

Владимирский государственный университет

И. В. ПЛАКСИНА

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Учебно-методическое пособие

Владимир 2026

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

И. В. ПЛАКСИНА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учебно-методическое пособие

Электронное издание



Владимир 2026

ISBN 978-5-9984-2232-4

© ВлГУ, 2026

УДК 378.0(075.8)
ББК 74.489.4я73

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой педагогики
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Е. Н. Селиверстова

Кандидат педагогических наук
профессор кафедры технологического и экономического образования
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Г. А. Молева

Кандидат педагогических наук, доцент
проректор по дополнительному образованию
Владимирского института развития образования имени Л. И. Новиковой
Л. В. Куликова

Издается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Плаксина, И. В.

Психологический аспект воспитательной деятельности [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / И. В. Плаксина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2026. – 260 с. – ISBN 978-5-9984-2232-4. – Электрон. дан. (2,83 Мб). – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Системные требования: Intel от 1,3 ГГц ; Windows XP/7/8/10 ; Adobe Reader ; дисковод CD-ROM. – Загл. с титул. экрана.

Содержит материалы лекций, практических занятий, предназначенных для курса «Психология воспитательных практик», направленного на развитие профессиональных компетенций в области воспитательной деятельности. Пособие может быть использовано при изучении курсов «Психологические основы образовательной деятельности», «Проектирование образовательной среды», «Актуальные проблемы педагогики и образования», «Современные проблемы детства и молодежи».

Предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям подготовки: 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями) и 44.03.01 – Педагогическое образование всех форм обучения. Может быть полезно для работающих педагогов при организации воспитательной деятельности в учебных заведениях.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии ФГОС ВО.

Табл. 12. Ил. 14. Библиогр.: 21 назв.

ISBN 978-5-9984-2232-4

© ВлГУ, 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ	10
1.1. Современные требования к организации и результатам воспитательной деятельности	10
1.2. Образ детства, определяющий отношение к ребенку	15
1.3. Черты становящейся взрослости с позиций отечественных и зарубежных теорий.....	20
1.4. Особенности современной социализации детей и подростков.....	26
1.4.1. Теории социализации личности	26
1.4.2. Детская и молодежная субкультуры как агенты социализации	29
1.4.3. Прогрессирующий инфантилизм как проблема современной социализации	33
1.4.4. Ресурсы и риски цифровой социализации	41
1.4.5. Потребительская социализация детей и подростков.....	51
1.4.6. Источники риска радикализации в подростковой среде	56
1.5. Современные черты воспитательной деятельности, препятствующие становлению взрослости	59
1.6. Ключевые составляющие современных воспитательных практик.....	62
1.7. Характеристики безопасной воспитательной среды	72
1.8. Психологические механизмы, методы и средства воспитания.....	83
Контрольные вопросы	90

Глава 2. ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	92
2.1. Психологические задачи развития детей школьного возраста: условия достижения результата	92
2.2. Виды помощи взрослому в ситуации социального затруднения учащихся	97
2.3. Психологические закономерности становления и развития детской и подростковой группы как социализирующего сообщества	105
2.4. Практика организации коллективно-распределенных видов деятельности в подростковых группах	117
2.4.1. Коллективно-распределенная деятельность как одно из условий достижения воспитательных результатов	117
2.4.2. Интерактивные технологии как средство реализации коллективно-распределенной деятельности.....	120
2.4.3. Примеры организации воспитательных практик.....	129
2.5. Нарушающее поведение детей и подростков: способы совладания и коррекции	134
2.6. Практика разрешения конфликтного взаимодействия....	144
2.7. Формирование нравственных ценностей личности: психологический аспект	153
2.8. Средства педагогического влияния на личность ребенка и подростка в воспитательном процессе	158
2.9. Диагностика результатов воспитания	173
Контрольные вопросы	182
 ЗАКЛЮЧЕНИЕ	 184
 СПИСОК БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК.....	 186
 СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	 195
 ПРИЛОЖЕНИЯ.....	 198

ПРЕДИСЛОВИЕ

Разработка и детализация понятия «воспитание» стали существенными изменениями обновленного содержания ФГОС ООО от 31 мая 2021 г. Выделение различных аспектов воспитательной деятельности в обновленных стандартах частично обусловлено тем, что в образовательной практике школы в последнее десятилетие внимание в большей степени было сосредоточено на когнитивной составляющей образовательного процесса. Недостаток внимания к различным аспектам воспитания привел к тому, что учебная деятельность стала выступать для участников образовательного процесса исключительно как деятельность, направленная на освоение знаний и умений. Важно отметить, что в процессе образовательной практики ребенок должен иметь возможность решать задачи возрастного развития, а не только осваивать знания по учебным предметам.

В фокусе обновленных образовательных стандартов находятся, прежде всего, личностные образовательные результаты, а также содержание, формы, психологические закономерности организации воспитательной деятельности. Воспитание рассматривается как система воздействий и взаимодействий, имеющих цели, методы, формы и инструменты их достижения.

Важно подчеркнуть, что, несмотря на предлагаемый системный взгляд на воспитание, он пока мало отражается в реальной практике современной школы. Жесткая регламентация деятельности образовательных учреждений, оценка деятельности педагогических коллективов посредством многочисленных количественных рейтинговых показателей в большинстве своем ориентированы на знаниевый компонент, в связи с чем методы воспитания продолжают носить формальный и декларативный характер. Педагогические коллективы склонны, как и прежде, проводить разовые воспитательные мероприятия, игнорируя

активность самих школьников, их интересы и предпочтения; предлагать школьникам методы и формы воспитательной деятельности без опоры на опыт, который учащиеся приобрели в реальной жизни; провозглашать цели и ценности, не создавая условий для их реализации; связывать результаты воспитательной деятельности с показателями тестирования ценностных установок, не принимая во внимание, что результаты диагностики выявляют декларируемые ценности, а не реально принятые и транслируемые в поведении.

Создание пособия вызвано необходимостью формирования системы знаний о сущности психологической составляющей воспитания как деятельности, как процесса, как общения взрослого и ребенка.

Цель освоения дисциплины «Психология воспитательных практик» – формирование у обучающихся готовности к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии со знаниями психологических закономерностей развития личности, современных теорий обучения и воспитания, восприятия межкультурного разнообразия общества, организации и интерпретации психолого-педагогических исследований.

Задачи:

- сформировать систему знаний в области современных теорий воспитания и ориентаций в закономерностях взросления личности;
- развивать психолого-педагогическое мышление, способность к самостоятельному осмыслению теоретических и прикладных аспектов воспитательной практики;
- создать условия для становления личности педагога как профессионала и человека культуры, обладающего культурой научного и гуманитарного мышления, устойчивыми ценностными ориентациями, владеющего навыками конструктивного влияния на личность учащегося и учебную группу;
- содействовать овладению студентами умениями анализировать, проектировать, оценивать и корректировать процесс воспитательного взаимодействия с учащимися;

– содействовать развитию способностей к проектированию условий, обеспечивающих достижение результатов воспитательной деятельности.

Важно отметить, что сложность современного этапа развития всей системы образовательной практики определяется рядом обстоятельств:

– геополитическая и экономическая нестабильность общества отражается на состоянии школы как объекта управления;

– в последние годы существенно увеличилось проявление агрессии в поведении учащихся: буллинг, кибербуллинг, скулшутинг, проявления экстремизма, этноцентризма во взаимоотношениях в молодежной среде;

– становится очевидным наличие «психологической сложности» педагогов как субъектов профессиональной деятельности: психологическое выгорание, акцентуация характеров (повышенная эмоциональность, завышенная самооценка, стремление быть в центре внимания). Решение из года в год однотипных задач приводит к упрощению восприятия и стереотипизации, желанию облегчить свою деятельность, что особенно характерно для педагогов с большим стажем, которых в школе становится все больше и больше;

– процесс профессиональной подготовки будущего педагога в большей степени ориентирован на методику обучения по конкретному учебному предмету.

Содержание пособия способствует систематизации и сравнительному анализу концепций, подходов и взглядов на практику воспитания.

Освоение содержания пособия позволит обучающимся:

знать: принципы организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями в соответствии с требованиями ФГОС; концептуальные основы духовно-нравственных ценностей личности и модели нравственного поведения в профессиональной деятельности; особенности проектирования воспитательной деятельности и методов ее реализации в соответствии с требованиями ФГОС;

концептуальные способы организации и оценки различных видов деятельности ребенка; методы и формы организации коллективных творческих дел; концептуальные основы проектирования индивидуальных образовательных маршрутов в соответствии с образовательными потребностями детей и особенностями их развития;

уметь: формировать диагностируемые цели (требования к результатам) совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; создавать условия для развития у обучающихся духовно-нравственных ценностей и нравственного поведения в профессиональной деятельности; проектировать воспитательную деятельность и методы ее реализации; планировать различные виды деятельности ребенка, отбирать релевантные методы и формы организации коллективных творческих дел; создавать индивидуальные образовательные маршруты в соответствии с образовательными потребностями детей;

владеть: технологиями достижения результатов совместной и индивидуальной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; технологиями организации развития у обучающихся духовно-нравственных ценностей и нравственного поведения в профессиональной деятельности; технологиями проектирования воспитательной деятельности и методов ее реализации в соответствии с требованиями ФГОС; способами и приемами организации различных видов деятельности, методами и формами организации коллективных творческих дел; технологиями проектирования индивидуальных образовательных маршрутов в соответствии с образовательными потребностями детей и особенностями их развития.

В первой главе пособия обсуждаются теоретические аспекты психологии воспитания. Представлены современные требования к организации и результатам воспитательной деятельности; образы детства и черты становящейся взрослости; раскрыты особенности современ-

ной социализации детей и подростков; современные черты воспитательной деятельности, препятствующие становлению взрослости; ключевые составляющие современных воспитательных практик.

Вторая глава посвящена непосредственной реализации воспитательных практик с учетом их психологического аспекта и содержит описание психологических закономерностей развития личности и становления детского коллектива; практике организации коллективно-распределенных интерактивных форм деятельности в подростковых группах. В содержании представлены виды помощи взрослому в ситуации социальных затруднений школьников и возможности их диагностики; раскрыты психологические основы нарушающего поведения детей и подростков, а также способы совладания с нарушающим поведением; предложены рекомендации по формированию нравственных ценностей личности; раскрыты средства педагогического влияния в воспитательном процессе. Глава содержит также методические рекомендации по диагностике результатов воспитания.

В пособие включены практикумы по регуляции конфликтного взаимодействия в образовательной среде, что усиливает практическую направленность издания. Представлена рабочая программа по курсу «Психология воспитательных практик» (прил. 4).

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

1.1. Современные требования к организации и результатам воспитательной деятельности

Воспитание – это формирование осознанной необходимости быть человеком
М. К. Мамардашвили

Разработка и детализация понятия «воспитание» стала одним из существенных изменений обновленного содержания ФГОС ООО от 31 мая 2021 г. До момента пересмотра ФГОС ООО требования к воспитанию в школе были представлены в «Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников». О. В. Рубцова, Т. А. Посакалова и А. Г. Соловьева отмечают, что в предыдущих редакциях стандарта термин «воспитание» практически отсутствовал [67]. До 2020 года в документах, регламентирующих образовательную практику, воспитание понимается как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению». В редакции 2021 г. [58] выделены и закреплены его различные направления воспитания: гражданское, патриотическое, эстетическое, физическое, трудовое, экологическое, научное познание. Эти направления определили требования к разработке обязательной для школ «Рабочей программы воспитания».

Отметим, что воспитательная деятельность регулируется рядом основополагающих документов:

– «*Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года*», которая является базовым документом стратегического планирования в сфере национальной безопасности, определяет

цель, задачи, приоритеты государственной политики в области воспитания, основные направления развития воспитания детей и молодёжи в РФ;

– *«Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» и «Концепция развития дополнительного образования детей»;*

– *Указы Президента РФ от 2 июля 2021 года № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»; от 8 ноября 2021 года № 633 «Об утверждении Основ государственной политики в сфере стратегического планирования в Российской Федерации»; от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»;*

– *Распоряжения Правительства РФ от 17 августа 2024 года № 2233-р «Об утверждении Стратегии реализации молодёжной политики в Российской Федерации на период до 2030 года»;*

– *Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2023 г. № 3233-р «О плане мероприятий по реализации Стратегии комплексной безопасности детей в РФ на период до 2030 г.».*

Выделение различных аспектов воспитательной деятельности в обновленных стандартах, отмечает О. В. Рубцова, частично обусловлено тем, что в образовательной практике школы в последнее десятилетие внимание в большей степени было сосредоточено на когнитивной составляющей образовательного процесса. Недостаток внимания к различным аспектам воспитания привел к тому, что «...учеба не становится для школьников деятельностью, формирующей личность» [65, с. 4]. Она выступает для участников образовательного процесса исключительно как деятельность, направленная на освоение знаний и умений. В фокусе обновленных образовательных стандартов находятся прежде всего личностные образовательные результаты и значимость воспитательных процессов для их формирования. Воспитание рассматривается как система воздействий и взаимодействий, имеющих цели, методы, формы и инструменты их реализации.

Важно отметить, что, несмотря на предлагаемый системный взгляд на воспитание, он пока мало отражается в реальной практике современной школы. Жесткая регламентация деятельности образовательных учреждений, включение их в многочисленные рейтинговые проверки, в большинстве своем нацеленные на знаниевый компонент,

приводит к тому, что методы воспитания продолжают носить формальный и декларативный характер. Педагогические коллективы склонны, как и прежде, проводить разовые воспитательные мероприятия, игнорируя активность самих школьников, их интересы и предпочтения; предлагать школьникам методы и формы воспитательной деятельности без опоры на опыт, который учащиеся приобрели в реальной жизни; провозглашать цели и ценности, не создавая условий для их реализации; связывать результаты воспитательной деятельности с показателями тестирования ценностных установок, не принимая во внимание, что результаты диагностики выявляют декларируемые ценности, а не реально принятые и транслируемые в поведении. Важно в очередной раз отметить, что в процессе образовательной практики ребенок должен иметь возможность решать задачи возрастного развития, а не только осваивать знания по учебным предметам.

Таким образом, в настоящий момент мы должны рассматривать воспитание детей как стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. Как отмечала Л. И. Новикова, воспитание включает ряд отдельных, но взаимосвязанных процессов: процесс воспитательного воздействия, процесс принятия воздействия личностью и возникающего при этом процесса самовоспитания, самопостроения [42]. Л. С. Выготский отмечал, что развитие личности в процессе обучения обращено к тому, что дано природой, а воспитание – к тому, чего у ребенка нет, но дано в человеческой морали, в нравственных нормах и нравственных качествах людей. Обучение ведет за собой развитие, а воспитание придает ему *нравственный вектор* [9].

