

2. Выявить основные характеристики заболевания и определить степень влияния на ребенка.

3. Проанализировать процесс сопровождения ребенка и его родителей.

*Компоненты технологии социально-педагогического сопровождения события.*

*Диагностический компонент.* Осуществить прогноз воздействия болезни на ребенка. В данном компоненте социальному педагогу необходимо проконсультироваться с лечащим врачом ребенка, что позволит скорректировать дальнейшую работу.

*Консультационный компонент.* Направлен на пробуждение внутренних ресурсов ребенка и родителей с целью преодоления заболевания. В данном компоненте применяется метод консультации как с самим ребенком, так и с его родителями. При подготовке к консультации изучается методическая литература по педагогике и медицине, данные о составе, материальном положении и социальном благополучии семьи, данные лечащего врача. Собранные материалы позволяют социальному педагогу достаточно свободно установить контакт с родителями и ребенком, провести совместный поиск решения по наиболее благоприятному преодолению болезни и выработать правильную линию поведения.

*Практический компонент.* Организация деятельности ребенка, родителей и одноклассников, направленной на преодоление трудностей, связанных с болезнью. В данном компоненте можно применить различные методики, такие как беседа, опрос, интервьюирование, анкетирование, тестирование, тренинг, игры и др.

*Цель занятия:* создание условий для формирования эмпатии к больному ребенку.

*Задачи занятия:*

1. Сплочение коллектива учащихся.

2. Улучшение коммуникативности.

*Ход занятия.*

Дети садятся в круг, в центре ставится свеча. Ведущий говорит вступительное слово о том, что огонь всегда собирал людей вместе, дарил тепло и уют, пробуждал желание быть друг с другом. Далее ведущий берет свечу в руки и говорит, что она будет передаваться по кругу и каждый, у кого окажется свеча, должен сказать комплимент соседу слева.

Свеча, пройдя круг, возвращается к ведущему, который тоже сидит в кругу и участвует в игре. Далее свеча пускается в обратную сторону, и каждый должен сказать соседу справа о тех качествах личности, которые его восхищают.

После прохождения этого круга свеча ставится в центр, и любой из круга может сказать комплимент, назвать качества, которые его восхищают, или задать вопрос любому другому.

По завершении игры у детей уточняют, все ли присутствуют, и отсутствующему ребенку предлагается написать некое коллективное письмо, в котором будет и комплимент, и качества, которые восхищают, и вопросы.

Далее письмо предлагается отнести этому ребенку (данное посещение заранее оговаривается с родителями).

Ребенку же в ответ предлагается ответить на вопросы своих одноклассников и написать письма своим друзьям. В дальнейшем у детей завязывается переписка.

При применении данной методики необходимо учитывать возраст учащихся, их половозрастной состав и социометрические данные о классе.

*Прогностический компонент.* Определение потенциальных возможностей влияния болезни и практической деятельности по ее преодолению на ребенка.

### Ситуация: конфликт с товарищем

Важно, чтобы знания дали толчок к развитию, на основе этого изменились отношения к миру, с миром и к самому себе. Поэтому *цель занятий* сформулирована следующим образом: способствовать развитию критического мышления, стимулировать саморазвитие на основе рефлексии, воспитывать чувства товарищества, силы воли, самообладания в критической ситуации.

#### Задачи:

1. Провести занятие в виде тренинга.
2. Обучить приемам самоанализа, самоконтроля, саморегуляции.

#### Занятие 1.

1. Вступительное слово о дружбе.
2. *Портрет идеального друга.*

Подростки в течение 7-10 минут записывают все, что они вкладывают в понятие «дружба»:

- Что это такое?
- Чем дружба отличается от приятельских отношений?
- Зачем дружба нужна вам и дружба вообще?

Примерные ответы подростков: «Настоящая дружба может длиться долгие годы...», «Настоящий друг с тобой и в радости и в горе...», «Дружить – это не значит потакать во всем друзьям...», «Дружба – это отношения равных...», «Не делайте другим то, что не нравится вам...», «Дружба требует преданности, доверия, общих интересов и ценностей...», «Дружба должна расти, а не стоять на месте...».

#### 3. *Игра «Строим автомобиль».*

Группе предлагается построить автомобиль: кто какой частью автомобиля будет (мотором, тормозом, корпусом, рулем и т. д.); распределив роли, предлагается изобразить автомобиль в движении.

#### 4. *«Передача чувств».*

Участники встают по кругу с закрытыми глазами. Ведущий «передает» соседу справа какое-нибудь чувства с

помощью рук по кругу. Чувство «возвращается» ведущему. Затем все открывают глаза и рассказывают о своих ощущениях, какое чувство они опознали.

#### Занятие 2.

1. *Обсуждение пословицы «Для того чтобы иметь друзей, надо самому быть другом».*

Вместе с участниками делается вывод о том, что друзья сами не заводятся, сохранить дружбу – огромный труд.

#### 2. *«Три качества».*

Каждый участник записывает 3 качества, которыми должен обладать друг. Все выводы пишутся на большом листе, определяется наиболее предпочитаемое качество.

Из всех перечисленных качеств на первом месте оказались *надежность, преданность*; на втором – *общие интересы, искренность*; на третьем – *чувство юмора*.

Подросткам предлагается подумать, какими качествами они обладают, каких недостает.

#### 3. *Письмо.*

Участникам зачитывается письмо, которое пришло в редакцию одной из газет.

«Уважаемые специалисты! Я не знаю, что мне делать, я осталась совсем одна. Раньше было совсем не так. Я дружила с Аней. Мы сидели за одной партой, вместе гуляли, ходили друг к другу в гости. Мне нравился один мальчик из параллельного класса, и как-то раз я рассказала об этом Ане. И после этого я стала замечать, что она стала реже приходить ко мне домой, не отвечала на телефонные звонки, говорила, что некогда, перестала гулять. А однажды она села за парту с другой девочкой, и они смеялись целый урок.

После этого урока я подошла к ней и спросила, что случилось, а она ответила, что больше не будет общаться с такой душой, как я, и ушла. Она наговорила на меня ребятам нашего класса всякую ерунду и неправду, они теперь почти все время смеются надо мной и даже объявили мне бойкот. Мне абсолютно не с кем поговорить: в школе со мной никто



не дружит, маме некогда – она очень много работает, приходит поздно и интересуется только, какие оценки я получаю, да и чем она может мне помочь? Но и здесь начались проблемы, т.к. я перестала делать уроки, а в классе, если меня вызывают к доске, надо мной смеются и не дают отвечать, да я уже и боюсь, поэтому ужасно «съехала» в учебе. Я недавно узнала, из-за чего Аня перестала со мной дружить: ей тоже нравится тот мальчик. Я совершенно одна, я так больше не могу!!! Помогите! Пожалуйста, ответьте!»

Задача участников – найти выход из создавшейся ситуации: кто виноват; что делать?

Были даны следующие ответы. «Во всем виновата Аня, настоящие друзья так не поступают...», «Аня поступила очень плохо, ей не надо было говорить всем о проблемах своей подруги, такое решают с глазу на глаз...» или «Девочка сама виновата. Она не смогла подойти к Ане, поговорить с ней. Возможно, разговор с ней предотвратил бы ссору...», «А я бы посоветовала девочке объединиться с кем-нибудь и тоже объявить бойкот Ане и ее подругам или обратиться к взрослому человеку за помощью, это может быть школьный психолог или классный руководитель. В общем, на мой взгляд, выход из данной ситуации можно найти...». Был и такой ответ: «...эту Аню надо как следует наказать: устроить ей «темную» и все дела...».

#### 4. «Копилка обид».

Нарисовать «копилку обид», «поместить» в нее свои обиды, которые пережили (8-10мин). После этого идет обсуждение, что делать с этой «копилкой». Что делать с обидами? Как относиться в дальнейшем к обидчику?

Группа пришла к таким выводам: накопление обид, в сущности, бесполезно. Умение выразить обиду важно для самого человека, но не является решением проблемы.

#### 5. «Монстр».

Участников просят представить, что в центре круга стоит чучело. Оно обладает всеми теми качествами, которые

мы считаем своими недостатками. Так, если кто-то за собой признает некоторую слабость, он говорит: «Чучело такое-то» и называет этот недостаток. Наиболее распространенные ответы: завистливость, жадность, ненадежность, назойливость.

Затем предлагается разделить на 2 группы. Одна группа доказывает, чем неплохи названные качества; вторая не соглашается. В конце «спора» следует обратить внимание на плюсы.

#### 6. «Закончите предложения».

1). Я сержусь, когда...

2). Я горжусь собой, когда...

#### 7. «Телеграмма».

Участникам раздаются бланки телеграмм – листки с именами всех или одного. Ведущий просит написать самое хорошее об этом человеке, что узнал о нем хорошего, и о себе.

Телеграммы раздаются в конце занятия.

#### Выводы.

Надо помнить, что у всех есть много возможностей, много того, что делает каждого из нас уникальным, и того, что для нас общее. Поэтому мы нужны друг другу, и каждый человек может добиться успеха, сделать так, чтобы другим людям рядом с ним было веселее и радостнее жить. Тогда все неприятности обойдут стороной. Каждый может и должен управлять собой, своими эмоциями, нужно действовать на благо себе и своим близким.

#### Ситуация: путешествие

*Цель:* создать условия для формирования у ребёнка готовности к путешествию, умению ориентироваться в новой ситуации через включение его в различные формы игровой деятельности.

*Задачи:*

1. Обеспечить активное включение ребёнка в ситуацию путешествия.
2. Оказать помощь в преодолении психологических барьеров ребёнка.
3. Стимулировать саморазвитие ребёнка, которое основывается на понимании себя в данной ситуации.

*Компоненты технологии социально-педагогического сопровождения события.*

*Диагностический компонент.* Здесь необходимо получить информацию о ребенке, на основе которой построить план, подобрать оптимальные формы и методы воздействия на ребёнка (анкетирование, беседа, обсуждение, опрос, интервью и т.д.).

*Консультационный компонент.* Консультация должна пробуждать внутренние ресурсы ребёнка, помогать в преодолении трудностей. Предметом консультации может быть переживания ребёнка, отношения ребёнка с окружающей средой и т.д.

*Практический компонент.* Это деятельность, направленная на сопровождение ребёнка перед, во время и после путешествия.

Формы работы:

- игры-эпопеи;
- вертушки (с маршрутным листом, с картой и т.д.);
- творческие группы;
- сюжетно-ролевые игры;
- разнообразные конкурсы;
- тренинги;
- тесты.

В процессе таких форм работы формируются креативные способности, познавательный интерес.

*Прогностический компонент.* Определения потенциальных возможностей развития ребенка на основе полученных знаний, умений, с помощью которых ребёнок сможет ориентироваться в новой для него ситуации.

*Структура занятия.*

*1. Игра-разминка «Вопрос-ответ».*

Все участники игры садятся в круг и пишут на листочках вопросы, связанные с путешествием, и кладут их в коробку, затем все по очереди вытаскивают вопросы и пытаются на них ответить. Таким образом создаётся проблемная ситуация.

*2. Игра «Туристическое агентство».*

Ребята разбиваются на три команды и тянут жребий - формируются три основных агентства, которые предлагают маршрут по следующим направлениям:

- путешествие за границу;
- путешествие по России;
- поход как путешествие.

Ребятам необходимо придумать лозунг фирмы, предоставить перечень услуг, маршрутов в творческой форме.

После игры проводится голосование и обсуждение лучшей фирмы.

*3. Игра «Если бы я поехал в путешествие, я хотел бы знать...», «Я бы хотел взять с собой в путешествие...»*

*4. «Чёрный ящик».*

Ребята анонимно пишут вопросы и складывают листки в ящик, а ведущий отвечает на них вместе с детьми.

*5. «Стена отзывов».*

Ребята пишут свои предложения, впечатления о проведённом занятии на листе ватмана.

### **Ситуация: школьная любовь**

*Цель:* создание условий для преодоления психологических барьеров, внешних, внутренних препятствий, для решения ребенком возникших личностных проблем.

*Задача:*

1. Донести проблему ребенка до его родителей
2. Изменить отношение социума к проблеме ребенка.

### *Социум и его влияние на проблему ребенка.*

Социум в данной ситуации – это класс, в котором учится ребенок. Отношение одноклассников к данному событию очень много значит для ребенка. Иногда «любовь в классе» находит понимание, но иногда совсем наоборот - негативный настрой и зависть. Необходимо изменить, донести до сознания детей определенные нормы морали, обучить нравственному поведению в данном вопросе.

*Компоненты технологии социально-педагогического сопровождения события.*

*Диагностический компонент.* Опрос детей о темах диспута, лекции.

*Консультационный компонент.* Побуждения каждого ребенка к принятию активной позиции:

- построение сотрудничества в классе;
- сбор материала к диспуту, беседе;
- поиск единой темы, интересной для всего класса.

*Практический компонент.* Непосредственное проведение беседы, диспута, который позволит понять детям всю важность события.

*Прогностический компонент.*

Прогноз последствий:

- возможно негативное отношение к теме беседы;
- отношение класса к событию в дальнейшем.

*Средства социально-педагогического сопровождения события.*

До события:

1. Предоставление необходимого материала для расширения кругозора ребенка на тему...
2. Конкретные пожелания детей.
3. Эмоциональный заряд.
4. Релаксация.

Во время:

1. Расширение кругозора детей по данной проблеме.

2. Коллективное обсуждение интересующей детей темы.

3. Проведение самой беседы.

4. Релаксация.

5. Снятие эмоционального напряжения (каждый ребенок может высказаться по данной проблеме).

После события:

1. Анализ.

2. Релаксация.

Для родителей проблема школьной любви является немаловажным событием. Многие родители не знают, как вести себя по отношению к данному событию в жизни их ребенка. Необходимо оказание социально-педагогической помощи родителям:

1. Организация лекториев, диспутов, семинаров.

Необходимо просвещение родителей:

- роль родителей в формировании у детей адекватного отношения со своими сверстниками;
- значение личного примера и авторитета;
- воспитание с учетом пола и возраста;
- сущность самовоспитания;
- нравственное, физическое, эстетическое, половое воспитание ребенка.

2. Психологическая поддержка.

Необходимо оказывать социально-психологическую поддержку родителям:

- создание благоприятного климата в семье в период кризиса в жизни ребенка.

## Сопровождение ребенка в преодолении обид

Схема

### Модель оказания социально-педагогической помощи младшим школьникам в преодолении обид



Подготовка ребенка к возможным ситуациям обиды осуществляется в ходе следующих занятий.

*Занятия 1-7. Знакомство с волшебной страной чувств.*

*Цель:* создание положительного настроения на совместную работу, осознание ребенком своих чувств, осознание необходимости всех чувств, знакомство с чувством меры.

Осуществляется знакомство с «волшебной страной чувств» (радость, удовольствие, страх, вина, обида, грусть, злость и интерес). В ходе занятий каждый ребенок проговаривает: какие звуки и запахи «приносит» данное чувство, как оно приходит (быстро или медленно), на какое животное похоже, хочет ли, чтобы названное чувство быстрее ушло или как можно дольше оставалось, как прогнать неприятное чувство. В конце каждого занятия осуществляется рефлексия (что нового узнал каждый ребенок, что понравилось и почему, что не понравилось и почему, что было сложно, что было легко). В начале каждого следующего занятия дети сообщают ведущему, что они узнали на предыдущем занятии.

*Занятие 8. «Сказка про Ивана-Дурака».*

*Цель:* познакомить детей с некоторыми приемами владения своими чувствами, осознание своего поведения в сходных жизненных ситуациях.

В ходе занятия рассказывается сказка, происходит совместное с детьми обсуждение (рефлексия.).

Вопросы для обсуждения (рефлексия):

1. Что нового вы узнали сегодня?
2. Назовите, какие три совета дала старушка Ивану?
3. Как изменилась жизнь Ивана, после того как он стал выполнять советы старушки?
4. Как его стали называть? Почему?
5. Как еще можно справиться с обидой и гневом? (нарисовать и выбросить, разорвать и т.д.).

6. Если бы Иван не запомнил или не применял советы старушки, что бы с ним было? Как бы он жил? Почему?

*Занятие 9. Сказка «Ежик».*

*Цель:* обсуждение и осознание хороших и плохих, правильных и неправильных поступков на примере сказки, осознание пословицы «Не рой другому яму, сам в нее попадешь», развитие мотивации прощения.