В качестве субъектов воспитания выступает сам ребенок (отсутствие мотивации к самоизменению приведет к отсутствию каких-либо результатов); педагог (воспитатель), который осуществляет воспитательную деятельность; социальная среда, объединяющая семью, воспитательное пространство школы, микросоциум, детские и подростковые сообщества, СМИ. Важно отметить, что главную роль в воспитании ребенка играет семья, потому что именно родители первоначально объединяют, выделяют или создают социально ценностные обстоятельства окружающей действительности, сопровождающие жизнь семьи и ребенка, внутри которых он принимает открывающийся мир культуры.

Воспитание – явление многогранное, которое нужно рассматривать, в первую очередь, как процесс, включающий разворачивающуюся последовательность состояний, событий, явлений, которые заранее планируются. Воспитательный процесс содержит противоречия (цели воспитателей и детей), движущие силы (потребности, мотивы сторон), механизмы (общение и деятельность) и стадии.

Воспитание выступает как педагогическая деятельность, которая имеет цель (прообраз результата), средства воспитания и результат. Рассматривая воспитание как деятельность, важно выделять первоначально ее смысловой уровень (ради чего организуется то или иное мероприятие), уровень целеполагания (каким видится результат) и технологический уровень (какие средства, методы будут использованы). Также мы можем рассматривать воспитание как коммуникативный процесс и в соответствии с этим выделить закономерности, феномены, сопровождающие процесс коммуникации, средства коммуникативного воздействия, сопротивления этим воздействиям, конфликты.

Управление воспитанием рассматривается как организация социального опыта индивида в его разнообразных формах, а результаты воспитательной деятельности важно рассматривать в двух измерениях: *социальном (деятельностном) и нравственном/ценностном*. Результатом воспитания являются новообразования в личности воспитанника (личностные результаты), которые на разных возрастных этапах имеют свои характеристики. Личностное развитие – сложный феномен, складывающийся в пространстве отношений и взаимодействий в социокультурной и образовательной среде.

Делая обзор теорий социализации, А. Л. Свенцицкий подчеркивает, что при рассмотрении механизма психического развития отечественные исследователи обычно исходят из идей Л. С. Выготского, который выдвинул как важнейший для психологии исторический принцип понимания психических процессов [70]. В соответствии с ним поведение личности представляет собой результат двух различных процессов развития: биологической эволюции и исторического развития человечества, в итоге чего первобытный человек превращается в человека культуры. В онтогенезе процессы слиты воедино, так как ребенок сразу же после рождения оказывается под определяющим воздействием окружающей его социальной среды и при этом продолжается также его органическое развитие. «Врастание нормального ребенка в

цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания, – пишет Л. С. Выготский. – Оба плана развития – естественный и культурный – совпадают и сливаются один с другим» [9]. В ходе исторического развития человечества (и соответственно в онтогенезе отдельного человека) возникают и формируются культурные формы поведения. При этом к началу каждого возрастного периода складывается своеобразное и специфическое для данного возраста отношение между ребенком и окружающей его средой. Это отношение Л. С. Выготский назвал социальной ситуацией развития в данном возрасте.

Социальная ситуация развития (ССР) – это исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии ребенка в течение данного возрастного периода. Она определяет формы и путь развития ребенка, следуя которым приобретаются новые свойства личности.

В соответствии с этими целями главная задача воспитательной практики состоит в создании психолого-педагогических условий для совместного продуктивного развития мира Взрослых и мира Ребенка.

Важно отметить, что вряд ли найдется взрослый человек, который в целом не разделяет гуманистических принципов воспитания. При этом современный мир вносит трагические ноты в жизнь ребенка. Юлия Шойгу, директор Центра экстренной психологической помощи Министерства по чрезвычайным ситуациям, в своем выступлении на съезде Федерации союза психологов образования России в июне 2025 года отмечала, что в настоящий момент *«...дети – одна из самых страдающих категорий населения. Происходящие техногенные катастрофы, военные действия, травля лишают детей здоровья, крова, привычного места жизни, родителей и того будущего, которое они планировали»*. В связи с этим важно сказать, что детство огромного количества детей сопровождается страхом, дезориентацией, дезадаптациями разных видов, апатией или чрезмерным возбуждением, дебютами психических расстройств. Родители практически не осознают влияния своих переживаний, своих состояний на благополучие ребенка и не могут оказать помощи ребенку в осмыслении происходящего и переработке травмирующих событий. Все большее количество детей и подростков нуждается в пролонгированном психолого-педагогическом сопровождении. В. В. Рубцов, главный внештатный психолог

Министерства образования РФ, на Всероссийском съезде психологических служб в системе образования Российской Федерации 17 – 18 июня 2025 г., раскрывая перспективы оказания психологической помощи детям в образовательных учреждениях, выделил шесть проблем, среди которых:

— кадровый дефицит педагогов-психологов в образовательных учреждениях. Мониторинговые исследования свидетельствуют о том, что 41 % учащихся нуждается в психолого-педагогической помощи, однако ставка педагога-психолога является ресурсом для экономии средств;

— статус педагога-психолога до сих пор плохо определен, должность не отнесена к педагогическим, поэтому педагоги и администрация не воспринимают педагогов-психологов как членов педагогической команды;

— недостаточный уровень профессиональных компетенций педагогов-психологов из-за недостаточного объема и качества подготовки, в связи с чем возникают сложности в работе с разными категориями детей, родителей;

— низкий уровень методического обеспечения психолого-педагогической работы: нет современных кейсов, валидных диагностических материалов, продуктивных курсов повышения квалификации, отсутствие супервизии в работе педагогов-психологов;

— несогласованность разных видов оказания помощи в построении стратегий развития ребенка;

— отсутствие системных мероприятий по мониторингу компонентов среды.

Завершая разговор о детстве, важно сказать, что забота взрослых о безопасности детей в школах – это возвращение человечности, а не установка камер наблюдения в тайных местах. Это командная работа всего школьного коллектива, разделяющего гуманистические ценности воспитания подрастающего поколения и способного выстроить диалог с родителями, в котором осуществляется переход от требований к обсуждению того, что важно для семьи, ребенка и ребенка.

1.2. Образ детства, определяющий отношение к ребенку

Общество посредством своих социальных институтов осуществляет процесс социализации, ориентируясь на тот образ ребенка,

который современен и желаем для данного общества. Образ развивающегося ребенка в общественном представлении всегда имеет по меньшей мере два измерения:

- кем он является от природы;
- кем он должен стать в результате культурного социогенеза, какие социально значимые ценности он должен интериоризировать.

И. С. Кон, цитируя Л. Стоуна, описал четыре таких ценностных образа [30]:

1) *традиционный христианский взгляд*, утверждающий, что ребенок несет на себе печать первородного греха и его нужно спасти беспощадным подавлением его воли, требованиями беспрекословного подчинения родителям и духовным пастырям;

2) *точка зрения социально-педагогического детерминизма*, согласно которой ребенок представляет собой *tabula rasa*, на которой общество в лице родителей или воспитателей может написать что угодно;

3) *точка зрения природного детерминизма*, согласно которой характер и возможности ребенка predeterminedены до его рождения;

4) *утопически-гуманистический взгляд*, согласно которому ребенок рождается хорошим и добрым и портится только под влиянием общества.

Складывающийся в каждой культуре «образ Ребенка» есть вариант представлений о нем, свойственных данной культуре и данному этапу исторического времени. Каждое историческое время рождало свой образ человека и под его влиянием соответственно – свой «образ Ребенка».

В Российской педагогической энциклопедии детство определяется как «этап развития человека, предшествующий взрослости, этап интенсивного роста организма, формирования высших психических функций».

В большинстве психолого-педагогических исследований обычно образ ребенка связывается со специфическими педагогическими задачами, исходящими не от ребенка. Как критично замечает В. А. Петровский, «стремление одеть детство в гранитные берега жестких правил поведения – характерная черта современного взрослого мира. Сооружение берегов “воспитания и влияния” началось в 30-е годы» [51]. Вопреки призывам выдающихся педагогов тех лет «вернуть детям детство в общественном сознании складывался стереотип, подменивший

подлинное понимание детства и заботу о нем: «Детство – этап подготовки к будущей жизни». Так, отрицалась самооценочность проживания эпохи Детства ребенком. Даже короткая пора оттепели 1950 – 1960-х годов, как отмечает К. Н. Поливанова, сбросив многие оковы общественной мысли, не затронула стереотипы отношения к Детству: все более укоренялся стереотип о Взрослом, который предугадывает жизнь ребенка наперед, а ребенку остается лишь слушаться [57]. Опасность этих стереотипов состоит в том, что они основаны на убеждении, будто об «объекте управления» – детстве – взрослые знают все.

Образ развивающегося ребенка в общественном представлении всегда имеет по меньшей мере два измерения: 1) чем он является от природы и 2) чем он должен стать (какой личностью) в результате культурного социогенеза, какие социально значимые ценности он должен интериоризировать (освоить).

О. А. Фиофанова, делая исторический обзор концепций развития, рассматривает детство с точки зрения известных концепций личности [60]. **Бихевиористическая концепция** личности сосредотачивает внимание на ее поведении, следовательно, воспитание (формирование) личности – это формирование ее поведения с помощью подбора стимулов-воздействий, на которые личность реагирует соответствующим поведением, реакциями, действиями. Стимулы могут быть положительными (поощрения) и отрицательными (наказания). В рамках этой концепции стимулы закрепляют или гасят те или иные особенности поведения, при этом направленность собственной активности ребенка не учитывается.

Отметим, что бихевиористический подход в воспитании – самая распространенная отечественная педагогическая практика, несмотря на то что официально принят и отражен в регламентирующих образовательную практику документах *деятельностный подход в формировании личности*. С точки зрения деятельностного подхода воспитание осуществляется через включение учащегося в деятельность, отвечающую потребностям и мотивам ребенка, которые совершенствуются, развиваются в процессе деятельности. Воспитатель опирается на собственную активность ребенка (хрестоматийный учет интересов ребенка), выстраивает деятельность в соответствии с педагогическими ориентациями.

Ядро психоаналитической концепции воспитания – гармонизация взаимодействия сознания и бессознательного с помощью обращения к прошлому, детскому опыту, организация процесса осознания мотивов поведения, конфликтов и организованное отреагирование, регуляция эмоциональных состояний в культурных формах (игра, рисование).

Когнитивистская концепция воспитания рассматривает личность как динамическую, сложную структуру сознания. Воспитание здесь заключается в работе со знанием ребенка, его убеждениями, установками с помощью убеждающего воздействия, которое перестраивает систему взглядов на мир.

Гуманистическая концепция воспитания ориентирована на представление о личности как носителе мотивации самоактуализации, самореализации творческого потенциала. Среда в этой концепции рассматривается как условие самореализации личности, поэтому воспитатель формирует, создает и обогащает воспитывающую среду. Являясь элементом среды, воспитатель предлагает условия взаимодействия поддерживающего и развивающего характера.

Познание Детства затруднено как в эмпирическом пути, так и рациональном, научном. Невозможно увидеть Детство, очищенное от рефлексий взрослого осмысления. Целостное научное исследование Детства затруднено: психолог изучает закономерности психического развития ребенка, абстрагируясь от целей и способов воспитания, принятых в данной культуре; социолог, историк, демограф исследуют воздействие социальной структуры на детей, но не в состоянии учитывать особенности психофизиологии индивидуального развития; литературоведы и искусствоведы анализируют образы детства с эстетической, социальной, идеологической точек зрения, но очень редко ставят вопрос об их психологической или исторической достоверности. Только междисциплинарный подход позволяет осмыслять Детство как неповторимое явление, как принципиально невозпроизводимый опыт истории.

Культурологи-этнографы первыми подошли к представлению о Детстве как историческом феномене, к представлению о кризисе Детства как существенном элементе современного культурно-исторического контекста. Л. Демоз, разработавший одну из периодизаций истории детства, утверждал: «детство исторично», оно претерпело шесть трансформаций, каждой из которых был присущ свой стиль

воспитания: «инфантицидный», «бросающий», «амбивалентный», «навязчивый», «социализирующий» и «помогающий» стили [61].

Д. И. Фельдштейн дал определение «пространства-времени Детства»: «Детство – это не социальный питомник, а развернутое во времени, ранжированное по плотности, структурам, формам деятельности социальное состояние, в котором взаимодействуют дети и взрослые» [84]. Непонимание взрослыми Детства существенно затрудняет взросление. По мнению Д. И. Фельдштейна, причина непонимания между взрослыми и детьми в том, что ребенок на всех стадиях детства – растущий, но еще не ставший взрослым человек. Именно это «еще не...» и определяет то, что ребенок воспринимается взрослым миром как неравный субъект, который живет будущим, постепенно вращаясь во взрослость [83].

Таким образом, социально-педагогический контекст отношения к детству оказывается во многом зависящим от социокультурного контекста. Проблема отношения взрослого сообщества (и педагогического в том числе) к Детству в трудах Я. Корчака и Ф. Дольто звучит актуально и в настоящее время. В концепции детства Я. Корчака утверждалось признание права детей на детство. Важно помочь ребенку быть самим собой, перестать судить о нем только с точки зрения будущего, внушая тем самым, что сейчас он – никто. Мудрый педагог предостерегал: «Хороший ребенок. Надо остерегаться смешивать хороший с удобным. Вежлив, послушен, хорош, удобен, а и мысли нет о том, что будет внутренне безволен и жизненно немощен». Такая позиция, считает Я. Корчак, существенно отличается от права ребенка на уважение.

Ф. Дольто писала, что ребенок – не будущий человек, а просто человек, обладающий свободой быть и стать, правом быть понятым и принятым другими. Для Ф. Дольто «дети – это не “недоразвитые взрослые”, за которых мы ответственны, но человеческие существа, перед которыми мы ответственны. Мы не можем отменить смерть, многие болезни, социальные, природные катастрофы, но мы можем жить с детьми и переживать жизнь так, чтобы развитие их собственной жизни не прерывалось и не уродовалось этими воспитаниями, чтоб они становились частью школы жизни» [16].

Педагог обязан задаваться «простым» вопросом: на какие конкретные образы ребенка и воспитания он ориентируется на практике? Действительно, от образа Детства, сложившегося в сознании взрослого, зависит качественное проживание детства, взросление. Но когда

мы говорим об образе Детства в социокультурном контексте взросления, также важно, с точки зрения Л. С. Выготского, рассмотреть тот образ Детства, представления о взрослении, которые складываются в среде детей, включенной в социальную ситуацию развития ребенка.