Вопросы для обсуждения:

1. Как вы думаете, правильно ли вели себя Зайчик, Медвежонок, Барсук, Енот и Белочка в начале сказки?
2. Почему с ними случилась беда?
3. Как бы вы поступили на месте Ёжика, стали бы помогать зверям или нет? Почему? Как бы вы повели себя на месте Белочки, Зайчика, Медвежонок? Почему?
4. Хорошо или плохо обижать и обижаться? Почему?
5. Повтор способов саморегуляции (попросить выполнить самых обидчивых детей).

*Занятие 10. «Сказка про поляну «Можно» и поляну «Нельзя».*

*Цель:* осознание детьми запретов со стороны взрослых.

Вопросы для обсуждения:

1. Если бы вы выбирали, то какую поляну вы бы выбрали и почему?
2. Всегда ли хорошо «можно» и всегда ли хорошо «нельзя»?
3. Что вы поняли для себя нового?
4. Повторить способы саморегуляции.
- 5.

*Фасилитирующий этап*

*Занятие 11. Упражнение с «мусорным ведром».*

*Цель:* овладение приемами «выбрасывания» обиды.

Ведущий рассказывает детям о роли мусорного ведра и о том, что обиды, как и мусор надо выбрасывать.

Совместный поиск с детьми способов «выбрасывания обиды» (нарисовать или написать обиду, разорвать рисунок и выбросить в мусорное ведро, сделать из листа бумаги самолетик и запустить его в небо, сделать кораблик и запустить по воде). Затем дети вместе с ведущим «выбрасывают» свои обиды.

На этом занятии повторяются приемы владения своими чувствами (приемы приведены в занятии по «Сказке про Ивана-Дурака»).

*Занятие 12. Игра «Как выразить обиду».*

*Цель:* показать детям, что существуют эффективные и неэффективные способы реагирования в ситуации обиды.

Из «волшебного сундучка» все по очереди вытаскивают половинки открытки. На этих половинках записаны: а) роль «обиженного»; б) роль «обидчика». Задача – соединить открытки вместе (найти свою половинку) и обсудить ситуацию. Половинок с ролью «обидчика» меньше, чем с ролью «обиженного». В результате получаются группки по несколько человек, в чем ребята убеждаются сами, как бы увидев воочию, что возможна разная реакция на одну и ту же ситуацию. Далее обсуждаются все ситуации по очереди. Необходимо обсудить, о чем говорят те или иные формы поведения. Составляются и записываются эффективные и неэффективные способы выражения обиды.

*Занятие 13. «Почему они так поступают?»*

*Цель:* научить детей находить оправдание поведения обидчика, через оправдание облегчить переживание обиды, научить детей смотреть на ситуацию с разных сторон, развить рефлексивность мышления, мотивацию оправдания обидчика, мотивацию прощения.

Детям предлагается несколько обидных ситуаций, ребята должны оправдать поведение обидчика, найти объяснение его поведению, «встать на его место». Каждый ребенок предлагает свой вариант, важно, чтобы высказались все дети, ведущий предлагает свои варианты. Занятие

проводится по подгруппам (в каждой подгруппе не более 12 человек).

Каждому предлагается ситуация, в которой он должен оправдать обидчика, проводится индивидуальная беседа.

#### *Занятие 14. Межгрупповая дискуссия.*

*Цель:* прояснение внутренней позиции, формирование навыков высказывания собственного мнения, принятия своего решения и объяснения своего решения, развитие рефлексивности мышления.

Каждый ребенок должен объяснить ведущему свое решение. Занятие проводится по подгруппам.

#### *Упражнение встань на его место.*

*Цель:* формирование умения принимать чувства другого человека в конфликтной ситуации, развитие рефлексивности мышления, мотивация оправдания, мотивация прощения.

Ведущий задает ситуации, в которых один из героев необоснованно обижает другого. Ведущий играет роль обиженного, дети - по очереди роль обидчика. Ставятся 2 стула (для обиженного и обидчика). Дети по очереди садятся на стул и от первого лица (Сергей, мама, учительница) рассказывают о чувствах, разъясняя причину своих действий так, чтобы на него перестали обижаться. Рассказывает каждый. Например: «Я Сергей. Вчера я долго смотрел телевизор и не выспался. Мама накричала на меня, потому, что я не хотел вставать. Сестренка съела мой йогурт, пока я умывался. А еще я забыл тетрадь по русскому языку, поэтому точно получу двойку. Из-за всего этого я, наверное, и толкнул тебя, Миша». Обидчик должен извиниться.

Занятие проводится по подгруппам (в каждой подгруппе не более 12 человек). Каждый ребенок должен проиграть роль обидчика.

#### *Занятие 14-16. Дилеммы.*

*Цель:* развитие экзистенциальной сферы, рефлексивности мышления, умения объяснить свою точку зрения.

Занятие проводится по подгруппам (не более 12 человек в каждой).

Дилеммы создаются ведущим (учителем) при условии, что каждая дилемма должна: 1) иметь отношение к реальной жизни школьников; 2) быть по возможности простой для понимания; 3) быть незаконченной; 4) включать два или более вопросов, наполненных нравственным содержанием; 5) предлагать на выбор учащимся варианты ответов, акцентируя внимание на главном вопросе: «Как должен вести себя центральный герой?»

В ходе каждого занятия на данном этапе повторяются способы саморегуляции, способы «выбрасывания обиды».

#### *Занятие 17-18. «Придумай продолжение сказки».*

*Цель:* проверить, эффективность проведенной работы на данном этапе. Ведущий раздает сказочные зачины (ситуации обиды), ребенку предлагается придумать продолжение сказки. С каждым ребенком проводится индивидуальная беседа по придуманной сказке.

#### *Рефлексивный этап*

*Занятие 19-23. «Шесть шляп мышления» (Метод Эдвард де Бонно).*

*Цель:* обучение детей эффективному мышлению.

Шесть шляп — это шесть различных способов мышления (позволяющих давать качественную разностороннюю оценку ситуациям, выходить победителем из жизненных испытаний, выстраивать прогноз событий), позволяющих облегчить переживание обиды.

Детям рассказывается притча о старом мудром Шляпнике, далее происходит «полезная примерка», в ходе которой ведущий совместно с детьми анализирует обидные ситуации. Важно, чтобы каждый ребенок проанализировал свою обиду совместно с ведущим, последовательно примеряя

все шляпы. После этого ведущим предлагаются различные обидные ситуации, которые анализируются вместе с детьми с помощью «шести шляп мышления».

#### В белой шляпе.

Взрослый просит ребенка изложить только факты, последовательность событий в обидной ситуации. Причем воспитанника нужно остановить, если он начнет давать оценку событиям и описывать свои чувства. Информацию, полученную с помощью белой шляпы, необходимо записать. Когда воспитанник подтвердит, что с его слов последовательность событий записана верно, можно «снимать» белую шляпу и надевать черную.

#### В черной шляпе.

Ребенок рассказывает, что для него самое плохое в этой ситуации, самое неприятное. Проверяет предсказать, какие отрицательные последствия могут его ожидать, что самое страшное может произойти.

Внимательно слушая ребенка, взрослый составляет список негативных последствий, после чего резюмирует: «Итак, благодаря черной шляпе мы узнали, что самое неприятное для тебя в такой ситуации — это... Кроме того, из-за того, что все это произошло, теперь может случиться то-то... Это очень важная информация. Теперь можно снять черную шляпу и надеть красную».

#### В красной шляпе.

Ребенок рассказывает только о чувствах. Что он чувствовал, когда все происходило. Не все ребята сразу могут сформулировать свои чувства. Им необходима помощь взрослого. В этом случае используется схема, полученная с помощью белой шляпы. Ребенок внимательно рассматривает схему событий, а взрослый спрашивает его о тех чувствах, которые он испытывал в микрособытиях, а затем в ситуации в целом. При этом если воспитаннику не хватает словарного запаса для описания своих чувств, необходимо ему помочь в формулировках, а также нужно называть обсуждаемые

чувства общепринятыми терминами. Например: «То, о чем ты рассказываешь, похоже на чувство обиды (или страха, стыда, удовольствия...). Таким образом, красная шляпа позволит не только проговорить чувства, но и расширить понимание ребенком эмоций и чувств».

Работа с красной шляпой завершается после ответа ребенка на вопрос взрослого: «Когда все это закончилось, что ты испытал?»

#### В желтой шляпе.

Ребенок совместно с взрослым, а в дальнейшем самостоятельно находит положительные стороны в сложившейся обидной ситуации. Когда ребенок находится в ситуации конфликта, ему очень сложно надеть желтую шляпу. Но правила игры есть правила игры. Здесь задача взрослого — помочь ребенку найти положительные стороны в создавшейся ситуации.

Заканчивается работа с желтой шляпой выводом о том, что не бывает ситуаций только плохих или только хороших. Даже когда все вокруг темно, нужно вспомнить о желтой шляпе и быстро ее надеть. И тогда ты увидишь, что в любой ситуации есть что-то хорошее. Умение видеть это — очень важное качество.

#### В зеленой шляпе.

Зеленая шляпа — шляпа творчества. Взрослый может предложить воспитаннику нарисовать ситуацию, сочинить о ней частушку или небольшой стишок, словом, творчески отразить ситуацию. Это помогает отвлечь ребенка от грустных мыслей и переживаний, «выплеснуть» отрицательные эмоции через творчество, тем самым ослабить обиду.

#### В синей шляпе.

Задача взрослого — помочь ребенку выделить суть жизненного урока. Например, есть ситуации, которые учат терпению, состраданию, учат не отчаиваться, учат дисциплине и ответственности. Определив, в чем заключался

жизненный урок, важно проговорить с воспитанником, в каких жизненных ситуациях ему понадобится этот опыт. Дети совместно со значимым взрослым убеждаются в том, что любое событие в жизни нужно рассматривать с разных сторон. И только тогда можно извлечь из него пользу, жизненный урок.

На всех трех этапах апробации описанной модели, параллельно осуществляется консультационная работа с родителями. Последние получают информацию о том, как строится работа с детьми в классе, как строить подобную работу в индивидуальном порядке в домашних условиях. Несколько семей получают еженедельную консультацию. Дети из этих семей более успешно и быстрее остальных детей преодолевают свои обиды, значительно раньше остальных детей самостоятельно справляются с некоторыми ситуациями.

Таким образом, социально-педагогическая помощь младшим школьникам в преодолении обид основана на совместной работе специалиста, педагогов и родителей, при этом она осуществляется поэтапно. Она может быть представлена в виде модели, центральным компонентом которой является *совместная с детьми, учителями и родителями и поэтапная работа по преодолению обид*.

Осуществление социально-педагогической помощи детям данной категории в преодолении обид происходит с помощью реализации ряда этапов:

- Пропедевтический (подготовка детей к возможным ситуациям обид, обсуждение типичных обидных ситуаций). Осуществляется до возникновения обиды.
- Фасилитирующий (работа по облегчению переживания обиды, совместный с ребенком поиск путей преодоления обиды). Осуществляется во время возникновения обиды.
- Рефлексивный (совместное с ребенком осмысление ситуации, ее анализ, нахождение положительного в обидной ситуации, извлечение урока из ситуации). Осуществляется после возникновения обиды.

Дополнительным и необходимым условием, определяющим успешность реализации модели, является диагностирование уровня подготовленности к преодолению детьми своих обид.

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

#### Методики педагогической поддержки ребенка

#### Методика оценки уровня развития морального сознания (Л. Колберг)

Для исследования морального сознания предлагаем использовать метод *дилеммных ситуаций*. Л. Колберг по аналогии со стадиями интеллектуального развития Ж. Пиаже выделил три основных уровня развития моральных суждений:

*Преоконвенциональный уровень* отличается эгоцентричностью – поступки оцениваются по принципу выгоды. Хорошо то, что доставляет удовольствие; плохо то, что причиняет неудовольствие (за что следует наказание).

*Конвенциональный уровень* развития моральных суждений достигается тогда, когда ребенок некритично усваивает нормы своей референтной группы: семьи, класса, религиозной общины. Эти правила (даже очень хорошие) не выработаны самой личностью, а приняты как внешние ограничители.

*Постконвенциональный уровень* развития моральных суждений редко встречается даже у взрослых людей. Это уровень развития личных нравственных принципов, которые могут отличаться от норм референтной группы, но при этом они основаны на личном выборе и имеют общечеловеческое значение.

В каждом из уровней выделяются несколько стадий. Нет жесткого соответствия стадий морально-нравственного развития конкретному возрасту.



Для исследования морального сознания были сформулированы девять дилемм, в оценке которых сталкиваются ценности разного уровня.

Стадии развития моральных суждений, по Л. Колбергу:

| Уровень              | Стадия | Возраст, лет | Основания морального выбора   | Отношение к идее самоценности человеческого существования   |
|----------------------|--------|--------------|---|---|
| Прекоонвенциональный | 0      | 0-2          | Делаю то, что мне приятно   | Ценность человеческой жизни смешивается с ценностью предметов, которыми этот человек владеет<br>Ценность человеческой жизни измеряется удовольствием, которое доставляет ребенку этот человек |
|                      | 1      | 2-3          | Ориентация на возможное наказание. Подчиняюсь правилам, чтобы избежать наказания  |   |
|                      | 2      | 4-7          | Наивный потребительский гедонизм. Делаю то, за что меня хвалят; совершаю добрые поступки по принципу: «Ты – мне, я – тебе»                          |   |
| Конвенциональный     | 3      | 7-10         | Мораль «пай-мальчика». Поступаю так, чтобы избежать неодобрения, неприязни ближних, стремлюсь быть (слыть) «хорошим мальчиком» («хорошей девочкой») | Ценность человеческой жизни измеряется тем, насколько этот человек симпатизирует ребенку<br><br>Жизнь оценивается как сакральная, неприкосновенная в категориях моральных                     |
|                      | 4      | 10-12        | Ориентация на авторитет. Поступаю так,  |   |

| Уровень               | Стадия | Возраст, лет | Основания морального выбора   | Отношение к идее самоценности человеческого существования  |
|-----------------------|--------|--------------|---|--|
|                       |        |              | чтобы избежать неодобрения авторитетов и чувства вины; выполняю свой долг, подчиняюсь правилам  | (правовых) или религиозных норм и обязанностей   |
| Посткоонвенциональный | 5      | после 13     | Мораль, основанная на признании прав человека и демократически принятого закона. Поступаю согласно собственным принципам, уважаю принципы других людей, стараюсь избегать самоосуждения | Жизнь ценится и с точки зрения ее пользы для человечества, и с точки зрения права каждого человека на жизнь<br><br>Жизнь рассматривается как священная с позиции уважения к уникальным возможностям каждого человека |
|                       | 6      | после 18     | Индивидуальные принципы, выработанные самостоятельно. Поступаю согласно общечеловеческим универсальным принципам нравственности   |  |

| Стадия - возраст                        | Радиус значимых отношений (по Э. Эриксону) | Психические новообразования (по Р.В. Овчаровой)   | Ведущая деятельность (по Д.Б. Эльконину) | Основания морального выбора (по Л.Колбергу)   |
|---|--|---|--|---|
| 1. Младший школьный возраст (6-11 лет)  | Семья, школа                               | Возникновение внутреннего плана действий, закрепление произвольности, устойчивых форм поведения и деятельности. Развитие нового познавательного отношения к действительности.<br>3. Формирование позиций школьника, развитие общественной направленности.<br>4. Первоначальное складывание характера  | Учебная деятельность                     | (7-10 лет)<br>Поступаю так, чтобы избежать неодобрения, неприязни близких, стремлюсь быть «хорошим мальчиком», «девочкой»   |
| 2. Средний школьный возраст (11-15 лет) | Группы сверстников                         | 1. Чувство взрослости, стремление к самостоятельности.<br>2. Критичность мышления, склонность к рефлексии, формирование самоанализа.<br>3. Стремление к общению, оценка товарищеских и дружеских отношений как личностных достижений.<br>4. Трудности роста, половое созревание, сексуальные переживания, интерес к противоположному полу.<br>5. Повышенная возбудимость, частая смена настроений, неуравновешенность.<br>6. Заметное развитие волевых качеств.<br>7. Потребность в общении, в самоутверждении, в деятельности, имеющей | Интимно-личностное общение               | (10-12 лет)<br>Поступаю так, чтобы избежать неодобрения авторитетов и чувства вины; выполняю свой долг, подчиняюсь правилам.<br><br>После 13 лет<br>Поступаю согласно собственным принципам, уважаю принципы других людей, стараюсь |

| Стадия - возраст                        | Радиус значимых отношений (по Э. Эриксону)          | Психические новообразования (по Р.В. Овчаровой)   | Ведущая деятельность (по Д.Б. Эльконину)                         | Основания морального выбора (по Л.Колбергу)  |
|---|---|---|--|--|
|   |   | личностный смысл  |  | избегать самоосуждения   |
| 3. Старший школьный возраст (15-17 лет) | Друзья, сексуальные партнеры, соперники, сотрудники | Интенсивная форма личности (оценочные суждения, принципы, идеалы, убеждения). Форма самосознания, самоопределения. Стремление к самовоспитанию, самопознанию, самосовершенствованию. Критическое отношение к взрослым. Философско-романтический возраст. Психосексуальные ориентации. Гражданские права и обязанности | Учебно-профессиональная деятельность (ценностно-ориентированная) | После 18 лет<br>Поступаю согласно общечеловеческим, универсальным принципам нравственности |

### Десять гипотетических дилемм

#### Дилемма 1

В Европе женщина умирала от особой формы рака. Было только одно лекарство, которое, по мнению докторов, могло бы ее спасти. Это была форма радия, недавно открытая фармацевтом в этом же городе. Изготовление лекарства стоило дорого. Но фармацевт назначил цену в 10 раз выше. Он заплатил 400 долларов за небольшую дозу радия, а назначил цену 4000 долларов. Муж больной женщины Хайнц пошел ко всем своим знакомым, чтобы взять займы денег, и использовал все легальные средства, но смог собрать лишь около 2000 долларов. Он сказал фармацевту, что жена умирает, и просил его продать дешевле или принять часть платы позднее. Но фармацевт сказал: «Нет, я открыл лекарство и собираюсь хорошо на нем заработать, используя все возможные средства».

И Хайнц решил взломать аптеку и украсть лекарство.

**Вопросы 2, 10 включены, чтобы выявить моральную ориентацию субъекта, и могут считаться необязательными.**

1. Должен ли Хайнц украсть лекарство?

1-а. Почему да или нет?

2. Хорошо или дурно для него украсть лекарство? 2-а. Почему это правильно или дурно?

3. Есть ли у Хайнца обязанность или обязательство украсть лекарство? 3-а. Почему да или нет?

4. Если бы Хайнц не любил свою жену, должен ли был он украсть лекарство для нее? (Если субъект не одобряет воровство, спросить: будет ли различие в его поступке, если он любит или не любит свою жену?)

4-а. Почему да или нет?

5. Предположим, что умирает не его жена, а чужой человек. Должен ли Хайнц украсть лекарство для чужого?

5-а. Почему да или нет?

6. (Если субъект одобряет кражу лекарства для чужого.) Предположим, что это домашнее животное, которое он любит. Должен ли Хайнц украсть, чтобы спасти любимое животное?

6-а. Почему да или нет?

7. Важно ли для людей делать все, что они могут, чтобы спасти жизнь другого?

7-а. Почему да или нет?

8. Воровать — противозаконно. Дурно ли это в моральном отношении?

8-а. Почему да или нет?

9. Вообще, должны ли люди пытаться делать все, что они могут, чтобы повиноваться закону?

9-а. Почему да или нет?

10. Этот вопрос не является обязательным. 10-а. Почему?

### *Дилемма 1 (2)*

Хайнц залез в аптеку. Он украл лекарство и дал его жене. На следующий день в газетах появилось сообщение о грабеже. Офицер полиции Браун, который знал Хайнца, прочитал сообщение. Он вспомнил, что видел, как Хайнц бежал от аптеки, и понял, что это сделал Хайнц. Полицейский колебался, должен ли он сообщить об этом.

**Вопросы 1 и 2 являются необязательными. Если вы не хотите использовать их, начинайте с вопроса 3.**

1. Должен ли офицер Браун сообщить о том, что кражу совершил Хайнц? 1-а. Почему да или нет?

2. Предположим, что офицер Браун — близкий друг Хайнца. Должен ли он тогда подать рапорт о нем?

2-а. Почему да или нет?

Офицер Браун сообщил о Хайнце. Хайнц был арестован и предстал перед судом. Были избраны присяжные. Работа присяжных — определить, виновен или нет человек в совершении преступления. Присяжные признают Хайнца виновным. Дело судьи — вынести приговор.

**Вопрос 6 поставлен с тем, чтобы выявить моральную ориентацию субъекта, и его можно считать необязательным.**

3. Должен ли судья дать Хайнцу определенное наказание или он должен освободить его?

3-а. Почему то, что вы предлагаете, является наилучшим?

4. С позиции общества должны ли люди, нарушающие закон, быть наказаны?

4-а. Почему да или нет?

4-б. Как это применить к тому, что должен решить судья?

5. Хайнц сделал то, что подсказала ему совесть, когда он украл лекарство. Должен ли нарушитель закона быть наказан, если он действовал по совести?

5-а. Почему да или нет?

6. Что, по вашему мнению, должен сделать судья? 6-а. Почему вы так считаете?

**Вопросы 7-12 включены, чтобы выявить систему этических взглядов субъекта, и не должны рассматриваться как обязательные.**

7. Что означает для вас слово «совесть»? Если бы вы были на месте Хайнца, как бы повлияла ваша совесть на решение?

8. Хайнцу необходимо принять моральное решение. На чем должно быть основано моральное решение: на чувствах или на обдумывании и размышлении о том, что правильно или дурно?

9. Является ли проблема Хайнца моральной проблемой? Почему? 9-а. Вообще, что превращает нечто в моральную проблему или что для вас означает слово «моральность»?

10. Если Хайнц собирается решить, что делать, справедливым должен быть некоторый ответ, правильное решение. Существует ли в действительности некоторое правильное решение для моральных проблем, подобных проблеме Хайнца, или, когда люди расходятся во мнениях, мнение каждого в равной мере справедливо? Почему?

11. Как вы поймете, что пришли к хорошему моральному решению? Есть ли способ мышления или метод, путем которого человек может достичь хорошего или адекватного решения?

11-а. Большинство считает, что мышление и рассуждение в науке могут привести к правильному ответу. Верно ли это для морального решения или ответы различны?

### ***Дилемма 2***

Джо — 14-летний мальчик, который очень хотел поехать в лагерь. Отец обещал ему, что он сможет поехать, если сам заработает для этого деньги. Джо усердно работал и скопил 40 долларов, необходимых для поездки в лагерь, и еще немного сверх того. Но как раз перед поездкой отец изменил свое решение. Некоторые его друзья решили поехать на рыбалку, а у отца не хватало денег. Он сказал Джо, чтобы тот

дал ему накопленные деньги. Джо не хотел отказываться от поездки в лагерь и решил не давать деньги отцу.

**Вопросы 2, 3 и 11 включены, чтобы определить моральный тип субъекта, и являются необязательными.**

1. Должен ли Джо отказаться отдать отцу деньги? 1-а. Почему да или нет?

2. Имеет ли отец право уговаривать Джо отдать ему деньги? 2-а. Почему да или нет?

3. Означает ли отдача денег, что сын хороший? 3-а. Почему да или нет?

4. Является ли важным в этой ситуации тот факт, что Джо сам заработал деньги?

4-а. Почему да или нет?

5. Отец обещал Джо, что он смог бы поехать в лагерь, если бы он сам заработал деньги. Является ли обещание отца самым важным в этой ситуации?

5-а. Почему да или нет?

6. Вообще, почему обещание должно быть выполнено?

7. Важно ли сдержать обещание кому-то, кого вы плохо знаете и, вероятно, не увидите снова?

7-а. Почему да или нет?

8. О какой самой важной вещи должен был бы заботиться отец в своем отношении к сыну?

8-а. Почему это — самое важное?

9. Вообще, что должно составлять авторитет отца по отношению к сыну? 9-а. Почему?

10. О чем самом важном должен заботиться сын в своем отношении к отцу?

10-а. Почему это - самое важное?

11. Что же, по вашему мнению, должен сделать Джо в этой ситуации? 11-а. Почему?

Примечание. Моральные задачи могут предлагаться письменно или устно как в ходе индивидуальной беседы, так и в форме групповой дискуссии. Методика одинаково успешно может использоваться как для диагностических, так и для коррекционно-

развивающих целей. Организатор исследования должен свободно владеть материалом (особенно вопросами).

### *Дилемма 3*

У одной женщины была очень тяжелая форма рака, от которой не было лекарства. Доктор Джефферсон знал, что ей осталось жить 6 месяцев. Она испытывала ужасные боли, но была так слаба, что достаточная доза морфия позволила бы ей умереть скорее. Она часто бредила, но в спокойные периоды попросила доктора дать ей достаточно морфия, чтобы умереть. Хотя доктор Джефферсон знал, что убийство из милосердия противозаконно, он решил выполнить ее просьбу.

**Вопросы 2, 5, 7 и 11 включены, чтобы выявить моральный тип субъекта, и являются необязательными**

1. Должен ли доктор Джефферсон дать ей лекарство, от которого бы она умерла?

1-а. Почему вы так считаете?

2. Правильно или дурно для него дать женщине лекарство, которое позволило бы ей умереть?

2-а. Почему это правильно или дурно?

3. Должна ли женщина иметь право принять окончательное решение?

3-а. Почему да или нет?

4. Женщина замужем. Должен ли ее муж вмешиваться в решение? 4-а. Почему да или нет?

5. Что должен бы сделать хороший муж в этой ситуации? 5-а. Почему?

6. Имеет ли человек обязанность или обязательство жить, когда он хочет покончить жизнь самоубийством?

7. Имеет ли д-р Джефферсон обязанность или обязательство сделать лекарство доступным для женщины?

7-а. Почему да или нет?

8. Когда домашнее животное тяжело ранено и умирает,

его убивают, чтобы избавить от боли. Применима та же самая вещь здесь?

8-а. Почему да или нет?

9. Доктор нарушит закон, если даст женщине лекарство. Является ли это также антимоラルно?

9-а. Почему да или нет?

10. Вообще, должны ли люди неукоснительно следовать закону? 10-а. Почему да или нет?

10-б. Как это применить к тому, что должен был бы сделать д-р Джефферсон?

11. Как вы считаете, что должен был сделать д-р Джефферсон? 11-а. Почему?

### *Дилемма 3 (2)*

Д-р Джефферсон совершил милосердное убийство. В это время проходил мимо д-р Роджерс. Он знал ситуацию и пытался остановить доктора Джефферсона, но лекарство уже было дано. Доктор Роджерс колебался, должен ли он сообщить о докторе Джефферсоне.

**Вопрос 1 необязателен.**

1. Должен ли д-р Роджерс сообщить о д-ре Джефферсоне?

1-а. Почему да или нет?

Д-р Роджерс сообщил о д-ре Джефферсоне. Д-р Джефферсон предан суду. Избраны присяжные. Работа присяжных — определить, виновен или невиновен человек в совершении преступления. Присяжные находят, что д-р Джефферсон виновен. Судья должен вынести приговор.

**Вопрос 7 необязателен.**

2. Что должен судья: наказать д-ра Джефферсона или освободить его?

2-а. Почему вы считаете такой ответ наилучшим?

3. С точки зрения общественных норм должны ли люди, которые нарушают закон, быть наказаны?

3-а. Почему да или нет?

3-б. Как это применить к решению судьи?

4. Присяжные находят, что д-р Джефферсон по закону виновен в убийстве. Справедливо ли вынесение ему смертного приговора (наказание, возможное по закону)?

4-а. Почему да или нет?

5. Правильно ли всегда выносить смертный приговор? 5-а. Почему да или нет?

5-б. При каких условиях смертный приговор должен быть, по вашему мнению, вынесен?

5-в. Почему эти условия важны?

6. Д-р Джефферсон, давая женщине лекарство, сделал то, что подсказала ему совесть.

Должен ли быть наказан нарушитель закона, если он действует по совести?

6-а. Почему да или нет?

7. Что, на ваш взгляд, должен был сделать судья в этой ситуации? 7-а. Почему?

**Вопросы 8-13, выявляющие систему этических взглядов субъекта, необязательны.**

8. Что означает слово «совесть» для вас? Если бы вы были д-ром Джефферсоном, что сказала бы вам ваша совесть при принятии решения?

9. Д-р Джефферсон должен принять моральное решение. Должно ли быть оно основано на чувстве или только на рассуждении о том, что справедливо и дурно?

10. Вообще, что делает проблему моральной или что означает для вас слово «нравственность»?

11. Если д-р Джефферсон размышляет над тем, что действительно правильно, должен быть какой-то правильный ответ. Есть ли действительно некоторое правильное решение для моральных проблем, подобных той, с которой столкнулся д-р Джефферсон, или любое решение равно правильно? Почему?

12. Как вы узнаете, что пришли к справедливому моральному решению? Есть ли способ мышления или

метод, путем которого можно достичь хорошего или адекватного решения?

13. Большинство людей считает, что мышление и рассуждение в науке может привести к правильному ответу. Верно ли то же самое для моральных решений или есть разница?

#### *Дилемма 4*

Джуди — 12-летняя девочка... Мать обещала ей, что она сможет пойти на специальный рок-концерт в их городе, если скопит деньги на билет, работая приходящей няней и немного экономя на завтраке. Она скопила 15 долларов на билет да еще дополнительно 5 долларов. Но мать изменила решение и сказала Джуди, что та должна потратить деньги на новую одежду для школы. Джуди была разочарована и решила любым способом пойти на концерт. Она купила билет, а матери сказала, что заработала всего 5 долларов. В среду она пошла на представление, а своей матери сказала, что провела день с другом. Через неделю Джуди рассказала своей старшей сестре Луизе, что она ходила на спектакль, а матери солгала. Луиза раздумывала, сказать ли матери о поступке Джуди.

**Вопросы 3 и 11, относящиеся к определению морального типа, необязательны.**

1. Что должна сделать Луиза: рассказать матери, что Джуди солгала о деньгах, или промолчать?

1-а. Почему да или нет?

2. Колеблясь, рассказать или нет, Луиза думает о том, что Джуди – ее сестра. Должно ли это влиять на решение Джуди?

2-а. Почему да или нет?

3. Если Луиза все расскажет матери, значит ли это, что она хорошая дочь?

3-а. Почему да или нет?

4. Важен ли в этой ситуации тот факт, что Джуди сама

заработала деньги?

4-а. Почему да или нет?

5. Мать обещала Джуди, что она смогла бы пойти на концерт, если сама заработает деньги. Является обещание матери самым важным в этой ситуации?

5-а. Почему да или нет?

6. Почему вообще обещание нужно выполнять?

7. Важно ли сдержать обещание, данное кому-то, кого вы плохо знаете и вероятно не увидите снова?

7-а. Почему да или нет?

8. Что самое важное, о чем должна заботиться мать в своих отношениях с дочерью?

8-а. Почему это – самая важная вещь?

9. Вообще, в чем заключается авторитет матери для дочери?

9-а. Почему?

10. О чем самом важном, по вашему мнению, должна заботиться дочь по отношению к матери?

10-а. Почему эта вещь важна?

11. Что, по вашему мнению, должна сделать Луиза в этой ситуации?

11-а. Почему?

### ***Дилемма 5***

Экипаж корейских моряков при встрече с превосходящими силами врагов отступил. Экипаж перешел мост через реку, в то время как враг был еще на другой стороне. Если бы кто-нибудь пошел на мост и взорвал его, то остальные члены команды, имея преимущество во времени, вероятно, могли бы убежать. Но человек, взорвавший мост, не смог бы уйти живым. Сам капитан – это человек, который лучше всего знает, как вести отступление. Он вызвал добровольцев, но их не оказалось. Если он пойдет сам, то люди, вероятно, не вернуться благополучно, он – единственный, кто знает, как вести отступление.

1. Должен ли был капитан приказать человеку пойти на задание или он должен был пойти сам?

1-а. Почему вы так считаете?

2. Должен ли капитан послать человека (или даже использовать лотерею), если это означает послать его на смерть?

2-а. Почему да или нет?

3. Должен ли был капитан пойти сам, когда это означает, что люди, вероятно, не вернуться обратно благополучно?

3-а. Почему да или нет?

4. Имеет ли капитан право приказать человеку, если он понимает, что это спасение для остальных?

4-а. Почему да или нет?