1.3. Черты становящейся взрослости с позиций отечественных и зарубежных теорий

Традиционно практически в любой культуре, как отмечает В. Г. Ерофеева [20], различные характеристики поведения взрослых людей выполняют функции эталонов «правильного» взросления в периоды детства, отрочества, юности. Однако, как отмечает О. А. Фиофанова, поведение взрослых бывает спонтанным, малоосознаваемым, стереотипным и основанным на индивидуальных убеждениях, которые могут быть далеки от эталонов [60].

В настоящий момент в отечественной психологии можно выделить два основных подхода в описании социальной зрелости личности. Первый подход анализирует зрелость с точки зрения психоаналитической и психотерапевтической практики, сосредотачиваясь на субъективных переживаниях удовлетворенной жизнью и собой личности. Второй подход, традиционный для отечественной психологии, рассматривает социальную зрелость с точки зрения ее значимости для общества (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалёв, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, В. А. Чудновский и др.).

В зарубежной психологии Ж. Пиаже (Ж. Пиаже. Речь и мышление ребенка, 1994) рассматривает социальную зрелость через возникновение «логики взрослого» как завершающего этапа развития интеллекта. Л. Кольберг (Л. Кольберг. Очерки морального развития. Т. 2. Сан-Франциско, 1984) анализирует обретение социальной зрелости через моральное развитие детей. По данным Л. Кольберга, к 15 – 16 годам ребенок достигает постконвенционального (автономного) уровня морального развития, для которого характерно преобладание общечеловеческого уровня идентичности. По Эриксону, обретение социальной зрелости становится возможным с обретением позитивной идентичности. В рамках психоанализа социальная зрелость возникает при переходе подростка с инфантильного уровня, где доминирует принцип удовольствия, на соответствующий его возрасту уровень, где действует принцип реальности. В бихевиористической психологии становление

зрелой личности связывается с развитием зрелой нравственности, которая зависит от научения подростков неагрессивному поведению. В гуманистической психологии К. Роджерс показал важность становления и осознания Я-концепция как характеристики социальной зрелости. А. Маслоу связывал социальную зрелость с выбором жизненных ориентаций личности по направлению к нравственным идеалам.

В отечественной науке феномен социальной зрелости личности анализируется в трудах акмеологов. А. А. Бодалёвым выделены критерии зрелого поведения – жизнестойкость человека, его вклад в общечеловеческую культуру в рамках профессии, крепость здоровья, обеспечивающая долгожительство, гражданские и общественно значимые действия. Младенчество, детство, отрочество, юность при их нормальном прохождении подготавливают полноценную самореализацию на ступени взрослости. Взрослость, таким образом, рассматривается как вершина в развитии человека.

Б. Г. Ананьев в работе «Человек как предмет познания» разделяет наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость), личности (гражданская зрелость), субъекта познания (умственная зрелость) и труда (трудоспособность) [3]. В. А. Петровский в качестве характеристик зрелой личности выделяет персонализацию, целеполагание, свободу, целостность [51]. П. Я. Гальперин считает, что определение степени социальной зрелости человека связано со степенью успешности овладения предназначенной ему деятельностью. По мнению А. Н. Леонтьева [35], показателем зрелости личности может служить сложившаяся устойчивая иерархия мотивов. П. Г. Якобсон анализирует психологические компоненты зрелой личности: выраженное стремление к творчеству, хорошая интеллектуальная активность в решении жизненных проблем, достаточная эмоциональная чувствительность, мобильность способностей, рефлексия [96].

Д. И. Фельдштейном разработана модель социально-нормативной периодизации развития личности подростка, которая позволяет осуществить анализ динамики взросления, фиксирующий особенности становления социально-ответственной позиции подростка. В модели (табл. 1) установлены и содержательно охарактеризованы психологически разные уровни, фазы процесса развития подростка [83].

Таблица 1

Периоды и уровни взросления подростка, по Д. И. Фельдштейну

Период	Уровень	Характеристика
10 – 11 лет	Локально-капризный	Стремление к самостоятельности проявляется через потребность в признании со стороны взрослых. Желание добиться признания на основании «Я хочу». Признание подростка в решении частных задач. Ситуативно-обусловленные эмоции, капризность
12 – 13 лет	Правозначимый	Формируется стремление к взрослости на уровне «Я могу» (я имею право). Обостряется потребность в общественном признании, стремление быть социально-ориентированным
14 – 15 лет	Утверждающе-действенный	Стремление проявить себя в деятельности, утвердить свою уникальность, актуализация потребности в самоопределении, желание обрести взрослую позицию ответственного человека

Необходимо отметить, что данная периодизация взросления носит нормативный характер, но не всегда описанные характеристики уровней взросления имеют отнесенность к указанному периоду. Как уже было сказано, в современном мире подростковый период имеет тенденцию к удлинению.

В целом единодушие исследователей определяется также и в том, что восхождение к зрелости осуществляется в деятельности. Это кратко обобщено в тезисе А. Г. Асмолова: «Деятельность определяет развитие индивидуальности личности, но сама личность выбирает ту деятельность (те деятельности), в которой осуществляется ее восхождение к зрелости» [77]. Таким образом, *становление социальной зрелости личности есть процесс и результат взросления человека в определенном социокультурном пространстве.*

В педагогике идея осмысления социальной зрелости личности присутствует в педагогических учениях К. Д. Ушинского, П. Ф. Лесгафта, П. Ф. Каптерева, К. Н. Вентцеля, В. М. Бехтерева, Н. И. Пирогова, Н. И. Новикова, Я. Корчака. Я. Корчак утверждал, что зрелый человек – тот, кто знает, зачем он живет, как он относится к людям и истории человечества, и поступает согласно этому. Эта идея реализовы-

валась в 1980 – 90-е годы в практике школ с ценностью самоопределения А. Адамским, А. Тубельским, Т. Ковалевой, М. Щетининым, И. Фруминым. В. А. Караковским [25].

А. А. Реан в модели социальной зрелости личности выделяет четыре компонента [61, с. 55]:

1. *Ответственность*, которая может быть реализована только в ситуации с предоставлением личности свободы в принятии решений. Вопрос о мере свободы должен решаться с учетом возрастных и других особенностей и обстоятельств. А. А. Реан отмечает, что нельзя признать человека ответственным, не признавая его в то же время и свободным. Педагогам важно помнить, что формирование ответственности при блокировке проявления автономности и свободы принятия решений невозможно. Основываясь на результатах исследований, А. А. Реан подчеркивает, что такая типичная поведенческая позиция взрослых опирается на систему социально-перцептивных стереотипов о подростковом возрасте. Очевидным является факт того, что педагоги больше ценят дисциплинированность и послушность, чем самостоятельность личности.

2. *Инициативность*. А. А. Реан отмечает, что вопросы развития инициативы рассматривали в своих трудах ученые и педагоги-практики начала XX в. – М. И. Вайсфельд, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, считающие инициативность важной составляющей нравственно-волевых качеств [Там же]. В современных исследованиях процесс формирования инициативности раскрывается К. А. Абульхановой-Славской, Д. Б. Богоявленской и др. Инициативность в разных научных дискурсах понимается как способность высказывать творческие идеи в процессе активной деятельности; как мера активного участия в ней; как способность к оригинальным действиям; как побуждение к новым формам деятельности; как умение, способность и стремление к самостоятельным действиям; как склонность к преобразовательской деятельности. Инициативность проявляется как способность личности к инициативе, самостоятельным начинаниям, активности, предприимчивости, общественному служению [61]. Взаимосвязь *инициативы и ответственности* проявляется при опережении личностью внешних требований и проявлении творчества.

В подростковом сообществе инициативность и формы ее проявления оцениваются противоречиво, например, инициатива наказуема; или инициативность воспринимается как предприимчивость с целью

личной выгоды. Поэтому можно утверждать, что инициативность связана с ценностными ориентациями личности. Соответственно, личность, разделяющая ценности социума и реализующая их в своем поведении, может считаться социально зрелой.

3. *Самостоятельность*. Самостоятельность в психолого-педагогической литературе имеет разные толкования, как отмечает И. А. Зимняя [45]: целенаправленная, внутренне мотивированная деятельность личности; деятельность учащихся без посторонней помощи, способность к рефлексии и трансформации усвоенного материала; способность к самореализации, саморазвитию, самосовершенствованию; поведенческий критерий субъектного действия. Самостоятельность подростка относительна: с одной стороны, решение задачи сепарации толкает подростка к принятию решений, с другой – экономическая зависимость не позволяет реализовать собственные интенции. Основные ошибки взрослых в воспитании самостоятельности – это две прямо противоположные тактики: гиперопека ребенка и полное устранение от поддержки его действий. В первом случае у него развивается инфантилизм, во втором – синдром беспомощности. Инфантилизм возникает в ответ на активное подавление взрослым инициатив подростка по причинам неверия в его возможности, страха за него и др. Однако стремление к самостоятельности будет переноситься подростками в другую сферу активности, закрытую от взрослых (например, сексуальную).

4. Также в качестве компонента в модели социальной зрелости личности А. А. Реан выделяет *позитивное мышление, позитивное отношение к миру*, определяющие позитивный взгляд на жизнь в целом. Сформированное или формирующееся позитивное мышление показывает, что подросток преодолел кризис переходного возраста, обрел уверенность в собственном успешном будущем, способен расставлять приоритеты, достигать цели, переосмысливать неудачи и извлекать из них опыт. Позитивное мышление позволяет верить в свои успехи, проявлять заинтересованность к тому, что происходит в его жизни, гордиться личными достижениями.

Важно отметить, что в последние два-три десятилетия значительно изменилась социальная ситуация взросления. Если раньше финансовая независимость, создание собственной семьи, рождение ребенка, начало профессиональной деятельности, отдельное от родителей проживание традиционно считались, как подчеркивает В. Г. Ерофеева, объективными критериями достижения взрослости, то

в настоящее время все больший вес приобретают субъективные критерии зрелости [20]. В современном мире фиксируется феномен «*отложенного взросления*», описанный Дж. Арнетт еще в 2000 году и названный «*становящейся взрослостью*» [98]. Основываясь на эмпирическом материале, полученном в процессе интервью с молодыми людьми в возрасте от 18 до 29 лет, Дж. Арнетт выделил пять черт, характерных для этого периода жизни:

- исследование идентичности (identity exploration);
- нестабильность (instability);
- сосредоточенность на себе (self-focus);
- эксперименты (experiments);
- ощущение между подростковым возрастом и взрослым (feeling in-between).

Дж. Арнетт отмечает, что в этот период юноши и девушки еще не имеют обязательств взрослых людей, азартно пробуют новое, пытаются найти себя в отношениях и профессии [Там же]. Он объясняет долгий период становящейся взрослости индустриализацией и цифровизацией, возросшей ценностью образования, сексуальной революцией, расцветом феминизма в индустриальных странах с развитой экономикой. Многие молодые люди продолжают жить с родителями, дольше учатся в университетах и не спешат вступать в брак. По сравнению с предыдущими поколениями, переход к взрослой жизни они воспринимают как время независимости и свободы, в котором можно принимать решения самостоятельно, но именно это и пугает, так как настоящее наполнено неопределенностью.

Обратим внимание, что в странах с индивидуалистической культурой критериями взрослой жизни считаются самостоятельное принятие решений и умение себя финансово обеспечить, а в странах с коллективистским типом культуры ценности сообщества оказываются важнее, чем стремления к самореализации [20].

Как и в других индустриальных странах, в России также переосмысливается процесс взросления, разрабатывается инструментарий для оценки формирующейся взрослости [28; 29; 21; 57]. Н. Н. Толстых отмечает, что новые социально-экономические условия привели к тому, что теперь взросление растягивается на три возрастных стадии – отрочество, юность и молодость [81]. В отечественных научных публикациях появляются исследования периода становящейся взрослости. Так С. К. Нартова-Бочавер выделяет *суверенность* (независимость) как

основание, позволяющее молодым людям определиться с собственными предпочтениями и жизненной философией [43]. Н. П. Шилова базовой характеристикой взрослости считает *рефлексивное отношение* к своим переживаниям, которое способствует созданию представлений, сюжета о своем жизненном пути [90]. Н. Н. Толстых раскрывает *способность к разрешению конфликта между личностными стремлениями и социальными ожиданиями* как условия к развитию подлинного Я [81].

1.4. Особенности современной социализации детей и подростков

1.4.1. Теории социализации личности

Чем сложнее жизнь, тем сложнее воспитание...

П. Ф. Каптерев

Для того чтобы показать важность воспитательного процесса, А. Н. Леонтьев обращается к иллюстрации, заимствованной из работы знаменитого французского психолога А. Пьерона. «Если бы нашу планету постигла катастрофа, в результате которой остались бы в живых только маленькие дети, а все взрослое население погибло, то хотя человеческий род и не прекратился бы, однако история человечества неизбежно была бы прервана. Сокровища культуры продолжали бы физически существовать, но их некому было бы раскрыть для новых поколений. Машины бездействовали бы, книги остались бы непрочитанными, художественные произведения утратили бы свою эстетическую функцию. История человечества должна была бы начаться вновь. Итак, движение истории невозможно без активной передачи новым поколениям достижений человеческой культуры, без воспитания» [35, с. 422 – 423]. В этом высказывании содержится понимание процесса социализации, суть которого состоит во взаимодействии старших и младших поколений как в виде контактов лицом к лицу, так и опосредствованно массовыми коммуникациями, техническими средствами. Наряду с этим процесс социализации включает в себя и различные контакты индивида со сверстниками, своеобразные уроки которых также способствуют его вхождению в общество.

Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов выделяют несколько механизмов социализации [25]:

1. Неосознанное усвоение норм, ценностей, стиля жизни в ближайшем микросоциуме (*Русская пословица: «Кто наблюдает благоразумие, тот находит благо»*).

2. Социализация внутри воспитательных организаций, а также неформальных групп внутри этих организаций. Приобретение опыта социально одобряемого поведения наряду с опытом имитации поведения, избегания выполнения требуемых норм и т. п.

3. Социализация в рамках юношеской, подростковой субкультуры.

4. Социализация в общении со значимыми людьми (родителями, друзьями).

5. Специфический рефлексивный механизм социализации школьника, который опирается на склонность к реализации себя в мечте, воображении, что весьма важно для социализации личности и для ее функционирования в обществе. Рефлексивная личность проигрывает в воображении много различных своих поступков, возможные последствия, свою реакцию на них. Таким образом, она как бы изживает побудительные причины многих поступков, свою реакцию на их последствия, и ей становится совершенно необязательно все их совершать в реальной жизни.