5. Имеет ли обязанность или обязательство идти на верную смерть человек, получивший приказ?

5-а. Почему да или нет?

6. Что заставляет спасать или защищать человеческую жизнь?

6-а. Почему это важно?

6-б. Как это применить к тому, что должен сделать капитан?

7.(следующий вопрос необязателен). Как, на ваш взгляд, должен был поступить капитан?

7-а. Почему?

### ***Дилемма 6***

В одной стране, в Европе, бедный человек по имени Вальжан не смог найти работу, не смогли этого ни его сестра, ни брат. Не имея денег, он украл хлеб и необходимое им лекарство. Его схватили и приговорили к шести годам тюрьмы. Через два года он сбежал и стал жить в новом месте под другим именем. Он скопил деньги и постепенно построил большую фабрику, платил своим рабочим самую высокую зарплату и большую часть своей прибыли отдавал на больницу для людей, которые не могли получить хороший медицинский уход. Прошло двадцать

лет, и один моряк узнал во владельце фабрики Вальжане беглого каторжника, которого полиция искала в его родном городе.

**Вопрос 7 необязателен.**

1. Должен ли был моряк сообщить о Вальжане в полицию?

1-а. Почему да или нет?

2. Есть ли у гражданина обязанность или обязательство сообщать властям о беглом преступнике?

2-а. Почему да или нет?

3. предположим, Вальжан был близким другом моряка? Должен ли тогда сообщить о Вальжане?

4. Если о Вальжане сообщили и он предстал перед судом, что должен был сделать судья: послать его обратно на каторгу или освободить?

4-а. Почему вы так считаете?

5. С позиции общественных норм, должны ли люди, которые нарушают закон, быть наказаны?

5-а. Почему да или нет?

6. Вальжан сделал то, что ему предсказала совесть, когда он украл хлеб и лекарство. Должен ли нарушитель закона быть наказан, если он действовал по совести?

6-а. Почему да или нет?

7. что, по вашему мнению, должен сделать моряк?

7-а. Почему?

**Вопросы 8-12 касаются системы этических взглядов субъекта, они необязательны для определения моральной стадии.**

8. Что означает слово совесть для вас? Если бы вы были Вальжаном, что бы вам подсказала ваша совесть?

9. Вальжан должен принять моральное решение. На чем должно быть основано моральное решение: на чувстве или на умозаключении и правильном и дурном?

10. Является ли проблема Вальжана моральной проблемой? Почему?

10-а. Вообще, что делает проблему моральной и что означает слово «моральность» для вас?

11. Если Вальжан собирается решать, что нужно сделать, путем размышления о том, что в действительности справедливо, есть ли на самом деле какой-то ответ, правильное решение? Есть ли действительно правильное решение моральных проблем, подобных проблеме Вальжана, или, когда люди не соглашаются друг с другом, мнение каждого в равной степени справедливо? Почему?

12. Как вы узнаете, что пришли к хорошему моральному решению? Есть ли способ мышления или метод, путем которого человек может достичь хорошего или адекватного решения?

13. Большинство людей считает, что умозаключения или рассуждения в науке могут привести к правильному ответу. Верно ли это для моральных решений и в чем их отличие?

***Дилемма 7***

Два молодых человека, братья, попали в трудное положение. Они тайно покинули город и нуждались в деньгах. Карл, старший, взломал магазин и похитил тысячу долларов. Боб, младший, пошел к старому военному в отставке: было известно, что помогает людям в городе. Этому человеку он сказал, что очень болен и ему необходима тысяча долларов, чтобы заплатить за операцию. Боб попросил этого человека дать ему деньги и обещал, что вернет их обратно, когда поправится. В действительности Боб вообще не был болен и не намеревался возвращать деньги. Хотя старик и не знал хорошо Боба, он дал ему деньги. Боб и Карл удрали из города - каждый с тысячею долларов.

**Вопрос 8 предназначен, чтобы выявить моральную ориентацию испытуемого, и может считаться необязательным.**



1. Что хуже: украсть, как Карл, или обмануть, как Боб?
- 1-а. Почему это хуже?
2. Что, по вашему мнению, хуже всего при обмане старого человека?
- 2-а. Почему это хуже всего?
3. Вообще, почему обещание должно выполняться?
4. Важно ли сдерживать обещание, данное человеку, которого вы плохо знаете или никогда не увидите снова?
- 4-а. Почему да или нет?
5. Почему нельзя красть из магазина?
6. Какова ценность или важность прав собственности?
7. Должны ли люди беспрекословно повиноваться закону?
- 7-а. Почему да или нет?
8. Был ли старый человек безответственным, ссужая Бобу деньги?
- 8-а. Почему да или нет?

### Методика ценностных ориентаций (М. Рокич)<sup>71</sup>

В системе ценностных ориентаций М. Рокич различает:

- *терминальные* — убеждение в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;
- *инструментальные* - убеждение в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуаций.

Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Респонденту предъявляется на карточках два списка ценностей. Испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер, карточки раскладывает по порядку значимости.

<sup>71</sup> Шевандрин Н.И. Основы психологической диагностики: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. - В 3 ч. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Ч.3. - С.201-204.

Последняя форма подачи материала дает более надежные результаты. Вначале предъявляется набор терминальных, затем инструментальных ценностей.

*Инструкция.* Сейчас вам будет предъявлен набор из 18 карточек с обозначением ценностей. Ваша задача — разложить их по значимости для вас как принципов, которыми вы руководствуетесь в жизни.

Внимательно изучите карточки и, выбрав ту ценность, которая для вас наиболее значима, поместите ее на первое место. Затем выберите вторую по значимости ценность и поместите ее вслед за первой. Затем сделайте то же со всеми оставшимися карточками. Наименее важная останется последней и займет 18-е место. Работайте не спеша, вдумчиво. Если в процессе работы вы измените свое мнение, можете исправить свои ответы, поменяв карточки местами. Конечный результат должен отражать вашу истинную позицию.

### Стимульный материал

*Терминальные ценности:*

- *активная деятельная жизнь* (полнота, эмоциональная насыщенность жизни);
- *жизненная мудрость* (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом);
- *здоровье* (физическое и психическое);
- *интересная работа*;
- *красота природы и искусства* (переживание прекрасного в природе и искусстве);
- *любовь* (духовная и физическая близость с любимым человеком);
- *материально обеспеченная жизнь* (отсутствие материальных затруднений);
- *наличие хороших и верных друзей*;
- *общественное признание* (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе);

- *познание* (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальной развитие);
- *продуктивная жизнь* (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей);
- *развитие* (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование);
- *свобода* (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках);
- *счастливая семейная жизнь*;
- *счастье других* (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом);
- *творчество* (возможность творческой деятельности);
- *уверенность в себе* (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений);
- *удовольствия* (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей).

*Инструментальные ценности:*

- *аккуратность* (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, порядок в делах);
- *воспитанность* (хорошие манеры);
- *высокие запросы* (высокие требования к жизни и высокие притязания);
- *жизнерадостность* (чувство юмора);
- *исполнительность* (дисциплинированность);
- *независимость* (способность действовать самостоятельно, решительно);
- *непримиримость к недостаткам в себе и других*;
- *образованность* (широта знаний, высокая общая культура);
- *ответственность* (чувство долга, умение держать слово);
- *рационализм* (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения);

- *самоконтроль* (сдержанность, самодисциплина);
- *смелость* в отстаивании своего мнения, своих взглядов;
- *твердая воля* (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями);
- *терпимость* к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения;
- *широта взглядов* (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки);
- *честность* (правдивость, искренность);
- *эффективность в делах* (трудолюбие, продуктивность в работе);
- *чуткость* (заботливость).

Достоинством методики являются универсальность, удобство, экономичность в проведении обследования и обработке результатов, возможность варьировать и стимульный материал (списки ценностей), и инструкции. Существенным недостатком является влияние социальной желательности, т.е. возможность неискренности. Поэтому особую роль в данном случае играет мотивация диагностики, добровольный характер тестирования, наличие контакта между психологом и испытуемым. Методику не рекомендуется применять в целях отбора и экспертизы.

Для преодоления указанных недостатков и более глубокого проникновения в систему ценностных ориентаций возможны изменения инструкции, которые дают дополнительную диагностическую информацию и позволяют сделать более обоснованные выводы. Так, после основной серии можно попросить испытуемого ранжировать карточки, отвечая на следующие вопросы:

- В каком порядке и в какой степени (в процентах) реализованы данные ценности в вашей жизни?
- Как бы вы расположили эти ценности, если бы стали таким, каким мечтали? - Как, на ваш взгляд, это сделал бы человек, совершенный во всех отношениях? - Как делало

бы это, по вашему мнению, большинство людей? - Как это сделали бы вы 5 или 10 лет назад? ... через 5 или 10 лет? - Как ранжировали бы карточки близкие вам люди?

Анализируя иерархию ценностей, следует обратить внимание на их группировку испытуемым в содержательные блоки по разным основаниям. Так, выделяются конкретные и абстрактные ценности, ценности профессиональной самореализации в личной жизни и т.д. Инструментальные ценности могут группироваться в этические ценности, ценности общения, ценности дела; индивидуалистические и конформистские ценности, альтруистические ценности; ценности самоутверждения и ценности принятия других и т.д. Это далеко не все возможности субъективного структурирования системы ценностных ориентаций. Обследование лучше проводить индивидуально, возможно и групповое тестирование.

### Методики изучения самооценки

#### Методика Дембо-Рубинштейн

Метод был предложен американским психологом Т. Dembo (1962) и дополнен С.Я. Рубинштейн (1970).

Подростку предлагается оценить выраженность у себя личностных свойств.

*Инструкция:* «Тебе следует оценить себя по ряду качеств, таких как счастье, здоровье, какой ты ученик, друг, сын, хороший характер, знание себя. Перед тобой на бланке отрезок прямой. Представь, что на нем расположились все ученики вашего класса. На верхнем полюсе находятся самые высокие, на нижнем – самые низкие. Где бы ты себя расположил на этой линии? Если тебе все понятно, то оцени себя и по другим качествам: здоровье, ум, счастье, какой ты сын, какой ты друг, достижения в учебе и т.д.»

Педагог может дополнить данную методику другими интересующими его шкалами, например –

«отношение к тебе сверстников», «интерес к учебе» и др. Таким образом, получаем информацию о подростке, объективизируя имеющиеся сведения.

Можно предложить подросткам отметить то место на каждой шкале, где бы он хотел быть, тем самым выявляем разницу между его «Я-реальным» и «Я-идеальным». Для более упрощенной формы работы каждую из шкал можно разделить на несколько градаций, что позволит школьнику быстрее определиться на указанной шкале.

Полученные в результате обследования отметки переводятся в баллы (длина отрезка 10 см, 1см = 1 баллу), а затем вычисляется среднее арифметическое полученных значений. Значение суммарного показателя соотносится с нормативными данными с учетом возраста школьника.

| Возраст | Пол | Значение самооценки |
|---------|-----|---------------------|
| 10 лет  | м   | 4,8 – 8,3           |
|         | ж   | 5,1 – 7,8           |
| 11 лет  | м   | 5,2 – 8,0           |
|         | ж   | 5,2 – 7,9           |
| 12 лет  | м   | 5,3 – 7,8           |
|         | ж   | 5,4 – 8,0           |

#### Методика «Лесенка» (Н.Ю. Кунакова)

*Стимульный материал:* рисунок лестницы, состоящей из десяти ступеней.

*Инструкция:* «Посмотри на эту лесенку. Видишь, здесь стоит мальчик (или девочка). На ступеньку выше ставят хороших детей, чем выше – тем лучше дети, а на самой верхней ступеньке – самые хорошие ребята. На ступеньку ниже ставят не очень хороших детей, еще ниже –

еще хуже, а на самой нижней ступеньке – самые плохие ребята. На какую ступеньку ты сам себя поставишь? Напиши на этой ступеньке букву «Я». А на какую ступеньку тебя поставят родители? Напиши на этой ступеньке букву «Р». На какую ступеньку тебя поставят учителя? Напиши букву «У».

*Проведение методики.* Ребенку дают листок с нарисованной на нем лестницей и объясняют значение ступенек. Важно проследить, правильно ли ребенок понял ваше объяснение. В случае необходимости следует повторить его. После этого задают вопросы, а дети фиксируют ответы.

### **Методика «Кто Я?» (авторы Кун и Мак-Партленд)**

Данная методика относится к проективным методикам исследования личности. При обработке результатов внимание следует уделить не измерению отдельных свойств личности, а общей картине социально-психологического статуса личности. Методика имеет низкий уровень структурированности и сложна для интерпретации и количественной оценки. Применение методики в практике исследований личности связано с выяснением общих установок, ценностных образований.

*Инструкция:* «Как вы думаете, знаете ли вы себя? Люди очень различаются по ответу на этот вопрос, различаются даже по тому, что понимают под словами «знать себя». Для одних – это значит представлять, на что способен, чего от себя ждать, для других – знать свои положительные и отрицательные качества, достоинства и недостатки, для третьих – хорошо разбираться в тончайших движениях своей души, в своих чувствах и переживаниях. В течение 15 минут отвечайте на вопрос «Кто Я?», используя для этой цели 20 слов или предложений. Не старайтесь отобрать правильные или неправильные, важные или неважные ответы. Пишите их так, как они приходят

вам в голову. Вы же сами понимаете – правильных и неправильных ответов здесь быть не может».

*Обработка результатов.* Подсчитывается количество написанных за 15 минут слов и предложений. Этот показатель носит название «уровень самопрезентации». Если количество ответов не более 8, это означает, что уровень низкий. Он свидетельствует о более зрелой личностной рефлексии и характеризует позитивное самопринятие. Далее проводится анализ ответов с точки зрения их содержания. Выбираем и подсчитываем так называемые ролевые и формально-биографические характеристики, типа: мальчик, ученик, живу там-то, мне 10 лет и т.д. Данные ответы не характеризуют личность как индивидуальность, но определяют формальный статус школьника. Так же подсчитываем количество психологических характеристик (хороший друг, умный, веселый и т.д.).

Значительное место в самоописаниях занимают ответы по поводу интересов и склонностей, типа: люблю гулять, играю в теннис и т.п. Анализируем сферу увлечений школьника, мир его интересов. Следует обратить внимание на количественное соотношение всех ответов. Чем больше психологических характеристик, тем более зрелая личность. Могут встречаться ответы по одной, важной для школьника теме, например, о своих спортивных достижениях или отношениях со взрослыми. Тщательный анализ этих ответов позволяет выделить проблемное поле подростка. Можно рассмотреть ответы с точки зрения отнесенности во времени. К какому времени относятся личностные характеристики: прошлому, настоящему или будущему? Это говорит о привлекательности определенного жизненного этапа для подростка. Следует также проанализировать характеристики с точки зрения позитивного или негативного отношения к себе. Ответы, типа: глупый, неудачник, не умею..., не хочу..., могут

свидетельствовать о низкой самооценке. Уточнить ответы с точки зрения когнитивного и оценочного компонента самосознания: Кто Я? Какой Я?

Другой вариант обработки результатов состоит в том, что анализируется использование школьниками в вербализованных ответах трех речевых форм русского языка, отражающих разные подструктуры личности:

1. Существительные – репертуар референтных групп.
2. Прилагательные – интериоризированные формы самооценки.
3. Глаголы – сферу личностных смыслов.

Получение количественных оценок по данной методике проводится следующим образом. Любое высказывание отмечается в качестве отдельного предьявления, например, - «я - любящая дочь, интересующаяся музыкой». 1 – любящая, 2 – дочь, 3 – интересующаяся музыкой. Подсчитываем общее количество характеристик, которые распределяются потом по уровням значимости. Общий объем рефлексивных высказываний характеризует сформированность рефлексивной продукции у подростков, как основного личностного новообразования этого возраста. Объем в 10 и менее позиций считается недостаточным, а менее 5 предьявлений, как правило, свидетельствует о возможных явлениях социальной дезадаптации у подростков.

После распределения всех высказываний по уровням значимости и определения общего объема происходит количественно-качественный анализ их содержания с целью отнесения к основным компонентам личностной структуры.