А. Л. Свенцицкий отмечает, что с индивидуально-психологической точки зрения социализация является процессом развития собственного Я, уникальной личностной идентичности. Ценности общества, в котором живет ребенок, формируют его идеалы и цели, направляют определенным образом его поведение. А. Л. Свенцицкий выделяет несколько теорий социализации, рассматривающих процесс формирования Я посредством взаимодействия с другими людьми [70, с. 100 – 104]:

– «*Зеркальное Я*». **Ч. Кули** рассматривал формирование личности посредством социального взаимодействия. Образ Я индивида является отражением того, как другие воспринимают данного индивида, или того, как это ему представляется.

– «*Я в обществе*». **Д. Мид** утверждал, что не может быть никакого Я отдельного от общества. Дети развивают свое Я по мере того, как они учатся принимать роль других людей и смотреть на свое собственное поведение глазами других. Это происходит, по мнению Мида, на стадии игрового принятия роли, пользуясь моделями «значимого другого». Позднее дети более старшего возраста учатся представлять

себе поведение других людей, т. е. в они в состоянии принять роль «генерализованного Другого», что означает учет установок всего своего сообщества.

– *Неосознаваемое Я. З. Фрейд* определял, что после рождения первоначально биологические побуждения доминируют в поведении ребенка, делая его агрессивным и сконцентрированным на собственном Я, ищущем постоянного удовлетворения своих потребностей. Неосознаваемые побуждения, имеющие биологическую основу, Фрейд назвал «ид». Общество, воздействуя на ребенка через его родителей, препятствует импульсивным требованиям «ид». З. Фрейд описал оральный, анальный и фаллический периоды развития. Полученный ребенком опыт в течение этих периодов существенным образом влияет на его взрослую личность. Эти критические периоды представляют собой фазы процесса социализации. Способы удовлетворения биологических побуждений вознаграждаются или порицаются родителями. Таким образом, ребенок учится контролировать свои импульсы и повиноваться желаниям других, то есть приучается следовать социальным нормам посредством взаимодействия с людьми, которые важны для него. В ходе усвоения ребенком ценностей и установок родителей у него формируется «суперэго», которое способствует подавлению социально неприемлемых импульсов. В процессе социализации отводится соответствующее место «эго» – рациональному, сознательному компоненту Я, которое пытается разрешить конфликт между «ид» и «суперэго», находя соответствующие реалистические пути удовлетворения требований одного и другого компонентов Я.

– *Рациональное Я. Ж. Пиаже* описал стадии интеллектуального развития, каждая из которых характеризуется некоторыми ментальными «операциями», которые ребенок может выполнять на данной стадии: стадия сенсорно-моторного интеллекта, стадия конкретных операций, стадия формальных операций. Каждой из этих стадий свойственно овладение новыми навыками в познании окружающего мира.

– *Моральное Я. Л. Колберг* считал, что представления людей о добре и зле также развиваются по определенным стадиям. Влияние идей Ж. Пиаже на теорию Колберга велико. Как обнаружил Пиаже, детское представление о морали изменяется от первоначальной веры в то, что нравственные правила являются абсолютными, до зрелого понимания того, что они представляют собой результат взаимного согласия и договоренности. Исследования Колберга, проведенные в США,

Великобритании, Мексике, Турции и на Тайване, позволили ему сделать вывод о том, что детей учат в основном одним и тем же моральным ценностям в каждой культуре мира: везде имеются одни и те же основательные моральные принципы сопереживания, заботы о других и справедливости, равенства и взаимности. Колберг вслед за Пиаже описывает три уровня морального развития: доморальный, гетерономный и автономный, каждый из которых представляет собой более сложный способ решения моральных дилемм. Дети проходят через данные уровни по мере своего взросления. Это, однако, не означает, что каждый человек обязательно пройдет все уровни развития. Моральное развитие того или иного человека может закончиться по достижении им какого-либо уровня.

Я в постоянном развитии. Э. Эриксон выступил с концепцией развития Я в ходе социализации личности, длящейся на протяжении всей жизни человека. Описал восемь стадий развития, каждая из которых характеризуется так называемым кризисом идентичности или изменяющимся определением своего Я. Если все идет надлежащим образом, развивающаяся личность находит позитивные решения своих проблем на каждой стадии жизненного цикла. Если же человеку не удастся приспособиться к новым социальным требованиям, у него формируются личностные особенности, препятствующие гармоничному существованию. Каждой из восьми стадий соответствуют формирующиеся альтернативные установки, влияющие на следующие этапы жизни, например, доверие – недоверие на этапе младенчества. Положение о том, что процесс социализации сопровождает всю человеческую жизнь от рождения до смерти, сейчас разделяется исследователями в различных странах. Однако при этом отмечается, что социализация взрослых отличается от социализации детей рядом особенностей.

1.4.2. Детская и молодежная субкультуры как агенты социализации

В современных социальных условиях кризиса детско-взрослой общности становятся актуальными вопросы исследования функций подростковой субкультуры в пространстве взросления. М. В. Осорина [46] разделяет понятия «культура детского мира» и «подростковая (молодежная) субкультура» и подчеркивает, что детская субкультура живет столетиями практически не меняясь, передавая опыт взаимодей-

ствия детей 3 – 11, 12 лет из поколения в поколение, тогда как подростковые субкультуры возникают и исчезают вместе с модой на определенные формы поведения. Содержание детской субкультуры наполнено считалками, страшилками, дразнилками, сюжетами, играми, которые имеют похожие тексты в разных странах. Характеристики детской субкультуры: ее *устойчивость, изустность* (она не фиксируется в письменной форме), *распространенность и защита от мира взрослых*. Несмотря на то что поколение детей меняется каждые пять лет, новые внешние события встраиваются в старые фольклорные детские формы, а с потерей их актуальности упоминание о событиях исчезают. Детская субкультура, вечно живущая в детских текстах и играх, формирует коммуникативные навыки, создавая фундаментальный коммуникативный опыт ребенка.

В. В. Абраменкова определяет подростковую субкультуру как смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в сообществах подростков [1]. Появление подростничества связано с появлением школы как социального института, маркирующего этот возрастной период. После того как в 20-х годах прошлого века детский труд был фактически запрещен, получило свое развитие представление о подростничестве, обладающем особой психологией и особой субкультурой. Система отношений в социальном взрослении подростка усложняется за счет того, что влияние взрослого мира на конкретного подростка опосредуется позицией референтной группы сверстников. Подростковая субкультура становится важным источником взросления, построения самостоятельной жизненной позиции, автономии ребенка в организации, обеспечивает ребенка способами коммуникации и социального самоутверждения. Чтобы выйти на новый уровень осмысления проблем взросления, необходимо рассматривать мир детства не только как продукт социализации и научения со стороны взрослых, но и как автономную социокультурную реальность, свое образную *субкультуру*, обладающую своим собственным языком, структурой, функциями, традициями, развивающаяся по собственным законам [60, с. 24].

Смысл подростковой субкультуры для ребенка заключается в том, что она предоставляет ему особое пространство, благодаря которому подросток приобретает «социальную компетентность в группе равных» (Р. Харре); она охраняет его от неблагоприятных воздействий культуры взрослых; она же предоставляет ему «экспериментальную

площадку» для опробования себя, уточнения границ своих возможностей, задавая зону «вариативного развития» [9].

Результаты опроса (N = 1148), представленные О. И. Фиофановой [60, с. 25], свидетельствуют о том, что только 58 % опрошенных имеют эмоционально-позитивное отношение к своей семье, т. е. референтная функция семьи для подростков ослабляется. Подростки не желают пытаться решать свои проблемы, используя советы и опыт родителей (26 % подростков 5 – 6-х классов и 64 % подростков 7 – 8-х классов). Компания сверстников имеет большую субъективную значимость для подростков 5 – 6-х классов – 69 %, для подростков 7 – 8-х классов – 57 %. Отношение подростков к школе в целом не имеет характера эмоционального принятия (неприятие достигает 48 %). Подростки достаточно критично относятся к учителям – 62 % опрошенных нравится критиковать их. Потребность в дружеских отношениях имеют 100 % участников опроса, но реально такие отношения имеют 86 % подростков. Собственную же способность дружить оценили позитивно только 62 % респондентов (отличия в ответах младших и старших подростков на этот вопрос несущественны), т. е. на протяжении всего возрастного периода для них остается актуальной проблема установления доверительных отношений.

Ответы подростков показывают, что они желают иметь собственные деньги (86 % утвердительных ответов), задумываются над тем, как их можно заработать (76 % утвердительных ответов), реально зарабатывают деньги 29 % опрошенных подростков 7 – 8-х классов, 36 % критично относятся к современному российскому обществу.

Содержание современной подростковой субкультуры представлено: играми, увлечениями, дразнилками, анекдотами, правовым кодексом (мены, мирилки, знаки собственности), стилем одежды, украшением тела, татуировками, анекдотами, мифотворчеством (колдовство для везучести, ритуалы на успех), садистской поэзией, сленгом, неологизмами («свой» язык). Каждый из субкультурных элементов реализует определенную функцию: социализирующую (освоение социальной компетентности в группе равных), охранно-защитную (укрытие от неблагоприятных воздействий взрослого мира), прогностическую (предвидение развития реальности).

Особое внимание обратим на *прогностическую функцию* подростковой субкультуры, она реализуется по принципу «устаи ребенка

глаголет истина» и ориентирована на предвидение развития социальной реальности, высвечивая точки роста общечеловеческой культуры. Эта функция связана с явлением репрезентации – творческим отражением социального мира в сознании ребенка в творческих продуктах: стихах, историях, художественных изображениях. Особым творчеством является подростковая «садистская» (по наименованию взрослых) поэзия. В книге М. В. Осориной и пособии О. А. Фиофановой приведены многочисленные примеры подросткового творчества, являющегося частью подростковой субкультуры.

Особую тревогу представляют на данный момент детско-родительские отношения. В современной подростковой субкультуре отражается проблема обеднения педагогического репертуара родителей, бабушек и дедушек. Современный ребенок становится *неудобным* для семьи. Субкультурно констатируется, что единственный действующий способ воспитания – физическая сила. Подтверждение этому – сводки МВД и уполномоченных по правам детей, которые констатируют небывалую частоту семейных конфликтов «отцы и дети» с печальным исходом.

В целом, подростковая субкультура – не столько противостояние взрослым, сколько защитная функция при потере других первичных общностей как защищающих (семья, класс), а также имитация более сложного, чем раньше, сообщества. Соответственно, конфликт со взрослыми – не причина, порождающая субкультуру, а ее следствие (причина – желание восстановить характерную для первичной группы систему отношений, идентичностей).

От образа детства, сложившегося в сознании взрослого, зависит качественное проживание детства, взросление. Но когда мы говорим об образе детства в социокультурном контексте взросления, то нельзя рассуждать только об образе детства, сложившемся во взрослом сообществе. Следуя теории Л. С. Выготского, включавшего в понятие социальной ситуации развития и отношение ребенка к среде, необходимо рассмотреть и тот образ Детства, представления о взрослении, которые складываются в среде детей.

В характеристике реальной позиции современного подростничества и его отношений с взрослым миром большое значение имеют особенности социального статуса подростка в обществе и внутренние связи в подростковом сообществе, которые в настоящее время блокированы обществом. Как отмечает Д. Б. Эльконин, сегодняшнее детство

становится развитым детством, ребенок сам инициирует взросление. Это взросление может носить регулируемый характер при условии внимания взрослых к функциям подростковой субкультуры: социализирующей, охранно-защитной и прогностической [93].

Высокие результаты воспитательной деятельности обеспечиваются обращением взрослого во взаимодействии с детьми не только и не столько к воспитательным фактам, сколько к тому, что за ними стоит, к смыслам фактов, характеризующих поступки взрослеющего ребенка. Ориентация взрослого на постижение смыслов детского поступка означает приоритет в воспитательной деятельности задач понимания взрослеющего ребенка. Неотрефлексированные воспитательные ситуации «провисают» и становятся причиной непонимания между детьми и взрослыми, провоцируют инфантилизацию, девиацию или «взросление вопреки».

1.4.3. Прогрессирующий инфантилизм как проблема современной социализации

Современное состояние детства, как подчеркивает К. Н. Поливанова, обусловлено политическими, социальными, экономическими, культурными процессами, происходящими в мире, создающими «уникальную конфигурацию факторов, оформляющих современное детство» [57, с. 5]. Глобализация стала обобщающим трендом современности: растущая миграция населения, глобальная экономическая интеграция, рост демократий по всему миру, новые модели торговли, унификация и глобализация ценностей, а также рост благосостояния и расслоение мирового сообщества в доступе к материальным благам. Несомненно, что глобализация меняет традиционные национальные практики воспитания и обучения. Если несколько десятилетий назад детство, как правило, протекало в монокультурной среде, то сегодня разнообразие встречает ребенка буквально сразу после рождения.

Происходящие с большой скоростью изменения в жизнедеятельности человека коренным образом меняют представления о детстве и закономерностях взросления. В качестве примет современного детства можно отметить следующие: увеличение срока зависимости от родителей при снижении авторитетности родителей и нарушении иерархии в отношениях «взрослый-ребенок»; разрушение детской субкультуры

или обретение ею малопривлекательного содержания; стирание признаков перехода от одного возрастного периода к другому; дефицит конструктивного мужского влияния; усиление ориентации родителей на обслуживание и развлечения детей; увеличение ценностных поколенных разрывов и нарастающая инфантилизация подрастающего поколения [21; 48; 71].

В конце 1980-х был реализован масштабный полидисциплинарный международный проект «Детство как социальный феномен» Европейского Центра социальной политики, результатом которого стали описания разных моделей детства в разных странах и в разных культурах. Фокусом исследований проекта были формы жизни детей, а сквозной линией – темы бедности и нарушения прав ребенка. Вместо привычной психологической составляющей детства в центре исследований оказались социально экономические, демографические и политические проблемы: детство рассматривалось как особая социально-демографическая группа, занимающая особое место в социальной структуре общества, причем разное в разных странах. Исследовались межпоколенные связи, детско-родительские отношения, формы деятельности детей – трудовая занятость, школьные занятия, детский досуг и т.д.

Основываясь на результатах этого проекта, можно утверждать, что каждая культура задает и транслирует образ детства: государство закрепляет возраст совершеннолетия – как возраст полной ответственности, культура быта определяет «место» для детей, границы допустимого в отношении детей и для детей. Этот образ закрепляется в культурных продуктах – книгах, фильмах, СМИ.