### **Методика незаконченных предложений**

Методика незаконченных предложений или методика проектирования имеет ряд преимуществ по сравнению с обычным анкетным опросом, так как помогает получить

естественную первую реакцию-ответ, создавая сильный настрой к его воспроизведению. Психологически облегчается работа из-за большой эмоциональной включенности. Содержание незаконченных предложений может быть рассчитано на актуализацию и выявление сознательно поставленных целей, намерений, задач, как предвосхищение определенного результата, на достижение которого надо направить свои усилия, деятельность. Методика незаконченных предложений может использоваться для определения жизненных целей школьников: «Когда у человека есть цель...», «Моя далекая цель...», «Моя близкая цель...» или жизненных ценностей: «В окружающей меня жизни я больше всего ценю...».

### **Примеры упражнений<sup>72</sup>**

Применение упражнений 1) позволяет оказать поддержку группе школьников, что очень важно в условиях дефицита времени; 2) имеет обучающий эффект; 3) хорошо сочетается с диагностикой личностного развития школьника, то есть результаты использования в разных возрастных группах могут сравниваться; 4) благотворно влияет на эмоциональное состояние школьников.

### Групповая беседа

Школьники садятся в круг вместе с педагогом, который произносит следующие фразы:

1. Больше всего мне нравится в себе...
2. Я бы хотел быть...
3. Моя любимая игра...
4. Я думаю, что мое имя означает...
5. Я хотел бы узнать...
6. Я чувствую себя счастливым, когда...
7. Я чувствую печаль, когда...

---

<sup>72</sup> Кунакова Н.Ю. Интегративная технология педагогической поддержки школьников младшего подросткового возраста: дисс. ... канд. пед. наук. - М., 2000. – С.165-168.

8. Я хочу стать более...
9. Я надеюсь, что когда-нибудь...
10. Я отличаюсь от других, потому что...
11. Я – как и все другие, потому что...
12. Больше всего в людях мне нравится...

Каждую фразу школьники дополняют по очереди, но если ребенок не хочет говорить, он имеет на это право. Темы для круговых обсуждений можно предлагать разные, в том числе и с фантастическим сюжетом. Главное – позитивная конструктивная формулировка вопросов, чтобы у подростков не возникало желания критиковать себя и других.

#### Фиксация «Я»

Детям предлагается задание громко прокричать в аудитории: «Я!». Если сложно одному, то приглашается группа. Сначала можно кричать всем вместе, потом по сигналу учителя все замолкают, кроме одного, который продолжает громко кричать: «Я!». Упражнение направлено на повышение уверенности в себе.

#### Убеждение

Подросткам предлагается по очереди выйти на сцену (можно в зале) и произнести следующие фразы: «Я думаю, что все меня услышали», «Я хочу, чтобы все было именно так», «Я уверен, что я с этим справлюсь», «Я самая обаятельная и привлекательная». Педагог вместе с классом анализирует, кто и за счет чего говорил убедительнее.

#### Фильм

Описать фильм о своей жизни. Педагог зачитывает фразы, а подростки стараются представить себе: Где происходит событие? Как называется фильм? Каков жанр? Каков сюжет? Кто главные герои? Кто являются второстепенными персонажами? Кто постановщик картины? Что чувствуют зрители, когда смотрят фильм? Какова кульминация сюжета? Чем заканчивается картина? Какова

мораль? Выводы? Что чувствуют зрители по окончании фильма?

Подобное упражнение можно проводить в модификации «Книга» («Если бы о вас писали книгу, то получилось бы следующее...»).

#### Проекция

Педагог предлагает участникам семь раз ответить на вопрос «Кто я?» (письменно). Затем листочки собирают и выясняют, какие ролевые позиции являются наиболее типичными. Можно устроить конкурс на самую оригинальную, не повторяющуюся ни у кого в группе «роль».

#### Сравнение

Самооценка человека базируется на определении «круга для сравнения». Подростку предлагается определить, кто является наиболее типичным представителем этого круга. Для начала предлагается закончить следующие предложения:

1. Я умнее, чем...
2. Я такой же умный, как...
3. Я менее умный, чем...
4. Я сильнее...
5. Я красивее...
6. Я добрее...
7. Я удачливее...

Затем ответы классифицируются учителем по типам: семейные (привлечение фигур родителей, родственников), профессиональные (учителя, тренеры), социально-авторитетные (значимые взрослые, литературно-документальные образы), поп-культурные (артисты, литературные и видеогерои, символ, образ и т.д.), фантастико-юмористические.

#### Портрет

Выявление «Я-образа», принятого в группе сверстников. Предлагается описать кого-либо из

присутствующих, не используя указания пола и физических признаков. Педагог зачитывает описание, а школьники угадывают, кто был использован как образец. Проводится анализ того, какая информация о человеке отражает его в группе.

#### Опрос

Одному из школьников предлагается описать себя в будущем. Группе нужно с помощью учителя задавать вопросы, направленные на выявление связи настоящего и прошлого подростка с тем, что он планирует для себя на будущее.

Упражнение всегда происходит оживленно, педагог ненавязчиво контролирует общение, чтобы оно не перешло во взаимоагрессию. По ходу упражнения можно рассказать о возрастах личности. Можно предложить подросткам проанализировать ближайший (последний или планируемый) год своей жизни с точки зрения субъективной оценки скорости времени. Важно разобрать, что сужает время, что насыщает его, что растягивает. Можно предложить варианты насыщения времени событиями, отталкиваясь от интересов школьников.

#### «Календарь радости»

Методика «Календарь радости», разработанная И.С. Шемет<sup>73</sup>, может быть использована как для групповой, так и для индивидуальной работы. Это универсальная развивающая методика, направленная на повышение эмоционального тонуса школьника. Умение видеть хорошее в жизни, делать акцент на радостном, приятном повышает адаптивные возможности человека, улучшает настроение, дает энергию справиться с негативными эмоциями, которые школьник неизбежно переживает. Удержание в сознании

определенного позитивного содержания придает смысл и содержание жизненному опыту, изменяет поведение.

Совместная работа детей создает позитивный эмоциональный настрой в группе, эффект естественной подстройки друг к другу за счет стремления к поиску совместных радостей, их актуализации.

Анализ содержания «Календаря радости» может проводиться по нескольким параметрам:

##### 1. Динамика содержания календаря.

- увеличение количества, умножение радостей;
- селекция (дробление единиц радости, внимание к мелочам);
- интеграция в радость («глобальные» радости, ощущение полноты жизни).

##### 2. Фактология содержания календаря (какие стороны реальности являются значимыми для ребенка)

- любовь и одобрение взрослых;
- общение (игры) со сверстниками;
- успехи в школе;
- подарки;
- «духовная пища» и др.

По содержанию календаря можно судить о сферах жизнедеятельности школьника и их воздействии на личность ребенка.

Календарь заполняется ежедневно в течение 3-х недель. Подобные «погружения» в радость можно рекомендовать 3-4 раза в год. Ребенок обращает внимание на те события дня, которые ему понравились, приятно тронули, удивили, согрели душу. Он может вспоминать ласковые слова, которые слышал в свой адрес или сам сказал кому-то. То есть все, что было хорошего, светлого, радостного, можно записать в этот календарь. Прямо на глазах происходит преобразование обычного жизненного опыта в творческий процесс. После завершения оформления календаря проводится беседа с подростками, в ходе которой

---

<sup>73</sup> Шемет И.С. Дневниковая методика «Календарь радости». – Кострома, 1996.

выясняется, например, «к чьей радости хотелось бы присоединиться и почему, чья радость похожа на твою, каких радостей человек ждет больше и почему» и т.п. В ходе такого занятия происходит самораскрытие подростка, принятие себя и других, раскрытие творческого потенциала.

Очень перспективно использование календаря в коррекции детско-родительских отношений. Мы предлагали школьникам оформить специальную главу Книги под названием «Радости моей семьи».

**ПАКЕТ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК  
«ГАРМОНИЯ»  
(О. Мотков)**

**Методика «Личностная биография»**

*Инструкция.* Вам предлагается поразмышлять и ответить на вопросы, касающиеся вашей биографии, жизненно важных задач и достижений. Не пропускайте ни одного вопроса. Свободно выражайте свое мнение. Возможно, на некоторые вопросы вам будет трудно ответить. Тогда постарайтесь выбрать наиболее предпочтительный для вас ответ. Иногда может помочь сравнение себя со среднестатистическим человеком вашего возраста.

Не стремитесь произвести благоприятное впечатление!

Анализируется не конкретный ответ, а суммарный балл по серии вопросов. Работа с методикой позволит вам углубить понимание себя и своего жизненного пути.

**Шкала возможных ответов**

| 1   | 2          | 3              | 4         | 5  |
|-----|------------|----------------|-----------|----|
| Нет | Скорее нет | Что-то среднее | Скорее да | Да |

Дата работы с методикой----- Возраст ----- Пол-----

**Вопросы**

1. Попробуйте вспомнить самые приятные и самые неприятные переживания до школы и в период обучения в школе:

1.1. Много ли удалось вспомнить приятных переживаний-----

1.2. Много ли вспомнилось неприятных моментов жизни-----

2. Верно ли, что ваши главные жизненные планы осуществлялись так, как было намечено:

2.1. В прошлом-----

2.2. В ближайший год-----

3. Могли бы вы точно указать события, людей, собственные переживания и мысли, которые сильно повлияли на развитие вашей личности (отношение к себе, к людям, к миру)-----

4. Удовлетворены ли вы:

4.1. Отношениями в семье-----

4.2. Отношениями с друзьями-----

4.3. Вашим положением в группе-----

4.4. Своей жизнью в целом-----

5. Можете ли вы уверенно определить, кем хотели стать:

5.1. В прошлом-----

5.2. В настоящее время-----

6. Много ли усилий вы прикладывали в прошлом и тратите сейчас на реализацию главных жизненных целей-----

7. Живете ли вы полной и гармоничной жизнью-----



8. Можете ли вы ясно сформулировать интересы и увлечения ближайшего года своей жизни-----
9. Становитесь ли вы с возрастом
- 9.1. разумнее, мудрее-----
- 9.2. эмоционально уравновешеннее, спокойнее-----
- 9.3.добрее-----
- 9.4.внутренне сильнее, мужественнее-----
- 9.5.гармоничнее
- 9.6.терпимее к людям-----
- 9.7. умереннее и реалистичнее в желаниях-----
10. Размышляете ли вы над духовными, вечными вопросами (жизнь и смерть, добро и зло, истина, Бог, красота и гармония мира, устройство Космоса и т.п.)-----
- 11.Часто ли вы ощущаете себя гармоничным человеком-----
- 
12. Есть ли у вас четкое понимание смысла своей жизни-----
- 
13. У вас достаточно высокий уровень жизненных успехов и достижений (сравнительно со средним представителем вашего возраста)-----
14. Прикладываете ли вы усилия для того, чтобы прожить желаемое число лет-----
15. Чувствуете ли вы внутреннее единство:
- 15.1. со своим телом-----
- 15.2. с близкими людьми, родственниками-----
- 15.3. со своей нацией-----
- 15.4 .со страной, в которой живете-----

- 15.5. со всем человечеством-----
- 15.6.со всей живой природой-----
- 15.7.с нашей планетой-----
- 15.8.со всем миром, Космосом-----
16. Могли бы вы точно сказать, в чем состоит ваше жизненное предназначение-----
17. Как правило, вам удается осуществлять свои жизненные планы и цели-----
- 18.Попробуйте оценить, много ли противоречий в вашей личности-----
19. Состояние вашего здоровья в ближайший год было хорошим (по преобладающему самочувствию)-----
20. Вы уже достаточно ясно определили свои жизненные задачи и планы:
- 20.1. ближайшие-----
- 20.2.дальние-----
21. Вы проявляли сильную волю :
- 21.1. на протяжении всего школьного периода-----
- 
- 21.2. в ближайший год-----
22. Много ли в вашей жизни обстоятельств, которые мешают переживать внутреннюю гармонию и жить гармонично (в согласии с собой и окружающим миром)-----
- 
23. Вы ведете здоровый и гармоничный образ жизни-----
- 
24. Сколько лет вы хотели бы прожить-----

25. Оцените преобладающий эмоциональный тон ваших переживаний

25.1. на протяжении всего школьного периода-----

25.2. в ближайший год-----

### Шкала ответов на вопрос 25

**1 балл – устойчивое состояние печали, тоски или страха**

**2 балла – чаще грусть, гнев, раздражительность**

**3 балла – когда как: то хорошее, то плохое состояние**

**4 балла – в целом спокойное и приятное состояние**

**5 баллов – радость, счастье, восторг**

Поразмышляйте и дайте развернутый ответ на вопрос: «В чем состоит мое жизненное предназначение?»-----  
-----

### Ключ

| Основные изучаемые факторы           | Номера вопросов                            | Всего вопросов |
|--------------------------------------|--|----------------|
| 1. Жизненное самоопределение         | 1, 3, 5, 8, 12, 16, 20                     | 7              |
| 2. Жизненная самореализация          | 2, 6, 9, 13, 14, 17, 21                    | 7              |
| 3. Трансформация личности            | 2, 3, 6, 9, 10, 21, 24, 25                 | 8              |
| 4. Гармоничность личности и ее жизни | 3, 4, 7, 8, 10, 11, 15, 18, 19, 22, 23, 25 | 12             |
| Общая конструктивность личности      | Все вопросы 1 - 25                         |                |

### Обработка данных

1. Переводим балльные ответы по пунктам 12, 18 и 22, выбранные по обычной шкале, в баллы обратной шкалы:

Обычная шкала: 1 2 3 4 5

Обратная шкала: 5 4 3 1 1

Например, первоначальный ответ 2 по пункту 18 нужно перевести в балл 4 обратной шкалы и далее в расчетах учитывать только этот последний вариант.

2. После этого переводим любой ответ в 2 балла по другим вопросам в ответ 1 балл.

3. Подсчитываем далее среднее арифметическое по каждому из составных вопросов, в которых имеются подпункты. Это вопросы 1, 2, 4, 5, 6, 9, 15, 20, 21, 25. Суммируем ответы, данные по каждому подпункту вопроса, и полученную сумму делим на число подпунктов. Полученные средние баллы по составным вопросам уже учитываются при дальнейших расчетах средних по основным изучаемым факторам (показателям методики «Личностная биография»).

4. Отдельно по каждому изучаемому фактору суммируем баллы по вопросам, входящим в данный фактор (см. «Ключ»), и затем вычисляем среднее арифметическое. Если, например, по фактору 4 «Гармоничность личности и ее жизни» в «Ключе» указано 12 вопросов, то сумма баллов по этим вопросам делится на 12. И так далее по всем факторам методики.

Генеральный фактор «Общая конструктивность личности» близок по смыслу показателю «Гармоничность личности и ее жизни», но шире последнего, так как охватывает еще и показатели продуктивности и самореализации, осознанности и ясности жизненного самоопределения, позитивности личностной трансформации в жизненном

процессе Он объединяет все изучаемые особенности личности. Чем выше уровень их проявлений, тем выше и общая конструктивность человека и его жизни.

5. Подсчитываем средний балл по всем вопросам или по всем уже подсчитанным факторам методики. В первом случае сумма должна делиться на 25, а во втором на — 4. Определяем уровни гармоничности (оптимальности) выраженности факторов или генерального фактора, соотнося полученные средние баллы с интервалами уровней, представленных в таблице.

Дополнительно по фактору «Трансформация личности» можно подсчитать степень ее позитивности и сдвигов в соответствии с возрастом. По вопросам 2, 5, 6, 21, 25 сначала вычисляем среднее арифметическое по всем первым подпунктам («в прошлом», «в школьный период»): 2.1, 5.1, 6.1, 21.1, 21.5. Затем то же самое делаем в отношении вторых подпунктов этих вопросов («в ближайший год»): 2.2, 5.2, 6.2, 21.2, 25.2. Если средний балл по ближнему году жизни выше среднего балла по прошлому се периоду на 0,5 балла и более, то констатируем, что произошла значительная позитивная трансформация личности. Особое подтверждение находим этому при рассмотрении среднего балла по вопросу 9. Если она больше на 3,3 балла, то имеет место реальная гармонизация личности и ее жизни, так как субъективная оценка по таким вопросам является не менее весомым аргументом, чем внешняя оценка поведения человека.

**Примерные уровни гармоничности (оптимальности) выраженности изучаемых факторов личностной биографии испытуемого**

**(при средних по группе 3,25 балла: 3,125 — 3,21 — 3,375)**

| Уровень       | Интервал в баллах | Интервал в процентах |
|---------------|-------------------|----------------------|
| Высокий       | 3,61-4,30         | 65,1 - 82,5          |
| Псевдовысокий | 4,31 -            | 82,6- 100,0          |
| Средний       | 5,00              | 47,6 - 65,0          |
| Низкий        | 2,91 -            | 0-47,5               |
|               | 3,60              |                      |
|               | 1,00-             |                      |

**Шкала перевода любых балльных ответов, выбранных по пятибалльной системе, в проценты**

| Бал | %    | Балл       | %    | Баллы      | %    | Балл | %    | Балл       | %    | Балл       | %     |
|-----|------|------------|------|------------|------|------|------|------------|------|------------|-------|
| 3,1 | 0,0  | 1,7        | 17,5 | 2,4        | 35,0 | 3,8  | 52,5 | 3,8        | 70,0 | 4,5        | 87,5  |
| 3,2 | 2,5  | 1,8        | 20,0 | 2,5        | 37,5 | 3,2  | 55,0 | 3,9        | 72,5 | 4,6        | 90,0  |
| 3,3 | 5,0  | 1,9        | 22,5 | 2,6        | 40,0 | 3,3  | 57,5 | <b>4,0</b> | 75,0 | 4,7        | 92,5  |
| 3,4 | 7,5  | <b>2,0</b> | 25,0 | 2,7        | 42,5 | 3,4  | 60,0 | 4,1        | 77,5 | 4,8        | 95,0  |
| 3,5 | 10,0 | 2,1        | 22,5 | 2,8        | 45,0 | 3,5  | 62,5 | 4,2        | 80,0 | 4,9        | 97,5  |
| 3,6 | 12,5 | 2,2        | 25,0 | 2,9        | 47,5 | 3,6  | 65,0 | 4,3        | 82,5 | <b>5,0</b> | 100,0 |
| 5.7 | 15,0 | 2,3        | 27,5 | <b>3,0</b> | 50,0 | 3,7  | 67,5 | 4,4        | 85,0 |            |       |

**Методика «Жизненное предназначение» (адаптированный вариант методики «Жизненное предназначение» О. Моткова)**

*Цель:* выявить содержание и характер осуществления жизненных предназначений.

*Инструкция.* Вам предлагается ответить на вопросы, касающиеся ваших главных жизненных целей,

ориентации и особенностей их осуществления.

Выбирайте ответ из пяти возможных по предлагаемой шкале:

**Шкала возможных ответов**

1                    2                    3                    4                    5

-----

неверно    скорее неверно    когда как    скорее верно    верно

|   | 1-неверно | 2-скорее<br>верно | 3-когда<br>как | 4-скорее<br>верно | 5-верно |
|---|-----------|-------------------|----------------|-------------------|---------|
| 1. У меня есть надежды на будущее   |           |                   |                |                   |         |
| 2. Большую часть жизни я хочу посвятить творчеству  |           |                   |                |                   |         |
| 3. Часто мне хочется что-то делать хорошо известным способом вместо того, чтобы постоянно искать какие-то новые, неизвестные пути |           |                   |                |                   |         |
| 4. Я чувствую, что полезен и необходим  |           |                   |                |                   |         |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| 5. Самая тяжелая борьба для меня - это борьба с самим собой                                    |  |  |  |  |  |
| 6. По натуре я, скорее, помощник и исполнитель   |  |  |  |  |  |
| 7. У меня часто возникает чувство, что одноклассники меня рассматривают критически             |  |  |  |  |  |
| 8. Люблю копаться в своих недостатках  |  |  |  |  |  |
| 9. Важнейшей задачей моей жизни является помощь другим людям                                   |  |  |  |  |  |
| 10. Главное для меня - это удовлетворение собственных желаний, получения удовольствия от жизни |  |  |  |  |  |
| 11. Одной из главных задач своей жизни я считаю создание семьи                                 |  |  |  |  |  |
| 12. Я предпочитаю больше заботиться о себе, чем помогать другим                                |  |  |  |  |  |
| 13. Считаю себя хозяином своей судьбы  |  |  |  |  |  |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| 14. Я хорошо осознаю свое предназначение в жизни                          |  |  |  |  |  |
| 15. Мой жизненный путь, видимо, больше зависит от внешних обстоятельств   |  |  |  |  |  |
| 16. Мое жизненное предназначение совершенно туманно для меня              |  |  |  |  |  |
| 17. Каждому человеку природой дано только одно жизненное предназначение   |  |  |  |  |  |
| 18. Человек обычно выполняет несколько больших жизненных задач            |  |  |  |  |  |
| 19. Думаю, что мне удастся выполнить мое главное жизненное предназначение |  |  |  |  |  |
| 20. Я уже осуществляю свои главные жизненные задачи                       |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| 21. Я в основном ориентируюсь на решение ситуативных, суетных, каждодневных задач (бытовые, школьные проблемы) |  |  |  |  |  |
| 22. Чтобы я ни делал, в итоге возвращаюсь к размышлениям над общечеловеческими и мировыми вопросами            |  |  |  |  |  |
| 23. Мое жизненное предназначение состоит в ...(дайте развернутый ответ на поставленный вопрос)                 |  |  |  |  |  |

### Ключ

#### Содержание жизненных предназначений

##### Исполнитель - творец:

Исполнитель, рутина

1, 3

Творец, творчество

2, 4

##### Критика - самокритика:

Критика со стороны сверстников

5, 7

Критика самого себя

6, 8

##### Поддержка других - поддержка себя:

|  |        |
|--|--------|
| Поддержка других                                     | 9, 11  |
| Поддержка себя                                       | 10, 12 |
| <b>Ситуативная ориентация - духовная ориентация:</b> |        |
| Ситуативная  | 21     |
| Духовная (широкомасштабная, общечеловеческая)        | 22     |

**Внутриличностные факторы, благоприятствующие или не благоприятствующие осуществлению жизненных предназначений**

**Локус контроля:**

|   |    |
|---|----|
| Внутренний  | 13 |
| <b>Внешний</b>  | 15 |
| <b>Осознанность жизненных предназначений (ЖП):</b>        |    |
| Высокая   | 14 |
| Низкая  | 16 |
| <b>Жесткость направленности жизненных предназначений:</b> |    |
| <b>Однонаправленность</b>                                 | 17 |
| <b>Разнонаправленность</b>                                | 18 |
| <b>Вера в осуществимость ЖП:</b>                          |    |
| <b>Действенность</b>                                      | 20 |
| <b>Осознанность ЖП в вербальном плане</b>                 | 23 |

Благоприятствующими факторами являются: внутренний локус контроля (п. 13), высокая осознанность жизненных предназначений (п. 14), гибкость - разнонаправленность личности (п. 18), вера в осуществимость предназначений (п. 19).

Неблагоприятствующими факторами являются внешний локус контроля, низкая осознанность жизненных предназначений, однонаправленность жизненных ориентации (соответственно п.п. 15, 16, 17).

Прямым показателем наличия процесса реализации предназначений является действенность жизненных предназначений. При обработке результатов определяется выраженность как содержательных характеристик жизненных предназначений, так и характеристик организации процесса их осуществления.

**МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНЫХ СТРЕМЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

**Индекс жизненной удовлетворенности (Н.В. Панина)**

*Литературный источник:* Lifeline и другие новые методы психологии жизненного пути/под ред. А. А. Кроника. - М.: Прогресс, 1993. - С. 107-114.

*Цель методики:* определение отношения человека к себе и к собственной жизни, общего эмоционального фона, его настроения в данный момент жизни.

*Оснащение:* бланк методики.

*Примечание:* активность человека в обучении зависит от того, насколько комфортно он ощущает себя в настоящий момент жизни, насколько он адаптирован к неожиданно возникающим жизненным обстоятельствам.

*Инструкция:* оцените каждое утверждение в соответствии со степенью вашего согласия. В столбике с номером вопроса поставьте любой знак напротив нужного ответа - «согласен», «не согласен» или «не знаю».

1. С возрастом многое мне кажется лучше, чем я ожидал раньше.
2. Жизнь принесла мне больше разочарования, чем большинству людей, которых я знаю.
3. Сейчас самый мрачный период в моей жизни.
4. Моя жизнь могла бы быть счастливее, чем есть.

5. Сейчас я почти так же счастлив, как и в то время, когда был моложе.
6. Большинство дел, которыми мне приходится заниматься, скучные и неинтересные.
7. Сейчас я переживаю лучшие годы в моей жизни.
8. Я считаю, что в будущем меня ожидают интересные и приятные дела.
9. К своим делам и занятиям я испытываю такой же интерес, как и раньше.
10. С возрастом я все больше ощущаю какую-то усталость.
11. Ощущение возраста не беспокоит меня.
12. Когда я оглядываюсь на свою жизнь, я испытываю чувство удовлетворения.
13. Я не изменил бы свою прошлую жизнь, даже если бы имел такую возможность.
14. По сравнению с другими людьми моего возраста я сделал много глупостей в своей жизни.
15. Я выгляжу лучше, чем большинство других людей моего возраста.
16. У меня есть некоторые планы, которые я намереваюсь осуществить в ближайшее время.
17. Оглядываясь на прошлое, могу сказать, что я многое упустил в своей жизни.
18. Я слишком часто, по сравнению с другими людьми, нахожусь в подавленном настроении.
19. Я получил довольно много из того, что ожидал от жизни.
20. Что бы ни говорили, а с возрастом большинство людей становится хуже, а не лучше.

#### Ключ ответов

| № суждения | Согласен | Не согласен | Не знаю |
|------------|----------|-------------|---------|
| 1          | 2        | 0           | 1       |
| 2          | 0        | 2           | 1       |
| 3          | 0        | 2           | 1       |
| 4          | 0        | 2           | 1       |
| 5          | 2        | 0           | 1       |

|    |   |   |   |
|----|---|---|---|
| 6  | 0 | 2 | 1 |
| 7  | 2 | 0 | 1 |
| 8  | 2 | 0 | 1 |
| 9  | 2 | 0 | 1 |
| 10 | 0 | 2 | 1 |
| 11 | 2 | 0 | 1 |
| 12 | 2 | 0 | 1 |
| 13 | 2 | 0 | 1 |
| 14 | 0 | 2 | 1 |
| 15 | 2 | 0 | 1 |
| 16 | 2 | 0 | 1 |
| 17 | 0 | 2 | 1 |
| 18 | 0 | 2 | 1 |
| 19 | 2 | 0 | 1 |
| 20 | 0 | 2 | 1 |

#### Обработка результатов

Индекс общей жизненной удовлетворенности определяется начислением баллов по ключу. Максимальный индекс жизненной удовлетворенности составляет 40 баллов. Средняя жизненная удовлетворенность - 25-30 баллов. Показатели менее 25 баллов считаются низкими.

В качестве дополнительной информации о том, какие конкретные сферы жизни приносят удовлетворение или недовольство, можно посчитать количество баллов по шкалам (максимальное количество баллов по каждой шкале ~ 8):

#### Интерпретация результатов

1. *Интерес к жизни.* Суждения № 1, 6, 9, П. Шкала отражает степень энтузиазма, увлеченного отношения к обычной повседневной жизни.

2. *Последовательность в достижении целей.* Суждения № 8, 13, 16, 17. Высокие показатели по данной шкале отражают такие особенности отношения к жизни, как решительность и стойкость, направленные на достижение целей. Низкая оценка по

этой шкале отражает пассивное примирение с жизненными неудачами, покорное принятие всего, что приносит жизнь.

3. *Согласованность между поставленными и достигнутыми целями.* Суждения № 2, 4, 5, 19. Высокие показатели отражают убежденность человека в том, что он достиг или способен достичь тех целей, которые считает для себя важными.

4. *Положительная оценка себя и собственных поступков.* Суждения № 12,14,15,20. Это оценка человеком своих внешних и внутренних качеств. Высокий балл отражает высокую самооценку.

5. *Общий фон настроения.* Суждения № 3, 7, 10, 18. Шкала показывает степень оптимизма, удовольствия от жизни, бодрости духа.

Результаты данного теста позволяют достаточно быстро получить информацию об общем эмоциональном состоянии человека, о сферах жизни, которые, возможно, являются проблемными для него. Безусловно, у исследователя не всегда есть возможность для психологической работы с обучаемым. Однако знание особенностей человека может помочь выбрать верную тактику взаимодействия с ним.

#### **«Что в жизни беспокоит тебя больше всего?»**

(выбери 5 главных проблем)

1. Материальные проблемы твоей семьи.
2. Отношения с родителями.
3. Отношения между родителями.
4. Отношения со сверстниками.
5. Конфликты с учителями.
6. Трудности в усвоении школьной программы.
7. Здоровье близких.
8. Проблемы с собственным здоровьем.

### **Анкета для педагогов**

1. Постарайтесь выразить в нескольких словах свое отношение к детству как социальному феномену.

2. Всегда ли вы уверены в справедливости ваших поступков по отношению к детям?

–да; - скорее да, чем нет; - скорее нет, чем да

3. Если вы поступили несправедливо к ребенку, каковы ваши дальнейшие действия?

4. Какая часть учащихся класса может обратиться к вам за помощью в трудную для них минуту?

5. Как часто в вашей практической деятельности возникает ситуация «неприятия» и «непонимания» учителя учеником и наоборот?

6. Знаете ли вы приемы психологической защиты, к которым ребенок вынужден обращаться? (перечислите)

7. Когда Вы характеризуете ученика, что ставите на первое место: его успехи в учебе или его личные качества?

8. Какой смысл включает в себя понятие «педагогическая поддержка»?

9. Опираясь на опыт собственной практической деятельности, опишите различные ситуации в жизни ребенка, в которых ему требовалась помощь и поддержка учителя.

10. Что, по вашему мнению, важнее для педагога: дать определенный «багаж знаний» или научить ребенка «жить»?

#### **Опросный лист «Влияние ведущих сфер жизни подростка на формирование его социальных отношений»**

(Н.Ю. Кунакова)

1. Тебе нравится общаться с членами твоей семьи?
2. Рассказываешь ли ты в семье о своих переживаниях, тревогах, неудачах?



3. Чувствуешь ли ты себя уверенно в семейном кругу?
4. Когда у тебя складывается тяжелая ситуация, ты хочешь получить совет от родителей?
5. Считаешь ли ты, что высокое благосостояние человека – это результат упорного труда?
6. Задумываешься ли ты над тем, как можно заработать?
7. Ты зарабатываешь деньги?
8. Нужны ли тебе деньги на собственные нужды?
9. Хотел бы ты иметь право не учиться, а идти зарабатывать деньги?
10. Хотел бы ты после окончания школы учиться в институте?
11. Тебе нравится получать в школе знания по предметам?
12. Используешь ли ты знания, получаемые в школе по предметам, в своей реальной практике?
13. Рассказывают ли тебе учителя в школе о том, как в жизни быть успешным и избежать неприятностей?
14. Нравится ли тебе критиковать учителей?
15. Проводишь ли ты свободное время в компании своих сверстников?
16. Любишь ли ты находиться в центре внимания своей компании?
17. Следуешь ли ты тем законам, которые приняты в твоей компании?
18. Всегда ли ты можешь постоять за себя?
19. Можешь ли ты защитить слабого?

20. Нужно ли в твоём возрасте иметь настоящего друга?
21. Можешь ли ты сказать, что у тебя есть настоящий друг?
22. Можешь ли ты сказать, что ты сам настоящий друг?
23. Считаешь ли ты, что в твоём возрасте можно испытывать чувство глубокой симпатии, любви?
24. Имеет ли любовь отрицательные последствия в твоей жизни?

Опросник позволяет получить информацию о влиянии ведущих сфер жизни подростка на формирование его социальных отношений.

#### Сферы

- семья (1-4 вопросы);
- социально-экономическая деятельность (5-9 вопросы);
- школа (10-14 вопросы);
- референтная группа (15-19 вопросы);
- интимно-личностное общение (20-24 вопросы).

#### **Методика «Я и мой жизненный путь» (автобиографический прием) (использованы материалы Н.Г. Осуховой)<sup>74</sup>**

Методика предполагает индивидуальное письменное изложение воспитанником своей истории в контексте истории семьи.

---

<sup>74</sup> Сапожникова Т.Н. Методики и техники педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников // Реабилитация воспитанников с девиантным поведением и неврологическими заболеваниями в условиях специализированных учреждений для несовершеннолетних: материалы научно-практического семинара, 29 марта 2007 года/ Под ред. Т.Н. Сапожниковой. – Ярославль, 2007. - С.92.