Эти образы детства, которые задают представление о детстве и «хороших», правильных практиках воспитания, приводят к пониманию конструкта «взрослость». Исследования детства все более преодолевают дисциплинарные границы, восстанавливая идеи педологии, но если педология прошлого века имела в качестве образца благополучных европейского ребенка и взрослого, то современные междисциплинарные исследования стараются описать детство в рамках многообразия культурных, социальных, экономических и политических контекстов.

Детство в многообразии его описания, как правило, противопоставляется взрослости. Б. Д. Эльконин подчеркивает: «Образ взрослости, образ совершенного (идеального) взрослого является единственным способом и опорой представления детьми их будущего. Вне такой

опоры они теряют смысл» [93, с. 9]. Однако сегодня граница между детством и взрослостью стирается по нескольким причинам:

– во-первых, рост технологий привел к тому, что их освоение стало доступно детям без участия взрослого и часто на уровне, превосходящем компетенции взрослых;

– во-вторых, в научное пространство Дж. Арнетт введен термин «возникающая взрослость» [98]. Арнетт утверждает, что период от 20 до 30 лет вряд ли можно относить к стабильному периоду «ранней взрослости», и предлагает рассматривать этот период как переходный, обосновывая свое мнение тем, что молодежь на этом этапе продолжает искать свою идентичность, они не принимают решений о своей дальнейшей судьбе, не вступают в длительные отношения, не стремятся к оформлению брака, не заводят детей, не начинают регулярную работу, не планируют карьеру. Сегодня это явление интенсивно изучается, оно характерно для развитых стран и в гораздо меньшей степени представлено в развивающихся. К. Н. Поливанова отмечает, что молодежь, отказывающаяся взрослеть, гораздо больше представлена в социальных стратах с более высоким социально-экономическим статусом [57]. Идея обучения на протяжении жизни является современным образовательным трендом, поддерживаемым на государственном уровне.

Так, граница между «взрослыми» и «невзрослыми» локализуется не на шкале возраста, а на шкале социально-экономических и образовательных возможностей индивида. Это, несомненно, существенно изменяет привычные представления о детстве и ставит вопросы о перспективе взросления, его моделях или траекториях. Детство, как и взросление, представляется полем возможностей и потенциальных изменений, а не траекторией движения с ясной перспективой. И эта культурная и научная ситуация совершенно меняет место и роль детской психологии в системе знания и, главное, в системе методологии наук.

Одна из важнейших проблем современного детства, как подчеркивают О. Б. Михайлова и М. С. Агафонов, «радикальные изменения в тенденциях развития личности, где инфантилизм может вполне претендовать на титул социальной пандемии» [39]. Проблема развития психологической зрелости и проблема инфантилизма обсуждается веками. Борьба за выживание, многодетность семей и трансляция в народной культуре общечеловеческих ценностей способствовали развитию зрелости и самостоятельности молодых поколений.

Выполняя обзор научных представлений о сущности и причинах возникновения инфантилизма, О. Б. Михайлова и М. С. Агафонов отмечают, что личностная зрелость как психологическая характеристика рассматривалась еще в работах античных философов (Квинтилиана, Ксенофонта, Сократа, Аристотеля), чьи воззрения определяли отсутствие ответственности перед собой и обществом как психологическую незрелость [39]. В эпохи Античности и Средневековья критерием зрелости являлось служение государству. Во времена эпох Возрождения и Просвещения стало поощряться стремление к индивидуальности, саморазвитию, но во благо общественного прогресса.

Как подчеркивают А. В. Микляева, Р. И. Палаева, технический прогресс, трансформация института семьи, семейных ценностей и социально-психологической роли мужчин и женщин в семейных отношениях в начале XX века способствовали развитию инфантилизма [38; 48]. К. Г. Юнг (К. Г. Юнг. Синхроничность, 1997), изучая причины внутриличностных конфликтов, описывает такие инфантильные проявления, как эгоизм, пассивность, зависимость, когда личность не свободна в принятии решений и управлении своим поведением, жизнедеятельностью. В связи с этим К. Г. Юнг подчеркивает важность зрелого поведения прежде всего у тех, кто воспитывает новое поколение. Если родители, педагог сами являются неразвитыми личностями, какое воспитание они смогут дать подрастающему поколению?

В работе американского психолога Дена Кайли «Синдром Питера Пена: мужчины, которые никогда не выросли» [99], введен в оборот психологический термин «синдром Питера Пэна», используемый для описания социально незрелого взрослого человека. Размышления Дена Кайла сделали очевидной проблему развивающегося инфантилизма конца XX века: родители и близкие родственники не осознают, что многие дети неуклонно следуют по пути Питера Пена, боятся взрослости и в страхе отступают в детство. Некоторые из них со временем могут преодолеть свои страхи, но очень многие остаются в рядах «вечных детей».

В 1998 году с выходом книги японского психиатра Сайто Тамаки «Хикикомори: бесконечные подростковые годы» появляется японский вариант описания состояния инфантилизма – феномен хикикомори. Хикикомори (рис. 1) – молодые люди, сознательно изолировавшие сами себя от окружающих и стремящиеся к полной социальной изоляции. Они могут годами не покидать дома, не учатся, не работают и находятся на иждивении у родителей. Такое поведение не связано с

наличием психических патологий. Хикикомори – это в самом общем смысле «человек без ценностей». Такие молодые люди полностью уходят в виртуальную реальность. Встречаются не только в Японии.



Рис. 1. Стиль жизни хикикомори

Появление хикикомори имеет в Японии культурные и исторические корни. Исторически одиночество для японцев – это проявление аскетичности и самопознания. Возможно, поэтому в 70-х годах XX века в Японии возобновился интерес к древнему культу хикки – отшельников. А. Ю. Нагорнова отмечает, что для молодых поколений жизнь с родителями признается фактором риска развития паттерна хикикомори [42]. Совместная жизнь препятствует нормальному психосоциальному развитию, в частности развитию автономии, а также может привести к развитию психологических зависимостей. Однако отказ от общения даже с самыми близкими людьми говорит в большинстве случаев об отсутствии чувства привязанности, пониженной самооценке и неуверенности в себе, недостаточной сформированности коммуникативных навыков, что выступает помехой во взаимодействиях как со сверстниками, так и со старшими. А. Ю. Нагорнова отмечает, что феномен хикикомори можно рассматривать как один и вариантов проявлений синдрома Питера Пена.

По мнению А. Е. Войскунского и Г. У. Солдатовой именно цифровые технологии способствуют превращению способа ухода от проблем японских хикикомори в явление международное [8].

Цифровые технологии заменили традиционную социализацию, связанную с непосредственным опытом личности, тревогой, страхами, неуверенностью, на удобную, безопасную цифровую социализацию, которая позволяет становиться даже более социальными в новой «цифровой социальности», чем в предшествующую доцифровую эпоху.

Еще один психологический портрет проявлений инфантилизма у современной молодежи предлагает В. А. Карпов в описании феномена «кидалт» (рис. 2) [26].



Рис. 2. Стиль жизни кидалт

Термин сформирован из двух английских слов: «kid» – ребенок и «adult» – взрослый. Кидалт – не затворник, он может быть вполне успешен в бытовом плане, легко завести семью и устроиться на высокооплачиваемую работу. Вопрос заключается в мотивации его действий: человек, переживающий синдром отложенного взросления, не видит приоритетов в карьерном росте или расширении собственных социальных связей. Все это лишь средства для обеспечения потребности в консервировании этапа детства. Кидалты сохраняют модели поведения, свойственные подросткам: одежда яркого цвета, принты сразу выде-

ляют кидалтов (рис. 3). При этом подростковый стиль одежды не является главным признаком только людей с синдромом отложенного взросления.

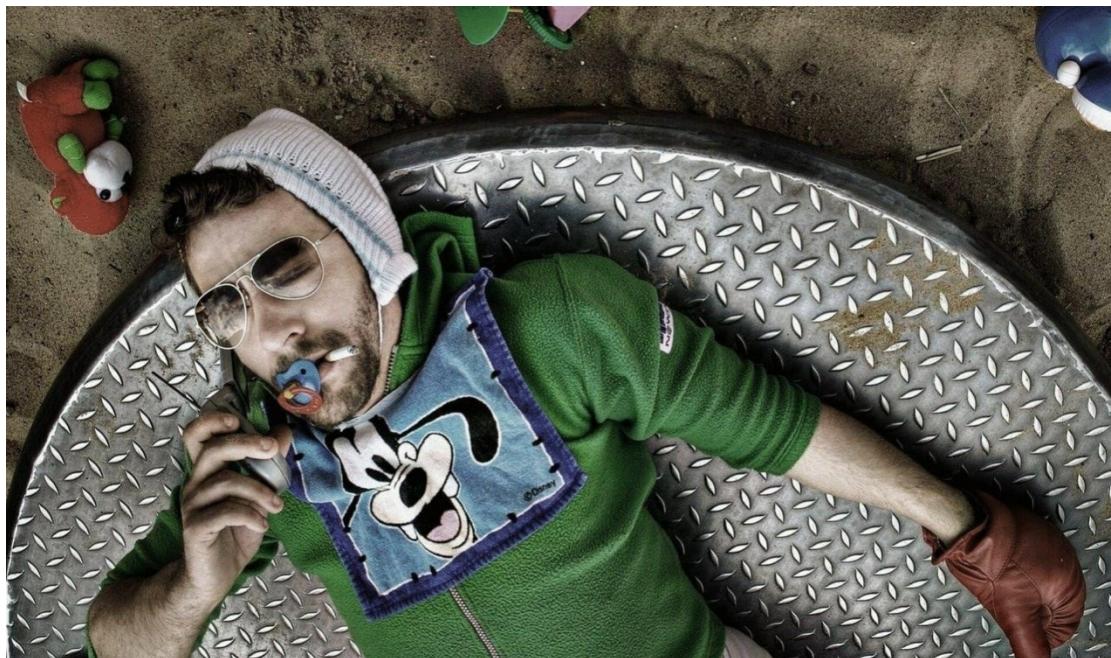


Рис. 3. Образ кидалта

Е. В. Сабельникова определяет инфантилизм как комплекс характеристик личности, выражающихся в незрелости эмоционально-волевой сферы, отсутствии мотивации к обучению/труду, задержке социального и нравственного созревания, направленности личности на гедонизм, позиции иждивенчества, экстернальности, низкой мотивации на преодоление жизненных трудностей, низкой способности к рефлексии, и в целом включающих черты и модели, не соответствующие актуальному возрастному этапу [69, с. 89 – 105].

Современный научный дискурс выделяет в качестве основных причин развития инфантилизма в подростковой и молодёжной среде следующие:

1. Отсутствие коллективного воспитания и низкое влияние педагогов, психологов и образовательной среды на развитие личности.

2. Нарушение иерархии в отношениях «ребенок – взрослый», ярко выраженный стиль педагогики свободы, провоцирующий развитие эгоизма.

3. Делегирование ответственности за воспитание семье при отсутствии психолого-педагогической поддержки семейных отношений.

4. Деформация модели семейных отношений, смещения гендерных ролей и семейных ценностей.

В современных исследованиях выделяют шесть основных симптомов инфантилизма, которые развиваются в возрастном периоде от 10 до 22 – 24 лет [14; 22; 38; 69]:

- 1) безответственное поведение;
- 2) душевный дискомфорт;
- 3) одиночество и скрытые страхи;
- 4) смешение сексуальных ролей;
- 5) нарциссизм;
- 6) гендерный шовинизм.

Безответственные стратегии поведения начинают использоваться сознательно в возрасте 10 – 11 лет. Черты этого поведения весьма разнообразны и зависят от темперамента и характера, а также обстоятельств, в которых демонстрируется эта стратегия поведения.

О. Б. Михайлова и М. С. Агафонов [39] выделяют четыре варианта подросткового безответственного поведения, которое необходимо корректировать как можно раньше.

Первый тип поведения – «**Ангелочек**» – транслирует и умело использует эмоции невинности и жалости к себе, жалобы на нездоровье и тяжести жизни. В оправдание своего поведения подросток использует родительскую любовь, заботу и опеку.

Второй тип поведения – «**Хам**» – агрессивная стратегия безответственного поведения, реализующаяся по принципу «нападение – лучшая защита». Зная и понимая, что близкие не смогут выдержать его хамства и агрессивности, подросток открыто отказывается выполнять свои обязанности, прибегает к эмоциональному шантажу и первым начинает психологическое насилие. На самом деле такое поведение скрывает неуверенность в своих силах и заниженную самооценку.

Третий тип поведения – «**Слепоглухонемой**» – основан на игнорировании просьб, требований и откладывание дел. «Я забыл...», «Я не знал, как это сделать...», «Сделаю потом...».

Четвертый тип поведения – «**Душка**» – подросток довольно общителен и охотно предлагает свою помощь чужим, но в собственной семье он ничего не делает и никому не помогает. При этом он не то чтобы отказывался помогать, но ему необходимо много раз напомнить. Помощь другим рассматривается как компенсация своего бездействия в собственной семье. Эта стратегия поведения сложнее всего поддается

коррекции, потому что ответственность и забота периодически проявляются, но они не направлены на близких людей, действительно нуждающихся в помощи и заботе.

Таким образом, подростковый возраст является критическим в освоении моделей взрослого ответственного поведения. Сложности взросления в этот период определяются многими факторами, однако важно отметить, что среда, предоставляющая ребенку многочисленные модели поведения и разнообразные формы отклика на действия подростка, несомненно, оказывает решающую роль.

1.4.4. Ресурсы и риски цифровой социализации

Современное поколение людей стало свидетелем новой информационной революции. О. В. Рубцова отмечает, что за многовековую историю человечества таких революций было всего четыре, и наступление каждой из них было обусловлено качественными изменениями в видах и способах хранения и передачи информации [82]:

1. Возникновение письменности (около 3500 лет назад).
2. Изобретение книгопечатания (середина XVI в.).
3. Открытие электричества и последующее распространение радио и телевидения (конец XIX – середина XX в.). Изобретение микропроцессоров с последующим развитием Интернета.
4. Цифровая экономика, цифровое образование, цифровые коммуникации, цифровая глобализация.

Современный человек в течение месяца получает и обрабатывает столько же информации, сколько в XVIII веке приходилось на целую жизнь. В таких условиях люди становятся все более зависимыми от информации, а информация, в свою очередь, завоевывает приоритет над традиционными экономическими и политическими ценностями. Возрастающие объемы производимой и потребляемой информации приводят к возникновению «информационного шума и мусора», который создают и люди, и боты. В этой связи необходимы навыки критического мышления и цифровой грамотности, которые позволяют отфильтровывать информацию из этого непрерывного потока. Опираясь на культурно-историческую концепцию Л. С. Выготского, цифровые технологии правомерно рассматривать как новое средство опосредования, меняющего закономерности протекания основополагающих видов деятельности, включая игру, общение и обучение

[8, 15]. Как следствие, в информационном обществе формируется специфический тип детства – цифровое детство, отличительной особенностью которого является *цифровая социализация*.