*Цель:* направить внимание старшеклассника на его собственную историю жизни для уяснения того, каким образом условия быта, события и люди повлияли на его жизнь.

*Инструкция:*

1. Кратко опишите внешние события своей жизни (время и место рождения, национальность, социально-экономическое положение семьи, число братьев и сестер, каким по счету родились вы, общие социальные условия, в которых жили). Как эти внешние обстоятельства повлияли на ваше развитие?

2. Опишите свою биографию: либо в хронологическом порядке, рассказывая о своей жизни год за годом, либо с того момента, который является для вас значимым.

3. Описывая свою жизнь, будьте откровенным и беспристрастным, не бойтесь предстать в невыгодном свете. Обратите внимание на те моменты своей жизни, которых стесняетесь: их осмысление поможет многое понять, лучше осознать свою жизнь и найти конструктивные способы отношений с собой и другими, стать более успешным.

4. Завершите сочинение ответом на два вопроса: «Вы принимаете свой жизненный опыт или относитесь к нему отрицательно?», «В чем, на ваш взгляд, состоит глубокое значение и предназначение вашей жизни?».

Опорные вопросы

1. Каким вы были в разные периоды своей жизни?
2. В какую сторону вы изменились с тех пор?
3. Воспринимали ли вас окружающие так же, как вы воспринимали себя?
4. Какие «маски» вы носили? Как искажали свою истинную натуру, чтобы быть принятым окружающими?

5. Подумайте, как бы вы назвали книгу о своей жизни, если бы решили написать ее? Придумайте сказку о своей жизни и проиллюстрируйте ее рисунками.

**Методика «Встреча с репертуаром ролей»**

*Цели:*

- стимулировать осмысление репертуара ролей, которые человек исполняет в своей жизни, рассмотреть историю их возникновения;
- помочь выделить свои основные жизненные роли и понять связанные с ними права и обязанности;
- прояснить отношение (как собственное, так и окружающих) к этим ролям и определить непродуктивные для культурного человека.

*Инструкция.* Педагог просит ребенка назвать наиболее важные роли в его жизни. Каждую роль представляет пустой стул. Можно так расставить стулья, что самые важные роли окажутся ближе к выполняющему заданию человеку, менее важные – подальше.

Затем специалист обращается к воспитаннику с просьбой выбрать «вспомогательных» лиц для представления ролей и разместить их на стульях в соответствии с порученными им ролями. Теперь участвующих «вспомогательных» лиц просят высказать свои мысли вслух и одновременно (если они того пожелают) убедить друг друга в том, что их роль самая важная, и почему именно ей должно быть отдано предпочтение.

Сначала человеку предлагают понаблюдать за разворачивающимся «хаосом ролей». Однако по мере развития и обсуждения действия его можно попросить поменяться ролями с одним или несколькими «вспомогательными» лицами и разобраться в ситуации. Именно от действий самого человека и последующего осмысления ситуации во многом зависит развитие сцены.

## ФРЕЙБУРГСКАЯ АНКЕТА

(опросник СПА)

(методика определения характеристик социальной адаптации молодежи школьного возраста)

Данный опросник разработан К. Роджерсоном и Р. Даймондоном и апробирован на разных выборках учащихся в отечественных школах.

Данная шкала как измерительный инструмент позволяет обнаруживать высокую дифференцирующую способность в диагностике не только состояний школьной адаптации и дезадаптации, но и особенностей представлений о себе, их перестройки в возрастные критические периоды развития и в критических ситуациях, побуждающих подростков и юношей к переоценке себя и своих возможностей.

В таблице-ключе адаптированного опросника приведены установленные границы определения адаптации или дезадаптации, принятия себя или непринятия для подростков.

*Инструкция:* в опроснике содержатся высказывания о человеке, о его образе жизни: переживаниях, мыслях, привычках, стиле поведения. Их всегда можно соотнести с нашим собственным образом жизни.

Прочитав и прослушав очередное высказывание опросника, примерьте его к своим привычкам, своему образу жизни и оцените, в какой мере это высказывание может быть отнесено к вам. Для того чтобы обозначить ваш ответ в бланке, выберете подходящий, по вашему мнению, один из шести вариантов оценок, пронумерованных цифрами от «0» до «6».

### Анкета

1. Испытывает неловкость, когда вступает с кем-нибудь в разговор.

2. Нет желания раскрываться перед другими.
3. Во всем любит состязания, соревнования, борьбу.
4. Предъявляет к себе высокие требования.
5. Часто ругает себя за сделанное.
6. Часто чувствует себя униженным.
7. Сомневается, что может нравиться кому-нибудь из лиц противоположного пола.
8. Свои обещания выполняет всегда.
9. Теплые, бодрые отношения с окружающими.
10. Человек сдержанный, замкнутый; держится от всех чуть в стороне.
11. В своих неудачах винит себя.
12. Человек ответственный; на него можно положиться.
13. Чувствует, что не в силах хоть что-нибудь изменить, что все усилия напрасны.
14. На многое смотрит глазами сверстников.
15. Принимает в целом те правила и требования, которым надлежит следовать.
16. Собственных убеждений и правил не хватает.
17. Любит мечтать - иногда прямо среди бела дня. С трудом возвращается от мечты к действительности.
18. Всегда готов к защите и даже нападению: «застревает» на переживаниях обид, мысленно перебирая способы мщения.
19. Умеет управлять собой и собственными поступками, заставлять себя, разрешать себе; самоконтроль для него - не проблема.
20. Часто портится настроение: накатывает уныние, хандра.
21. Все, что касается других, не волнует: сосредоточен на себе, занят собой.
22. Люди, как правило, ему нравятся.
23. Не стесняется своих чувств, открыто их выражает.
24. Среди большого стечения народа бывает немножко одиноко.

25. Сейчас очень не по себе. Хочется все бросить, куда-нибудь спрятаться.
26. С окружающими обычно ладит.
27. Все труднее бороться с самим собой.
28. Настораживает незаслуженное, доброжелательное отношение окружающих.
29. В душе оптимист, верит в будущее.
30. Человек неподатливый, упрямый - таких называют трудными.
31. К людям критичен и судит их, если считает, что они этого заслуживают.
32. Обычно чувствует себя не ведущим, а ведомым: ему не всегда удается мыслить и действовать самостоятельно.
33. Большинство из тех, кто его знает, хорошо к нему относятся, любит его.
34. Иногда бывают такие мысли, которыми не хотелось бы ни с кем делиться.
35. Человек с привлекательной внешностью.
36. Чувствует себя беспомощным, нуждается в ком-то, кто был бы рядом.
37. Приняв решение, следует ему.
38. Принимая, казалось бы, самостоятельные решения, не может освободиться от влияния других.
39. Испытывает чувство вины, даже когда винить себя как будто не в чем.
40. Чувствует неприязнь к тому, что его окружает.
41. Всем доволен.
42. Выбит из колеи: не может собраться, взять себя в руки, организовать себя.
43. Чувствует вялость: все, что раньше волновало, стало вдруг безразличным.
44. Уравновешен, спокоен.
45. Разозлившись, нередко выходит из себя.
46. Часто чувствует себя обиженным.

47. Человек порывистый, нетерпеливый, горячий: не хватает сдержанности.
48. Бывает, что сплетничает.
49. Не очень доверяет своим чувствам: они иногда подводят его.
50. Довольно трудно быть самим собой.
51. На первом месте рассудок, а не чувство: прежде чем что-либо сделать, подумает.
52. Происходящее с ним толкует на свой лад, способен напридумывать лишнего... Словом - не от мира сего.
53. Человек терпимый к людям и принимает каждого таким, каков он есть.
54. Старается не думать о своих проблемах.
55. Считает себя интересным человеком - привлекательным как личность, заметным.
56. Человек стеснительный, застенчивый.
57. Обязательно нужно напоминать, подталкивать, чтобы довел дело до конца.
58. В душе чувствует превосходство над другими.
59. Нет ничего, в чем бы выразил себя, проявил свою индивидуальность, свое «я».
60. Боится того, что думают о нем другие.
61. Честолюбив, равнодушен к успеху, похвале; в том, что для него существенно, старается быть среди лучших.
62. Человек, у которого в настоящее время многое достойно презрения.
63. Человек деятельный, энергичный, полон инициативы.
64. Пасует перед трудностями и ситуациями, которые грозят осложнениями.
65. Себя просто недостаточно ценит.
66. По натуре вожак и умеет влиять на других.
67. Относится к себе в целом хорошо.
68. Человек настойчивый, напористый; ему всегда важно настоять на своем.

69. Не любит, когда с кем-нибудь портятся отношения, особенно если разногласия грозят стать явными.
70. Подолгу не может принять решение, а потом сомневается в его правильности.
71. Пребывает в растерянности, все спуталось, все смешалось у него.
72. Доволен собой.
73. Невезучий.
74. Человек приятный, располагающий к себе.
75. Лицом, может, и не очень пригож, но может нравиться как человек, как личность.
76. Презирает лиц противоположного пола и не связывается с ними.
77. Когда нужно что-то сделать, охватывает страх: а вдруг - не справлюсь, а вдруг - не получится.
78. Легко, спокойно на душе, нет ничего, чтобы сильно бы тревожило.
79. Умеет упорно работать.
80. Чувствует, что растет, взрослеет: меняется сам и отношение к окружающему миру.
81. Случается, что говорит о том, в чем совсем не разбирается.
82. Всегда говорит только правду.
83. Встревожен, обеспокоен, напряжен.
84. Чтобы заставить хоть что-то сделать, нужно как следует настоять, и тогда он уступит.
85. Чувствует неуверенность в себе.
86. Обстоятельства часто вынуждают защищать себя, оправдываться и обосновывать свои поступки.
87. Человек уступчивый, податливый, мягкий в отношениях с другими.
88. Человек толковый, любит размышлять.
89. Иной раз любит прихвастнуть.
90. Принимает решения и тут же их меняет; презирает себя за безволие, а сделать с собой ничего не может.

91. Старается полагаться на свои силы, не рассчитывает на чью-либо помощь.
92. Никогда не оправдывается.
93. Испытывает ощущение скованности, внутренней несвободы.
94. Выделяется среди других.
95. Не очень надежный товарищ, не во всем можно положиться.
96. В себе все ясно, хорошо понимает.
97. Общительный, открытый человек; легко сходится с людьми.
98. Силы и способности вполне соответствуют тем задачам, которые приходится решать; со всем может справиться.
99. Себя не ценит: никто его всерьез не воспринимает; в лучшем случае к нему снисходительны, просто терпят.
100. Беспокоится, что лица противоположного пола слишком занимают мысли.
101. Все свои привычки считает хорошими.

### ШКАЛА ОТВЕТОВ

- «0» - это ко мне совершенно не относится;
- «2» - сомневаюсь, что это можно отнести ко мне;
- «3» - не решаюсь отнести это к себе;
- «4» - это похоже на меня, но нет уверенности;
- «5» - это на меня похоже;
- «6» - это точно про меня.

|    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
| 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 |
| 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 | 48 | 49 | 50 |
| 51 | 52 | 53 | 54 | 55 | 56 | 57 | 58 | 59 | 60 |
| 61 | 62 | 63 | 64 | 65 | 66 | 67 | 68 | 69 | 70 |

|     |    |    |    |    |    |    |    |    |     |
|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 71  | 72 | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 | 80  |
| 81  | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | 90  |
| 91  | 92 | 93 | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 | 100 |
| 101 |    |    |    |    |    |    |    |    |     |

**Образец бланка для ответов**

| <b>Интегральные показатели</b>                                      |  |
|---|--|
| «Адаптация»<br>a<br>$A = \frac{\dots}{a+b} \times 100\%$            | «Самопрятие»<br>a<br>$S = \frac{\dots}{a+1.6b} \times 100\%$                   |
| «Приятие других»<br>1,2a<br>$L = \frac{\dots}{1,2a+b} \times 100\%$ | «Эмоциональная<br>комфортность»<br>a<br>$E = \frac{\dots}{a+b} \times 100\%$   |
| «Интернальность»<br>a<br>$I = \frac{\dots}{a+1.4b} \times 100\%$    | «Стремление к<br>доминированию»<br>2a<br>$D = \frac{\dots}{2a+b} \times 100\%$ |

Примеры уровня развития показателей в процентах

- 0-10% низкий результат
- 10-40% результат ниже нормы
- 0-40% дезадаптация
- 40-60% норма
- 60-80% больше нормы
- 80-100% высокие достижения

| № | Показатели | Номера высказываний | Нормы                            |
|---|------------|---------------------|----------------------------------|
| 1 | a          | Адаптивность        | 4,5,9,12,15,19,22,23,26,27, (68- |

|   |   |                          |  |                    |
|---|---|--------------------------|--|--------------------|
|   |   | ь                        | 29,33,35,37,41,44,47,51,53,56,61,63,67,72,74,75,78,80,88,91,94,96,97,98                          | 170)<br>68-136     |
| 1 | b | Дезадаптивность          | 2,6,7,13,16,18,25,28,32,36,38,40,42,43,49,50,54,56,59,60,62,64,69,71,73,76,77,83,84,86,95,99,100 | (68-170)<br>68-136 |
| 2 | a | Лживость +               | 34,45,48,81,89   | (18-45)<br>18-36   |
|   | b | Лживость -               | 8,82,92,101  | (18-45)<br>18-36   |
| 3 | a | Приятие себя             | 33,35,55,67,72,74,75,80,88,94,96   | (22-52)<br>22-42   |
|   | b | Неприятие себя           | 7,59,62,65,90,95,99  | (14-35)            |
| 4 | a | Приятие других           | 9,14,22,26,53,97   | (12-30)<br>12-24   |
|   | b | Неприятие других         | 2,10,21,28,40,60,60,76   | (14-35)<br>14-28   |
| 5 | a | Эмоциональный комфорт    | 23,29,30,41,44,47,78   | (14-35)<br>14-28   |
|   | b | Эмоциональный дискомфорт | 6,42,43,49,50,83,85  | (14-35)<br>14-28   |
| 6 | a | Внутренний контроль      | 4,5,11,12,13,19,27,37,51,63,68,79,91,98  | (26-65)<br>26-52   |
|   | b | Внешний контроль         | 25,36,52,57,70,71,73,77  | (18-45)<br>18-36   |
| 7 | a | Доминирование            | 58,61,66   | (6-15)<br>6-12     |
|   | b | Ведомость                | 16,32,38,69,84,87  | (12-30)<br>12-24   |

|   |                               |                |                  |
|---|-------------------------------|----------------|------------------|
| 8 | Эскапизм<br>(уход от проблем) | 17,18,54,64,86 | (10-25)<br>10-20 |
|---|-------------------------------|----------------|------------------|

В скобках указаны нормы приводимых показателей для подростков младше 18 лет.

Вне скобок указаны нормы показателей для людей старше 18 лет.

В шкале лживости данные показателей должны присутствовать в рамках нормы, в противном случае данные считаются некорректными и не могут применяться после обработки методики.

### Методика замера уровня социального самоопределения (О. С. Щербинина)

#### АНКЕТА

#### Дорогой друг!

Мы предлагаем тебе ответить на ряд вопросов-утверждений, касающихся различных сторон твоей жизни. Эта методика не измеряет твои личностные качества. Её результаты помогут нам при организации нашей работы с тобой.

Тебе необходимо подчеркнуть тот ответ, который ты считаешь верным. Работать нужно внимательно, подумав как следует, не советуясь ни с кем.

Для более точной обработки результатов, мы просим указать следующие данные:

Фамилия, \_\_\_\_\_ имя:

Твой возраст: \_\_\_\_\_ Пол: Ж  М

| Состав |        | семьи: |
|--------|--------|--------|
| Место  | работы | мамы:  |
| Место  | работы | папы:  |

1. Считаю, что нужно стремиться к успеху: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
2. Я знаю, каким должно быть мое поведение, чтобы меня похвалили взрослые и товарищи: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
3. Считаю, что всегда надо чем-то отличаться от других: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
4. Я всегда стараюсь обдумывать свои решения: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
5. Я знаю, какого поведения ждут от меня окружающие: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
6. Понимаю, что нужно быть активным, чтобы добиться своих целей: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
7. Обычно я понимаю, за что меня наказали или могут наказать: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
8. Стремлюсь быть непохожим на других: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
9. Я знаю, чего хочу в жизни: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
10. Знаю, что можно и что нельзя делать, пока я не взрослый: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
11. Всегда стремлюсь побеждать и выигрывать: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
12. Стремлюсь поступать так, как поступают взрослые: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
13. Стараюсь доказывать свою правоту, даже если с моим мнением не согласны окружающие: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».