Г. У. Солдатова дает определение цифровой социализации: «... это опосредованный всеми доступными инфокоммуникационными технологиями процесс овладения и присвоения человеком социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах, формирующего его цифровую личность как часть реальной личности, а также его воспроизводство в смешанной онлайн/офлайн реальности» [77, с. 73].

Делая доклад на IV Всероссийской научно-практической конференции «Новиковские педагогические чтения-2025», М. В. Воропаев отметил, что цифровая эпоха существенно изменила ландшафт детства: анализ опросов родителей выявил тенденции в распределении семейного бюджета. В качестве основных трат лидируют расходы на отдых, покупки и развлечения, но не на собственное обучение и обучение детей. Существенным образом поменялись привычные факторы и механизмы социализации: изменились субъекты социализации (личность имеет два мира существования – естественная и цифровая среда), во взаимодействии с миром исчезает опора на телесность, размываются границы социальных организаций, меняются социальные связи, механизмы восприятия людьми друг друга (человек на экране не равен человеку в непосредственном общении); меняются места пребывания личности (физическое заменяется виртуальным, воображаемым). Государство в настоящий момент все больше общается с молодым поколением на языке цифровых макросистем, предлагая участие в виртуальных конкурсах, взаимодействиях. Индикаторы участия молодежи в активностях просты: это количество вовлеченных. При этом цели участия в цифровых активностях выдвигаются позитивные, но операциональные их достижения плохо вербализированы, а эффекты от участия остаются за скобками рефлексивного анализа: какие смыслы (во имя чего?) активность была организована, что хотели получить (участие многих или что-то другое?). Такая организация активностей в цифровых макросистемах, где участие молодого поколения имеет виртуальный вариант присутствия, лишенный интенсивного проживания событий и отношений, превращается зачастую в имитацию деятельности, результат которой состоит в количестве подключенных (в прямом и переносном смысле) к цифровому проекту.

Задаваясь вопросом о причинах высокой и неуклонно возрастающей активности коммуникативного поведения подростков в социальных сетях, В. Б. Никишина, Е. А. Петраш указывают на специфичное социальное одобрение, которое получают современные подростки в социальных сетях [44]. Аргументируя тезис об увеличении числа интернет-пользователей в России, исследователи представляют статистические данные Фонда общественного мнения (ФОМ-интернет) в показателях общего числа пользователей и в распределении по возрастным группам: в динамике число пользователей в России с 2010 г. ежегодно увеличивалось на 5 – 7 млн человек, из них больше половины общего числа пользователей насчитывает молодежь (26 % пользователей в возрасте от 25 до 34 лет, 18 % – от 18 до 24 лет, 10 % пользователей в возрасте от 12 до 17 лет) (URL: <http://runet.fom.ru>).

Тезис о том, что именно социальное одобрение активизирует коммуникативное поведение подростков в социальных сетях, можно принять как исходный гипотетический конструкт. В России социальное одобрение активно изучается с 2010 года. На данный момент имеется более 20 тысяч исследований (URL: <http://elibrary.ru>), так или иначе затрагивающих тему социального одобрения. Среди них исследования в тематике: феномены социального одобрения (К. О. Калинин. Исследование социально-приемлемого поведения, 2014), социальное одобрение как результат социальных процессов (Д. Дж. Майерс. Социальная психология, 2013), социальное одобрение в виртуальном пространстве. За рубежом социальное одобрение активно изучается с 2001 года. Исследования охватывают широкий спектр тем: феномены социального одобрения, социальное одобрение в специфических группах, влияние социального одобрения на формирование личности и др.

Социальное одобрение в социальных сетях В. Б. Никишина и Е. А. Петраш предлагают определить как эмоциональную поддержку виртуальным сообществом индивиду в виде социального приятия, за содержание действий, соответствующее социальному ожиданию. Целенаправленный поиск субъектом одобрения в социальных сетях выступает одним из ведущих механизмов возникновения от них зависимости. В объективной реальности социальное одобрение выражается в вербальной и невербальной похвале, присуждении наград и материальных благ, в повышении социального статуса, в количестве позитивных социальных контактов, в высокой оценке материальных и нематериальных продуктов деятельности человека, в особых привилегиях и т. п.

Способы выражения социального одобрения в социальных сетях – это количество «лайков» (знак «нравится»), количество комментариев/отзывов к опубликованной информации, количество репостов (перенос записи со стены одного профиля на стену другого профиля без изменений), количестве подписчиков/друзей профиля. Для стимулирования социального одобрения в социальных сетях используют следующие способы воздействия: активное обновление информации профайла; активные репосты/«лайки»/комментарии/подписки на других пользователей социальной сети; публикация востребованных материалов; самореклама, открытое обращение к пользователям социальной среды; участие в конкурсах и акциях социальной сети; повышение социального статуса в объективной реальности; коммуникативное поведение и содержание публикаций в соответствии с социально приемлемым поведением целевой аудитории; формирование востребованного имиджа; ложь.

В подростковом возрасте коммуникативная активность со сверстниками выступает ведущим типом деятельности; характеризуется следующими отличительными чертами: во-первых, это ориентация на интимно-личностное общение [9; 92]; во-вторых, перенос акцента семейного влияния под влиянием сверстников; в-третьих, формирование собственной субъективной реальности. Подросток, желающий отделиться от родителей, ищет группу, в которой он мог бы проявить себя как взрослый. Интернет как социальная сеть – самый доступный и безопасный (с точки зрения подростка) способ нахождения такого общения. Подростки лучше других возрастных групп поддерживают и развивают движения, возникающие в интернет-пространстве, также они активнее других принимают для себя изменения лингвосемантической составляющей коммуникации (сленг). По исследованиям В. Б. Никишиной, Е. А. Петраш [44], оценка долевого соотношения коммуникативных паттернов подростков в социальных сетях характеризуется следующим распределением: шутки (22 %), агрессия (11 %), демонстративность (27 %). Общая суммарная доля неконструктивных коммуникативных паттернов составляет 53 %. Доля конструктивных паттернов (близость, принятие, флирт) составляет третью часть коммуникации. Большинство подростков не ориентированы на поддержание конструктивного диалога. Преимущественно коммуникативное поведение подростков в социальных сетях является ориентированным на собственные интересы, а значит, эгоцентричным. Полученные данные можно

определить как онтогенетически специфичные для подросткового возраста.

Исследователи описывают стойкие взаимосвязи социального одобрения и паттернов коммуникативного поведения в сети, проявляющихся посредством лайков, репостов, размещения личной информации, фото, комментариев, демонстративных тем и др. В социальных сетях сообщение личной информации является стимулом возникновения симпатии и позитивного отношения у реципиента, а следовательно, и получения от него элементов социального одобрения.

Выявлено, что подростки, чьи аккаунты имеют высокий уровень лайков (как основного способа социального одобрения в социальных сетях), в своем коммуникативном поведении более агрессивны, демонстративны и открыты.

Цифровая социализация обладает рядом особенностей, в числе которых:

- размывание границ между онлайн– и офлайн-реальностями (появление «смешанной реальности» или модальности «онлайнф»);
- расширение образа «Я», связанное с построением виртуальных (кибер) идентичностей;
- медиаперсональность;
- «смягчение» времени;
- размытость и высокая адаптивность различных смыслов;
- регулярная смена уже привитых норм и образцов новыми.

Большинство отечественных авторов рассматривают цифровую социализацию в контексте «традиционной» социализации: дети проходят первичную цифровую социализацию под контролем родителей или других взрослых, а затем уже самостоятельно «социализируются» в цифровой среде в подростковом и юношеском возрасте. При этом некоторые исследователи различают два вида цифровой социализации – нормативную и девиантную, рассматривая их отдельно на каждом возрастном этапе. Очевидно, что помимо широкой палитры возможностей, в условиях цифровизации общества образуются также многочисленные новые риски, связанные, в частности, с проблемами цифровой безопасности в различные периоды детства. Согласно п. 4 ст. 2 Федерального закона от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», информационная безопасность детей трактуется как «...состояние защищенности детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией

вреда их здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию». Исходя из этого, правомерно определять психологические риски цифровой среды как ситуации встречи ребенка в киберпространстве с потенциальными угрозами, которые могут нанести психологическую травму или негативно повлиять на развитие его личности.

В отечественной научной литературе наиболее известна классификация цифровых рисков (киберрисков), предложенная Г. В. Солдатовой. Автор концепции выделяет *коммуникационные, контентные, потребительские, технические риски, а также интернет-зависимость*. Так, коммуникационные риски возникают в процессе общения и взаимодействия людей в Интернете (например, кибертравля, рекрутинг и др.). Контентные риски обусловлены угрозой столкновения с противозаконной, неэтичной и вредоносной информацией. Потребительские риски проявляются при приобретении некачественных товаров и услуг через Интернет. Технические риски возникают в процессе использования поврежденного программного обеспечения компьютера, хищения личной информации посредством взлома с использованием вредоносных программ. Для интернет-зависимости характерна непреодолимая тяга к чрезмерному использованию Интернета. Существуют и другие подходы к типологизации цифровых рисков. О. В. Рубцова, приводя результаты масштабного исследования «Технологии защиты детей в Интернете» (2022), проведенного Альянсом по защите детей в цифровой среде совместно с «Ростелекомом» и компанией Mindsmith, отмечает такие риски, как: *криминализация, втягивание в криминальные практики; маркетинговое давление, рискованные денежные отношения; личностная атака, психологическое насилие; цифровая эксплуатация, использование ребенка для создания цифрового контента; информационное давление; информация, не предназначенная для детей и подростков; аддикция, формирование зависимости от интернет-среды* [82].

В младшем школьном возрасте маркерами цифровой зависимости является увеличение времени, которое требуется для того, чтобы получить удовлетворение от игры или пребывания в Сети. Ребенок демонстрирует негативные эмоциональные реакции, если у него отбирают цифровое устройство. Интерес к компьютерным героям выше и имеет большее значение, чем друзья и окружение в реальной жизни.

Последствиями зависимости становятся неконтролируемое увеличение экранного времени; конфликты с родителями; сужение круга интересов; разрушающаяся произвольность поведения, снижение успеваемости и интереса к учебе; потеря мотивации узнавать что-то новое; резкие колебания настроения, агрессивное поведение [82].

У детей постепенно формируются ложные представления о нормах социально одобряемого поведения. Они могут быть втянуты в кибербуллинг, сталкинг (киберсталкинг, преследование) и груминг (установление дружеского и эмоционального контакта с ребенком для его дальнейшей сексуальной или криминальной эксплуатации, мошенничества, шантажа, компрометирования или домогательств) Младшие школьники часто становятся жертвами онлайн-грумеров, так как они часто выбирают детей, испытывающих дефицит общения, конфликты со сверстниками или проблемы в семье. Психологическими последствиями указанных явлений являются психологическая травма, депрессия, тревожность, чувство вины и стыда, нарушения сна, возникновение у ребенка чувства изоляции и одиночества, эмоциональные расстройства, психосоматические расстройства, трудности с концентрацией внимания на уроках, следствия которого – снижение успеваемости, суицидальные мысли, попытки самоубийства, появление сексуализированного поведения, не соответствующего возрасту.

Цифровая социализация подростков и юношей протекает иначе, чем в дошкольном и младшем школьном возрасте. Подростки не только потребляют, но и активно производят цифровой контент. Кроме того, родители в меньшей степени контролируют деятельность своих детей в виртуальной среде. Интересно, что до недавнего времени многие авторы рассматривали цифровую социализацию подростков как «деградационный процесс, последствия которого небезопасны для нового поколения граждан» (Мельникова, 2017). Такое негативное видение было основано на предположении о том, что подростки не общаются непосредственно во дворах, школьных коридорах, спортивных секциях и т. д.). Основными площадками цифровой социализации подростков, юношей и молодых взрослых выступают социальные сети. Считается, что широкое распространение социальных сетей привело к появлению нового социокультурного феномена – *неструктурированной социализации, определяемой как «ориентированная на сверстников деятельность без надзора»* [82].

Неструктурированная социализация является одним из ключевых факторов, влияющих на поведение подростков и молодых людей в реальной жизни. Она может служить ситуационным контекстом, который способствует антиобщественному поведению, поскольку нелинейный характер деятельности «снимает» социальный контроль – прежде всего со стороны взрослых [Там же]. О. В. Рубцова отмечает, что неструктурированная деятельность также создает условия для девиантного поведения, так как присутствие сверстников вознаграждает участников отклоняющегося поведения с точки зрения статуса и репутации, тем самым предлагая ситуационные стимулы-подкрепление или групповое давление. Считается также, что неструктурированная социализация напрямую влияет на виктимизацию как в виртуальном, так и в реальном мире (издевательства, насилие, домогательства, киберзапугивание, фишинг, компьютерные вирусы и др.) [Там же].

В настоящий момент выделяют такие виды интернет-аддикций, как зависимость от видеоигр, киберсексуальная зависимость, зависимость от кибер-отношений, зависимость от смартфонов (номофобия) и др. Перечень интернет-аддикций постоянно расширяется, охватывая все новые цифровые феномены. О.В. Рубцова выделяет следующие особенности подросткового возраста, способствующие возникновению аддикций: повышенный эгоцентризм; тяга к протесту, борьбе против авторитетов; стремление к неизвестному; стремление к самостоятельности, независимости, отрыву от семьи; незрелость нравственных убеждений; склонность преувеличивать проблемы, возникающие в жизни; болезненные реакции на пубертатные изменения; низкая стрессоустойчивость. К причинам чрезмерного использования Интернета относят легкую доступность информации, которая привлекает пользователей (например, азартные и видеоигры, порнография); ощущение анонимности онлайн-действий; ощущение доверия и особенной «открытости» общения онлайн (эффект «расторможенности») [82].

Одним из главных рисков, с которыми подростки сталкиваются в цифровой среде, является навязывание криминальных ценностей, приобщение к криминальной, «воровской» субкультуре. Субкультура идеализирует и романтизирует криминальный образ жизни, оставляя «за кадром» жесткие законы и иерархию, антиморальные поступки. Детей и подростков привлекает возможность утвердиться в группе сверстников, получить власть и повысить свою самооценку. Через сайты, которые не успевают блокировать правоохранительные органы, подростки,

склонные к групповому взаимодействию и подражанию «кумирам», легко включаются в групповые процессы, выйти из которых бывает крайне трудно. Главное последствие – это искажение морали и правосознания.