14. Стараюсь не посвящать взрослых и друзей в свои проблемы: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
15. Я стараюсь одеваться и вести себя как современный человек: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
16. Если я что-то решил, то обязательно сделаю: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
17. Стараюсь использовать в жизни советы взрослых: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
18. Общаясь с товарищами, отстаиваю свое мнение: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
19. Стараюсь сделать для себя выводы из любой ситуации: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
20. Стараюсь подражать взрослым в своих поступках: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
21. Когда я берусь за дело, то стараюсь достигнуть в нем успеха: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
22. Я не конфликтный человек: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
23. В организации любого дела хочу быть лидером: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
24. Стараюсь придерживаться своих взглядов в любой ситуации: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
25. Мне интересен сам процесс дела, а не его результат: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
26. Если я берусь за дело, то обязательно доведу его до конца: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
27. Стараюсь поступать так, чтобы меня хвалили окружающие: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
28. Думаю, что мне под силу решение многих задач, которые ставит передо мной жизнь: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
29. Могу преодолеть трудности, чтобы чего-нибудь добиться в своих планах: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».
30. При выполнении любой работы для меня важен результат, а не процесс: «да»; «затрудняюсь ответить»; «нет».

#### ПРИЛОЖЕНИЕ 4

##### Методики, направленные на изучение социального становления старшеклассников

Показателями социального становления старшеклассников выступают способности человека к проявлению:

- **активности** (самореализации в процессе социального становления; реализуемой готовности к действиям, которая проявляется в сферах социальных отношений человека);
- **автономности** (реализации установок на себя, устойчивости в поведении и отношениях, которые соответствуют представлению личности о себе, её самооценки);
- **адаптированности** (обеспечения включенности в реальные социальные отношения; активного приспособления к условиям среды) старшеклассника.

Замеры уровня развития данных качеств эффективно проводить при помощи следующих методик:

- **уровень активности** (методика диагностики типа поведенческой активности Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка);
- **уровень адаптированности** (фрейбургская анкета - методика диагностики социально-психологической адаптации (опросник СПА) – определение характеристик социальной адаптации молодежи школьного возраста – авторы К. Роджерс и Р. Даймонд);
- **уровень автономизации** (методика многофакторного исследования личности Р. Кетелла – укороченный вариант - 105 вопросов).



В качестве критериев социального становления можно обозначить следующие:

- 1) степень жизненного самоопределения;
- 2) включенность в систему отношений.

Упражнения-тренинги, целью которых выступает изучение реакции испытуемых на воздействие определенных ситуаций.

### **Критерий 1. Включенность в систему социальных отношений**

#### **1-1. Вы – продавец.**

**Ситуация.** Вы – продавец очень известного магазина. Вы всегда помните о респектабельности вашей фирмы и должны обслуживать покупателей на высоком уровне.

**Задание.** Вы скажите комплимент капризному покупателю (покупательнице), который(ая) примеривает спортивную куртку( платье).

#### **1-2. На необитаемом острове.**

**Ситуация.** Вы попали на необитаемый остров вместе со своим врагом (человеком, к которому вы относитесь отрицательно). Кроме вас двоих на острове никого нет. А надо начинать новую жизнь...

**Задание.** Что вы чувствуете? Каков ваш первый порыв? Что вы намерены делать? Почему?

#### **1-3. Вас ругают родители.**

**Ситуация.** У вас часто повторяются напряженные ситуации с родителями... С первой или второй фразы начинается раздражение с чьей-либо стороны, а дальше перепалка или скандал.

**Задание.** Сформулируйте ответ на вопрос «Почему ты опять привел толпу своих друзей в дом, не предупредив меня?»

#### **1-4. Незваный гость.**

**Ситуация.** Вы собрались в кругу друзей, неожиданно к вам пришел незваный гость. А вы так хотели отдохнуть среди близких людей.

**Задание.** Ваша реакция? Кто-то должен заставить его уйти? Если да, то кто и как? Что бы вы сделали в роли незваного гостя, если бы вам очень хотелось присоединиться к этой компании?

#### **1-5. Танец.**

**Ситуация.** Вы танцуете с девушкой (юношей). Она (он) говорит, что вы совсем не умеете танцевать.

**Задание.** Что вы ответите? Что вы сделаете после этого? Вы пригласите эту девушку (юношу) еще раз? Почему?

### **Критерий 2. Степень жизненного самоопределения**

#### **2-1. Кража.**

**Ситуация.** Описание двойственной ситуации (например, ваш одноклассник совершил кражу).

**Задание.** Какова ваша оценка? (Затем нужно будет дать информацию, что все друзья испытывают противоположное мнение.) Что вы думаете по этому поводу? Вы измените ваше мнение?

#### **2-2. Кто виноват?**

**Ситуация.** Во время перемены вы с одноклассниками кидались портфелями. Именно вы разбили окно. Вошел учитель. Никто из товарищей вас не выдал. Ваш учитель сказал: «Я не буду выяснять, кто это сделал. Но весь класс завтра лишается дискотеки (похода, участия в празднике и т.п.)»

**Задание.** Что вы чувствуете? Что вы предпримете? Что вы скажете своим товарищам? Будете ли говорить с учителем? Если да, то что скажете ему?

#### **2-3. Профессия – официант.**

**Ситуация.** Вы – официант в ресторане. Вы видите, что ваши клиенты собираются уходить, не расплатившись.

**Задание.** Что вы предпримете? Каким образом будете действовать?

#### **2-4. В билетной кассе.**

**Ситуация.** Вы – кассир в ж/д кассах. Билетов нет. Рассерженные и возбужденные пассажиры требуют билетов, обвиняя всю ж/д и вас в частности.

**Задание.** Что вы чувствуете? Вы что-нибудь скажете пассажирам? Почему? Если да, то что?

**Таблица выраженности критериев социального становления**

**1-1**

| критерии  | проявляют | не проявляют |
|---|-----------|--------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Терпение, выдержка и такт.</li> <li>• Вежливость, умение выразить словами чувство одобрения, комплимент клиенту</li> </ul> |           |              |

**1-2**

| критерии  | проявляют | не проявляют |
|---|-----------|--------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Умение рассчитывать на себя.</li> <li>• Способность применить свой жизненный опыт и знания.</li> <li>• Максимальная активизация своих коммуникативных способностей,</li> <li>• Стремление избегать конфликтов,</li> <li>• Умение планировать деятельность</li> </ul> |           |              |

**1-3**

| критерии   | проявляют | не проявляют |
|--|-----------|--------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Терпение, выдержка и чувство такта,</li> <li>• Уважение мнения близких людей,</li> <li>• Настрой на цель избегать конфликтов и улучшить отношения с близкими</li> </ul> |           |              |

**1-4**

| критерии   | проявляют | не проявляют |
|--|-----------|--------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Терпение, выдержка и чувство такта.</li> <li>• Уважение по отношению к другому человеку.</li> <li>• Ориентировка на избегание конфликтов</li> </ul> |           |              |

**1-5**

| критерии   | проявляют | не проявляют |
|--|-----------|--------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Человек ведёт себя корректно и достойно.</li> <li>• Умение сказать хорошее даже в ответ на нелестное замечание</li> </ul> |           |              |

2-1

| критерии   | проявляют | не проявляют |
|--|-----------|--------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Стремление объективно оценивать происходящее вокруг.</li> <li>• Оценка события как отрицательного с нравственной позиции.</li> <li>• Умение отстаивать своё мнение.</li> <li>• Ориентировка на честность перед другими и самим собой</li> </ul> |           |              |

2-2

| критерии  | проявляют | не проявляют |
|---|-----------|--------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ощущение чувства вины.</li> <li>• Умение нести ответственность за свои поступки.</li> <li>• Переживание чувства товарищества.</li> <li>• Критическое отношение к себе и своим поступкам</li> </ul> |           |              |

2-3

| критерии   | проявляют | не проявляют |
|--|-----------|--------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ориентировка на общественно полезную</li> </ul> |           |              |

|  |  |  |
|--|--|--|
| деятельность. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Потребность в реализации интересов в деятельности.</li> <li>• Осознание важности не только выбора профессии, но и морального самоопределения</li> </ul> |  |  |
|--|--|--|

2-4

| критерии  | проявляют | не проявляют |
|---|-----------|--------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Выдержка и тактичность.</li> <li>• Умение оценивать человеческие качества.</li> <li>• Положительная направленность и уважение к клиенту</li> </ul> |           |              |

### Методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (№105)

Данная методика является в настоящее время наиболее популярным средством экспресс-диагностики личности. Они используются в ситуациях, когда необходимо знание индивидуально-психологических особенностей человека. Опросник диагностирует черты личности, которые Р.Б. Кеттелл называет конституционными факторами.

Из всех приведенных в данной методике факторов мы воспользуемся лишь некоторыми из них: фактор «А» (замкнутость-общительность), фактор «Е» (подчиненность - доминантность), фактор «Q2» (конформизм-

нонконформизм), фактор «Q3» ( низкий – высокий самоконтроль).

Мы предлагаем сокращенный вариант опросника, который в целях дефицита времени включает в себя 105 вопросов.

Время обследования: 20-50 минут.

Ответы заносятся на специальный опросный лист, а затем обсчитываются с помощью специального «ключа».

Совпадение ответов «а» и «с» оцениваются двумя баллами, совпадение ответа «в» - одним баллом.

Сумма баллов по каждой выделенной группе вопросов дает в результате значения фактора.

Максимальная оценка по каждому фактору – 12 баллов, минимальная – 0 баллов.

*Инструкция.* Перед вами ряд вопросов, которые помогут определить некоторые свойства вашей личности.

Здесь не может быть «правильных» или «ошибочных» ответов.

Старайтесь отвечать искренне и точно.

Напишите свою фамилию в верхней части листа для ответов.

Отвечая на каждый вопрос, вы должны выбрать один из трех предлагаемых ответов, тот, который в наибольшей степени соответствует вашим взглядам, вашему мнению о себе.

Отвечать нужно следующим образом: в соответствующей клеточке на бланке для ответов поставьте отчетливый крестик.

Если вам что-нибудь не ясно, спросите у экспериментатора.

*Правила при ответе на вопросы:*

- Не нужно много времени тратить на вопросы, давайте тот ответ, который первым приходит к вам в голову.

- Старайтесь не прибегать слишком часто к промежуточным, неопределенным ответам типа «не знаю», «нечто среднее» и т.д.
- Обязательно отвечайте на все вопросы подряд, ничего не пропуская.
- Отвечайте честно и искренне, не старайтесь произвести хорошее впечатление своими ответами.
- Не переворачивайте страницу, пока не получите разрешения.

### Текстовый материал

#### Фактор «А» (замкнутость-общительность) 2, 19, 36, 53, 70, 87,103

1) Я вполне мог бы жить один, вдали от людей:

- А) да
- В) иногда
- С) нет

2) Я скорее раскрыл бы свои сокровенные мысли:

- А) моим хорошим друзьям
- В) не знаю
- С) в своем дневнике

3) На предприятии мне было бы интереснее:

- А) работать с машинами и механизмами в основном производстве
- В) трудно сказать
- С) беседовать с людьми, занимаясь общественной работой

4) Я предпочел бы скорее работать:

- А) в учреждении, где мне пришлось бы руководить людьми и все время быть среди них
- В) затрудняюсь ответить
- С) архитектором, который в тихой комнате разрабатывает свой проект

5) Мне приятнее сделать человеку одолжение, согласившись назначить встречу с ним на время, удобное для него, даже если это немного неудобно для меня:

- A) да
- B) иногда
- C) нет

6) Бывает, что все утро я не хочу ни с кем разговаривать:

- A) часто
- B) иногда
- C) никогда

7) Я могу своим дружеским отношением ввести людей в заблуждение, хотя на самом деле они мне не нравятся:

- A) да
- B) иногда
- C) нет

**Фактор «Е» (подчиненность - доминантность) 5,22, 39,56, 73,90**

8) Если бы я вел машину по дороге, где много других автомобилей, я предпочел бы:

- A) пропустить вперед большинство машин
- B) не знаю
- C) обогнать все идущие впереди машины

9) Меня больше раздражают люди, которые:

- A) своими грубыми шутками вгоняют людей в краску
- B) затрудняюсь ответить
- C) создают неудобства для меня, опаздывая на условленную встречу

10) Если бы у меня было много денег, то я:

- A) позаботился бы о том, чтобы не вызывать к себе зависти
- B) не знаю
- C) жил бы, не стесняя себя ни в чем

11) В большинстве дел я:

- A) предпочитаю рискнуть
- B) не знаю
- C) предпочитаю действовать наверняка

12) Я предпочитаю скорее отказаться от своего заказа, чем доставить официанту лишнее беспокойство:

- A) да
- B) иногда
- C) нет

13) Люди говорят, что мне нравится делать все своим оригинальным способом:

- A) верно
- B) иногда
- C) неверно

**Фактор «Q2» (конформизм- неконформизм) 15, 32, 49,66, 83, 100**

14) Когда я планирую что-нибудь, я предпочитаю делать это самостоятельно, без чьей-либо помощи:

- A) верно
- B) иногда
- C) нет

15) Мне нравятся общительные, компанейские люди

- A) да

- В) не знаю
- С) нет

16) Я бы скорее предпочел провести два летних месяца:

- А) в деревне с одним или двумя друзьями
- В) затрудняюсь сказать
- С) возглавляя группу в туристском лагере

17) Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности

- А) верно
- В) иногда
- С) неверно

18) Я получаю большое удовольствие, рассказывая местные новости

- А) да
- В) иногда
- С) нет

19) Я предпочитаю игры:

- А) где надо играть в команде или иметь партнера
- В) не знаю
- С) где каждый играет сам за себя

**Фактор «Q3» (низкий – высокий самоконтроль)  
16,33,50,67, 84, 101**

20) Я думаю, что я менее чувствительный и легко возбуждаемый, чем большинство людей:

- А) верно
- В) затрудняюсь ответить
- С) неверно

21) Я настолько осторожен и практичен, что со мной случается меньше неприятных неожиданностей, чем с другими людьми

- А) да
- В) трудно сказать
- С) нет

22) Усилия, затраченные на составление планов:

- А) никогда не лишние
- В) трудно сказать
- С) не стоят этого

23) Если человек не отвечает сразу же, после того, как я что-нибудь сказал ему, то я чувствую, что, должно быть, я сказал какую-нибудь глупость

- А) верно
- В) не знаю
- С) не верно

24) Аккуратные, требовательные люди не уживаются со мной

- А) верно
- В) иногда
- С) не верно

25) Ночью мне снятся фантастические или нелепые сны

- А) да
- В) иногда
- С) нет

**Бланк для ответов**

| № | / варианты | а | в | с |
|---|------------|---|---|---|
| 1 |            |   |   |   |
| 2 |            |   |   |   |
| 3 |            |   |   |   |
| 4 |            |   |   |   |

|    |  |  |  |
|----|--|--|--|
| 5  |  |  |  |
| 6  |  |  |  |
| 7  |  |  |  |
| 8  |  |  |  |
| 9  |  |  |  |
| 10 |  |  |  |
| 11 |  |  |  |
| 12 |  |  |  |
| 13 |  |  |  |
| 14 |  |  |  |
| 15 |  |  |  |
| 16 |  |  |  |
| 17 |  |  |  |
| 18 |  |  |  |
| 19 |  |  |  |
| 20 |  |  |  |
| 21 |  |  |  |
| 22 |  |  |  |
| 23 |  |  |  |
| 24 |  |  |  |
| 25 |  |  |  |

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Михаил Иосифович Рожков  
Татьяна Витальевна Макеева

**Социально-педагогическая деятельность**

Учебное издание

Редактор С.Ю. Родонова  
Макет О.В.Первушиной

Подписано в печать 18.09 2009 г.  
Формат 60х92 1/16.  
Объем 28 п.л. 15,8 уч.изд.л. Тираж 150 экз.  
Заказ №522

Издательство ГОУ ВПО «Ярославский государственный  
педагогический университет им. К.Д.Ушинского» (ЯГПУ)  
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ГОУ ВПО «Ярославский государственный  
педагогический университет им. К.Д.Ушинского» (ЯГПУ)  
150000, г. Ярославль, Которосльская набережная, 44