В условиях информационной войны дети и подростки являются прекрасной мишенью для экстремистских и террористических сообществ. «Наставники» из таких сообществ специально подбирают детей, которые имеют проблемы в коммуникации со сверстниками и родителями, так как им «важно сохранять тайну». Кроме того, фрустрированные потребности и соответствующая «обработка сознания» создают почву для агрессивных действий со стороны подростка. Несовершеннолетних могут вовлекать в различные мероприятия: от массовых несанкционированных митингов до транспортировки и приведения в действие взрывных устройств. Часто это приводит к гибели подростка.

Сексуальные домогательства, секстинг также являются активной криминальной онлайн-активностью по установлению дружеских отношений и эмоциональной связи с подростком для завоевания его доверия с целью сексуальной эксплуатации. После установления «дружеских» отношений грумер постепенно переходит на обсуждение сексуальных тем, как «нормальных» для подростка, играя на интересе к этой теме в период пубертата. «Подогрев» интерес, грумер начинает запрашивать у несовершеннолетнего (чаще это девочки/девушки, но бывают также мальчики/юноши) откровенные фото и видео в обнаженном виде, а затем и с изображением половых органов. В сети злоумышленников попадают несовершеннолетние с уязвимостями в психологическом статусе. Мишенью становятся низкая самооценка, отчуждение и отсутствие коммуникации с родителями и со сверстниками. Манипуляторы стараются осуществлять контакты скрытно, максимально отсекая контакты подростка с его реальным окружением, запугивая подростка, «демонизируя» близких родственников в продолжительных разговорах. Откровенные изображения и видео используются потом для шантажа подростка, чтобы он молчал о контакте. Главная опасность состоит в том, что подростки реально встречаются с грумерами и подвергаются сексуальному насилию. Переписка в сети, хотя и кажется не такой опасной, также создает условия для формирования у подростков виктимности, или психологии жертвы, развития дисгармоничных представлений о сексуальной жизни. Впоследствии этот опыт

может негативно повлиять на построение семейных отношений, основанных на любви и взаимоуважении.

Г. В. Солдатова, выступая с докладом на Международной научно-практической конференции «Экологичность взаимодействий человека с окружающей средой» (Москва, 7 – 8 октября 2025 г.), подчеркнула, что формируется новый антропологический тип человека, подключенного, технологически достроенного с цифровой социальностью, с новыми критериями оценки своего благополучия, обитающего в смешанной, киберфизической реальности. Данные, приведенные Г. В. Солдатовой, свидетельствуют, что 40 % подростков живут в смешанной среде, каждый третий считает, что он успешно сочетает онлайн и офлайн реальности, каждый пятый считает, что его часть жизни пропадает, если у него нет доступа к сети.

Г. В. Солдатова рассматривает три компонента присутствия в сети:

- *средовое*: ощущение себя в пространстве, дающем возможность быть активным, возникновение чувства *места* и его правдоподобие;
- *социальное*: совместное присутствие, социальная связанность, осознание намерений и состояний другого;
- *личностное*: вовлеченность, сосредоточенный интерес, самоприсутствие, ментальный образ себя в виртуальной среде.

На основании исследования на выборке более 1400 человек, Г. В. Солдатовой и другими выделены и описаны типы технологически расширенной личности:

1. *Цифровые доноры*: готовы расплачиваться за удовольствие присутствия в цифровой среде персональными данными и потерей контроля.

2. *Цифровые кентавры*: человек, усиленный цифровыми технологиями, искусственным интеллектом, способностью решать поставленные задачи лучше, чем человек и ИИ в отдельности (существует риск потери человеческой культуры).

3. *Техноконсерваторы*: критическое отношение к цифровой среде, страх, стремление снизить скорость распространения цифровизации, техностресс.

4. *Техноизоляционист*: стремление максимально ограничить использование технологии, вплоть до отказа, технофобия, жизнь «по старинке»;

5. *Персоноиды*: цифровые «затворщики», предпочитают виртуальную реальность, стремятся к независимости от телесного, потеря реальных контактов с живыми людьми.

6. *Киборги*: биологический организм, соединяющий органическое и технологическое в единую гибридную саморегулирующуюся систему.

Таким образом, уникальность феномена цифровой социализации, как отмечает Г. В. Солдатова [77] заключается в том, что традиционные формы и институты социализации «... все чаще дополняются, конкурируют и частично замещаются новыми формами обретения жизненного опыта». При этом цифровые технологии уже не конкурирует с семьей и школой, а становится первостепенными агентами социализации.

1.4.5. Потребительская социализация детей и подростков

В научном дискурсе в последние годы все чаще встречаются работы, посвященные проблемам социализации, связанным с особенностями социального, экономического, геополитического развития современного общества. В их числе *потребительская социализация* подрастающего поколения. Целью потребительской социализации детей является приобретение навыков потребительского поведения и усвоения знаний об экономических понятиях, характеризующих различные аспекты потребления: предмет покупки, место покупки, использование покупки. С. Н. Майорова-Щеглова описывает две группы универсальных механизмов потребительской социализации, которые нельзя игнорировать в процессе становления личности на разных этапах взросления [15].

Первая группа механизмов относится к *социально-психологическим* и включает: *импринтинг, экзистенциальный нажим, подражание, идентификацию и рефлексю*.

Вторая группа описывает *социально-педагогические* механизмы, среди которых выделяют: *традиционный, институциональный, межличностный, субкультурный*.

Импринтинг (запечатление) – фиксирование ребенком на рецепторном и подсознательном уровнях специфики жизненно важных объектов. Этот механизм работает в возрасте от нескольких месяцев до

одного-двух лет: запечатление различных образов поведения взрослых, в том числе через СМИ (мультфильмы, ТВ-реклама), Интернет (игры на планшете), книжки-игрушки и т. п.

Экзистенциальный нажим – влияние условий жизни ребенка, определяющее овладение родным языком и неосознаваемое усвоение норм социального поведения, необходимых для взаимодействия с референтной группой (от 2 до 4 лет).

Механизм подражания – произвольное или непроизвольное следование каким-либо примерам и образцам потребительского поведения, с которыми ребенок сталкивается во взаимодействии с окружающими его значимыми людьми, а также предлагаемыми средствами массовой коммуникации (телевидением, Интернетом, журналами, книгами и др.). В детском возрасте появление кумира, примера для подражания достаточно распространенное явление, начиная пяти-шести летнего возраста (родителя, родственника, героя любимых мультфильмов/книг).

Престижное потребление тех товаров и услуг, которые модны, приняты в референтной для ребенка группе, – пример *механизма идентификации* потребительского поведения. Этот механизм характерен для детей 7 – 10 лет.

Последний социально-психологический механизм потребительской социализации – *рефлексия*, которая выступает как внутренний диалог, в котором ребенок (начиная с 11 – 12 лет) пытается разобраться, оценить, принять или отклонить те или иные ценности, нормы, образцы потребительского поведения, свойственные семье, значимым лицам, обществу сверстников, различным социальным группам.

Традиционный социально-педагогический механизм потребительской социализации ребенка представляет собой усвоение норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения (соседей, друзей). Это могут быть не только просоциальные элементы, но и асоциальные и антисоциальные (курение, пьянство и т. п.). Этот механизм действует на усвоение, происходит, как правило, на неосознанном уровне с помощью запечатления образцов поведения, предпочтений в выборе одежды, книг, продуктов питания и т. п.

В процессе взаимодействия ребенка с различными социальными институтами и организациями, созданными специально для осуществ-

ления потребительской социализации личности, включается *институциональный механизм*. Благодаря нарастающему накоплению ребенком знаний и опыта в процессе взаимодействия с социальными институтами он учится социально одобряемому поведению, а также способен имитировать социально одобряемое поведение и конфликтное или бесконфликтное избегание выполнения социальных норм в процессе потребительской социализации.

В основе *межличностного механизма* потребительской социализации лежит психологический механизм межличностного переноса благодаря эмпатии, идентификации и т. д. Межличностный механизм потребительской социализации функционирует в процессе взаимодействия ребенка со значимыми для него лицами, мнения которых для него важны (родители, любой уважаемый взрослый (учитель, продавец, тренер и т. п.), друг-сверстник). Выбор товаров и услуг ребенок согласует со значимыми другими, тем самым подкрепляя сделанный выбор.

Субкультурный механизм потребительской социализации действует в рамках определенной субкультуры (в том числе возрастной), возникая в подростковом возрасте, он может взаимодействовать или конфликтовать с остальными механизмами. Субкультура влияет на потребительскую социализацию ребенка через ее носителей (сверстники, одноклассники и пр.), которые референтны (значимы) для него. Они могут восприниматься как авторитетные личности, например, в вопросах выбора определенных брендов, продуктов питания. Этот механизм является приоритетным в формировании практик потребления с помощью Интернета.

Дети проходят *несколько стадий* потребительской социализации:

1. *Перцептивная/предоперационная* стадия (3 – 7 лет) предполагает непосредственное восприятие людей и объектов, их чувственное познание.

2. *Аналитическая/конкретно-операционная* стадия (8 – 11 лет) характеризуется переходом детей к использованию различных форм сравнения признаков объектов для определения отношения к ним и развитием аналитических способностей на основании сравнения себя с одноклассниками с последующим требованием приобрести то, чего у ребенка нет (новая игрушка, смартфон и т. п.).

3. *Рефлексивная/формально-операционная* стадия (12 – 15 лет). На этой стадии развития дети приобретают способность понимать сложные социальные контексты и смыслы, связанные с потреблением,

способны к принятию решений по выбору и использованию различных продуктов, которые подросток может приобрести на карманные или заработанные самостоятельно средства). Многие из детей этого возраста влияют на родительские покупки, но в большинстве случаев уже самостоятельно осуществляют свои. Отметим, что для тех детей, кто проводит досуг без участия взрослых, более выраженным фактором является влияние сверстников [15]. Дети, которые проводят досуг в одиночестве, подвержены серьезному влиянию СМИ, для более младших – телевизор, для более старших – Интернет. Девочки являются более активными потребителями, зависимыми от мнения родителей, сверстников, имеющих большой опыт совершения покупок в магазинах. Мальчики более подвержены влиянию телевизора и Интернета. С увеличением возраста повышается степень сопротивляемости рекламной информации и улучшается понимание маркетинговых стратегий (особенно в отношении цены). Начиная с 12-летнего возраста, формируется ассоциативная сеть памяти, позволяющая интегрировать ранее полученную информацию о товаре или услуге в дальнейшие покупательские стратегии и решения.

Завершающим возрастным этапом потребительской социализации детей можно считать возраст 16 – 18 лет, который можно назвать «стадией зрелости». В качестве основных признаков зрелой потребительски социализированной личности можно назвать ответственное потребительское поведение и способность юноши руководствоваться в своем поведении собственными, сознательно поставленными, сформированными целями для осуществления покупок, выбора услуг и т. п. В зависимости от степени самостоятельности потребительского поведения, как указывает С. Н. Майорова-Щеглова [15], выделяют следующие методы потребительской социализации: *наблюдение* (обучение детей потребительскому поведению посредством визуального восприятия поведения других людей); *совместный шопинг* (совместные походы за покупками родителей и детей); *прямой опыт* (собственный опыт в качестве самостоятельного покупателя).

Отметим, что школа сегодня становится пространством для демонстрации ориентиров потребления. Престижное потребление вещей и предметов, совершение покупок являются критерием социальной иерархии, поскольку сама школа – это отражение жизни за её стенами.

Развитие общества потребления и общие тенденции внедрения «гламура» в повседневную жизнь способствуют «*гламуризации детства*». Сформированное потребительское поведение детей в большей степени направлено на удовлетворение гедонистических потребностей посредством культурных, выставочных, спортивных и торгово-развлекательных организаций, которые предлагают образы «неисчерпаемого удовольствия» и формируют симуляцию благополучия при условии, что ребенок потребляет их услуги. В сфере общественного сознания гламуризация проявляется через отношение к ребенку как к маркеру успешной, красочной, исключительно позитивной жизни семьи.

Важный аспект формирования гламуризации детства – демонстративное поведение родителей, старающихся выбрать все самое лучшее, выделяющееся на общем фоне, сопровождение жизни ребенка. Здесь можно указать на конструирование событий детской жизни, иллюстрацией чего служит постепенное превращение детского праздника из активно-творческого события для ребенка и его семьи в эпизод развлечения и потребления, который организован аниматорами, работниками клубов, детских кафе. Event-индустрия (самостоятельная индустрия, охватывающая весь спектр услуг для проведения мероприятий) предлагает организацию деятельности детей и взрослых, а также архитектуру пространства: оформление помещений, музыкальное оснащение, видео- и фотосъемку, фотосессии, конкурсы, телешоу, демонстрирующие внешние проявления значимости ребенка.

Одежда воспринимается самым простым способом приукрасить действительность, а значит, маленького ребенка нужно наряжать. Поэтому такое важное значение современные родители придают детской моде. Более взрослого ребенка сегодня принято презентовать не только внешним видом («упакованностью»), но и хвалиться его достижениями в учебе, развитии, спорте и творчестве, при этом родители воспринимают это как свои личные успехи. Не случайно в описаниях таких успехов в социальных сетях чаще всего употребляется выражение, диагностирующее симбиоз в детско-родительских отношениях: мы заняли, мы победили, мы выиграли...

Для того чтобы поддержать достижения ребенка и соответственно свой статус, родители заставляют ребёнка осуществлять свои идеальные планы, чтобы самим соответствовать общественному мнению об «ответственном родительстве», поэтому конструкт «ответственного родительства» в обществе потребления связан с процессами

«гламуризации» детства. К подростковому возрасту дети усваивают «формулы» гламуризации жизни и принимают их как руководство к самостоятельной деятельности.

1.4.6. Источники риска радикализации в подростковой среде

Радикализация в подростковой среде – одна из важных проблем современной социализации. Н. В. Дворянчиков и Б. Г. Бовин, делая обзор исследований, посвященных проблеме, указывают, что радикализация по-прежнему являет собой угрозу обществу и требует формирования соответствующей превентивной политики [13].

Теоретическое осмысление процесса радикализации в подростковой среде предполагает опору на теоретическую модель, которая была бы адекватна специфике подростковой среды. Специалисты в области психического здоровья, сравнивая подростков, вовлеченных в радикализацию и терроризм, с делинквентными подростками, не вовлеченными в радикализацию и терроризм, отмечают, что радикализованные подростки не характеризуются какими-то определенными нарушениями психического благополучия, не имеют суицидальных тенденций, им не свойственен недостаток эмпатии. Н. В. Дворянчиков, Б. Г. Бовин отмечают, что многие исследователи выделяют в качестве ключевого фактора радикализации поиск идентичности в подростковом возрасте [13]. Например, в теории неопределенности идентичности М. Хогга (М. Хогг. Неуверенность в себе в меняющемся мире: основа радикализации, популизма и автократического лидерства, 2021) объясняется психологический механизм радикализации: то, зачем и как индивид совершает выбор в пользу группы с жесткими правилами и вовлекается в деятельность во имя этой группы. По определению Дж. Тернера, социальная идентичность есть «когнитивный механизм, который делает возможным групповое поведение» (Дж. Тернер. На пути к когнитивному переосмыслению социальной группы, 1982). Подразумевается, что групповое поведение возникает тогда, когда человек определяет себя через призму социальной идентичности. Этот процесс предполагает деперсонализацию, в рамках которой Я-образ воспринимается в терминах стереотипных характеристик ингруппы (моя группа). Социальная идентичность становится более важной, первостепенной, чем

персональная идентичность. Не уникальное чувство Я, а именно чувство принадлежности к группе (Мы) определяет то, как человек смотрит на мир, относится к нему, действует в нем [13].

Лица со схожей социальной идентичностью оценивают себя сходным образом и дифференцируют себя от людей с другой идентичностью на основании социальной категоризации и социального сравнения. Посредством процесса социального сравнения интерпретируются и оцениваются характеристики той или иной группы. Важно, что объективный стандарт для определения ценности той или иной группы у подростков отсутствует.

Также отмечается, что люди стремятся быть включенными в группу с более высоким социальным статусом и для этого хотят «переопределить», представить свою группу в терминах положительных, а не отрицательных характеристик.

Подростку необходимо устойчивое чувство идентичности, ибо неопределенность относительно себя затрудняет построение стратегии взаимодействия с окружающим миром. Очевидно, что присвоенная социальная идентичность необходима для того, чтобы определить, кто мы такие в той или иной ситуации. Идентификация с группой имеет для человека важные психологические последствия: группа дает ему ценности и нормы, в соответствии с которыми он действует; будучи членом группы, вовлекается в процессы социального влияния, позволяет обрести предсказуемость окружающего мира, обретает смысл, цель и ценность своего существования, обеспечивается чувством эффективности и власти. *В ситуации неопределенности привлекательными оказываются не любые группы, но исключительно такие, которые дают индивиду простой, ясный и четкий прототип.* Поэтому неопределенность снижается, поскольку подросток получает знание о том, что ему думать и чувствовать, как поступать в той или иной ситуации.

Эта теория имеет очень важное следствие, которое является ключевым для понимания процесса радикализации. Люди становятся членами группировок с радикальными (экстремистскими) взглядами (или радикализируются), потому что переживание неопределенности оборачивается идентификацией с группами, имеющими крайние позиции; поэтому чем в большей степени человек идентифицируется с такими группами, тем выше вероятность того, что он будет вовлекаться в радикальные действия во имя этой группы (такова цена снижения чувства неопределенности). Радикализация выступает как процесс поиска

и обретения социальной идентичности, которая снизила бы чувство неопределенности, испытываемое индивидом.

Чувство неопределенности, которое испытывает подросток в переходный период, сопряжено с необходимостью ответить на вопросы: кто я в данном контексте? что делать? кем быть? что думать? Идентификация с различными просоциальными группами является своего рода ресурсом, «удерживающим» от радикализации, тогда как *отсутствие множественных позитивных социальных идентичностей*, значимых и совместимых друг с другом, является фактором, «подталкивающим» в сторону радикализации.

В оценке риска радикализации уделяется внимание специфике групп, с которыми идентифицируется индивид, а именно являются ли они *малыми* (семья, друзья, школьный класс) или *большими* группами (этнос, возрастная, гендерная группа). Поскольку радикализация – это процесс поиска социальной идентичности (или поиска определенного группового прототипа поведения), то факт отстранения от семьи и друзей являет собой указание на потерю социальной идентичности или отсутствие идентификации с группами из близкого окружения [80]. Это еще одна точка уязвимости индивида, «подталкивающий» фактор с точки зрения процесса радикализации. По мнению Н. В. Дворянчикова, отстранение от ближайшего окружения соответствует третьей стадии процесса радикализации.

А. С. Эльзесер отмечает, что эмпирические исследования параметров, которые характеризуют склонность к экстремизму, выделяют этапы радикализации [92]:

1. Появление склонности к одиночеству, которое проявляется в формирующейся независимости, нонконформизме, недоверчивости, склонности держаться обособленно, подозрительности, настороженности по отношению к людям, сложности в установлении контактов.

2. Появление признаков депрессивности: тревожность, низкая самооценка, критичность по отношению к себе, ранимость и низкая толерантности к фрустрации, эмоциональная неустойчивость, мрачные раздумья о себе и своем будущем.

3. Декларирование превосходства, которое появляется на фоне недовольства собой при высокой критичности и строгости в оценке людей, эгоцентричности, раздражительности, готовности отгородиться от окружения, демонстрация автономности и независимости, желания доминировать в группе. В поведении появляется вербальная

агрессия. На этом этапе повышается восприимчивость к материалам экстремистского содержания, оправдывающих превосходство по какому-либо признаку.

4. Появление мотивов мести, склонность к ревности, стремление возложить ответственность за ошибки на окружающих, неготовность к эмоциональной регуляции и подверженность настроению, потворство своим желаниям, отсутствие согласия с общепринятыми моральными правилами. Накопление негативного опыта, обид за счет расширения перечня фрустрирующих ситуаций, с которыми подросток не справляется и активно винит окружающих. Ригидность мышления и депрессивность обеспечивают длительное переживание неудач, мысленное возвращение к неприятным ситуациям, что поддерживает обиду.

5. Этап дегуманизации окружающих, для которого характерно противопоставление себя группе, отчужденность, неадекватно низкая самооценка, депрессивность, дистанцирование от привычного ближайшего окружения (друзья и семья), неумение контролировать свои эмоции и поведение, свобода от влияния социальных норм. Социальное взаимодействие, способствующее насилию, ассоциирование с экстремистскими группами, трансформация имиджа.

Таким образом, можно говорить о комплексе психологических особенностей подростков, склонных к экстремизму: замкнутость и отчужденность, недовольство собой, признаки депрессивности, подозрительность, незрелость личности, конфликтность, низкая нормативность, готовность действовать.

1.5. Современные черты воспитательной деятельности, препятствующие становлению взрослости

Изменения во многих сферах жизни общества отразились на состоянии современного воспитания. В массовом образовании феномен взрослости устранился из пространства его осмысления. Взрослость подменяется перечнем знаний, умений, навыков в реализуемых направлениях воспитания: экологическом, гражданском, эстетическом и т. д. Однако совокупность определенного объема знаний о хорошем поведении не переходит автоматически в качества социальной зрелости личности. Нерешенность задач взросления в контексте психологии воспитания порождает проблемы инфантилизма, иждивенчества, девиантного поведения, воинствующего нигилизма.

О. И. Фиофанова отмечает, что исследования воспитательной деятельности, понимания ее смыслов и способов организации в рамках социальных институтов взросления (школы, клубы по месту жительства, учреждения дополнительного образования, семьи) позволяют констатировать несколько проблем воспитания, препятствующих воспроизводству взрослости: *мифологичность, асубкультурность, стратификация, аномичность, псевдодеятельность, нерефлексивность* [59; 85; 86].

– ***Мифологичность*** (искажение педагогических смыслов воспитания взрослости, их подмена тривиальными, бытовыми, устаревшими представлениями). В школе феномен взрослости нередко устраняется из пространства осмысления целей воспитывающей деятельности, именно это и делает ее цели мифологичными. Мифологичность задается отсутствием целостного понимания феноменов самостоятельности, инициативности, ответственности подростков. Например, самостоятельность понимается педагогами как «самостоятельность в учебной деятельности», которая в педагогическом сознании не связана с социальной самостоятельностью и которая трактуема педагогами как «своеволие», «вседозволенность». Такая трансляция понимания самостоятельности затрудняет проявления инициативы, свободы выбора деятельности у подростков, так как трансляция «свободы» дается в положительном значении «разрешенной бездеятельности». В свою очередь, подростки начинают понимать свободу как противопоставление ответственности. Педагоги понимают ответственность как «обязанность», «ощущение вины за деяние», поэтому у подростков свобода ассоциируется с детством, легкомыслием, что вступает в противоречие с чувством взрослости, стремлением к самостоятельности, инициативности, ответственности. Поэтому взросление оказывается психологически не обеспеченным и, как следствие, стихийно приобретает форму «борьбы за равноправие со взрослыми» в виде конфликтного противостояния.

– ***Асубкультурность*** как пренебрежение пониманием субкультуры подростничества. Асубкультурность воспитания как барьер взросления порождается отсутствием у взрослых интереса к увлечениям, ценностям, культурным приоритетам подростков, к их субкультуре, их миру. Это приводит к становлению *контркультуры* (оппозиции к культуре взрослых) у подростков. Асубкультурность воспитания

обуславливает распад детско-взрослой общности. Возможно, это связано с тем, что школа сосредоточена на передаче знаний и забывает о том, что кроме уроков у детей *«есть своя жизнь»*. А. Г. Асмолов объясняет сложившуюся асубкультурность тем, что педагогика была «встроена в культуру полезности и в ней преобладала ориентация на усредненного правопослушного учащегося, объекта нашего обезличенного образования» [77]. В исследовании М. В. Осориной показано, что современная культура детей все больше самоопределяется, а ее достижения формируют субкультурные традиции, закрепляются в фольклоре, который бросает вызов взрослому миру. При этом сама подростковая субкультура – не столько противостояние взрослым, сколько защитная функция при потере других первичных общностей как защищающих (семья, класс), а также имитация более сложного, чем раньше, сообщества.

– **Стратификация** как проблема взросления в традиционных воспитательных практиках определяется жестким отделением возрастов, отсутствием разновозрастных коллективов. Возрастная дифференциация облегчает работу педагогам, но затрудняет взросление детей из-за отсутствия заботы о младших как формы проявления взрослости и отсутствия образцов поведения как антиципации (предвосхищения) себя во взрослости. А. С. Макаренко, И. П. Иванов неоднократно подчеркивали, что процесс воспитания принципиально отличается от процесса обучения. Оба протекают в коллективной форме, но требуют совершенно разных коллективов. Процесс воспитания нуждается в разновозрастном коллективе, где он естественно осуществляется за счет передачи жизненного опыта от старших к младшим. Если принцип разновозрастного взаимодействия нарушается, начинают преобладать «групповые» интересы, провоцирующие подростков на «застревание» в своей возрастной группе (группировке). Замыкаясь в таких группировках, обособляясь от интересов других возрастов, подростки незаметно для себя ежедневно упражняются в социальной глухоте, социальной пассивности. В такой среде появляется склонность к объединениям мафиозного типа, дедовщине, круговой поруке, взаимной лояльности к нравственным беззакониям.

– **Аномичность.** Воспитательная деятельность не выдерживает конкуренции со средствами массовой информации, которые ориентируют подростка, как надо выглядеть взрослому (мода), что надо иметь взрослому (реклама), как надо жить взрослому (телешоу). Утрачиваются

авторитеты в реальной жизни (педагоги, родители), начинают преобладать источники обезличенных «воспитательных» идей, носителем которой становится «*виртуальная и анонимная фигура*». Социальная аномия заключается в том, что воспитатели как носители нормы отвергаются подростками, а сами нормы взросления становятся безликими.

– *Псевдодеятельность*. Эта проблема организации воспитания обусловлена преобладанием в практике недействительных форм воспитания. В воспитательной практике реализуются «деятельности» с ориентацией на процесс: игры, шоу, конкурсы, а не на продукт с социальной значимостью. В таких практиках трудно реализовать продуктивные диалоговые формы воспитательной деятельности с их рефлексивным компонентом, которые являются основой позиционирования социальной взрослости подростками.

– *Нерефлексивность*. Проблема нерефлексивности обусловлена тем, что воспитатели не рефлексиируют стереотипы отношения к детству, стереотипы о взрослом, который предугадывает жизнь подростка наперед, а подростку остается лишь слушаться. Опасность этих стереотипов состоит в том, что они основаны на убеждении, что взрослые знают все о детстве. Л. С. Выготский высказал идею о том, что «личный опыт воспитанника делается основной базой педагогической работы. Строго говоря, с научной точки зрения нельзя воспитывать другого. Можно только воспитываться самому, т. е. рефлексировать» [9].

Таким образом, важно признать основой воспитательного процесса направленную трансляцию смысловых образований личности от старших поколений – младшим в процессе их взросления путем развития смыслового содержания типов ведущей деятельности и психологических задач развития на разных этапах взросления.

1.6. Ключевые составляющие современных воспитательных практик

Конструирование деятельности взрослеющих детей осуществляется одновременно с развитием их сознания и всегда происходит в процессе взаимодействия с миром взрослых. Обе системы деятельности (ребенка и взрослого) существуют параллельно, но и взаимосвязано. В этом взаимодействии взрослый не всегда выступает посредником, иногда он является и блокиратором. Д. Б. Эльконин полагал, что развитие в подростковом возрасте проходит под знаком взросления, определяющимся

у подростков *чувством взрослости и тенденцией к взрослости* [93]. Чувство взрослости как отношение подростка к самому себе уже как к взрослому проявляется в возникновении желания, чтобы окружающие относились к нему как к взрослому: уважали, доверяли и признавали права на определенную самостоятельность. Неудовлетворение этих потребностей, их блокировка приводят к различным формам протеста, противопоставлению себя взрослым, конфликтам с ними.

Тенденция к взрослости – стремление быть, казаться и считаться взрослым обнаруживается в отношениях со взрослыми и сверстниками, в копировании разных сторон поведения и внешнего облика старших. Чувство взрослости выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к людям и миру, определяет специфическое направление и содержание его социальной активности, систему новых стремлений, переживаний, аффективных реакций. Специфическая социальная активность подростка заключается в особой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых, их отношениях.

Раскрывая особенности переходного подросткового возраста, Л. С. Выготский описал три этапа (фазы) [9].

1. Предкритическая фаза.

2. Собственно критическая фаза, включающая внешнее противостояние действий ребенка и реакции окружающих и рефлексии, способствующую возникновению отношения к собственному действию в ситуации.

3. Посткритическая фаза, завершающая кризис и являющаяся началом новой ведущей деятельности.

Основные события отрочества – это открытие собственного Я, поиск своего места в системе человеческих отношений, ощущение себя автором собственной биографии, которые возникают в ситуации проверки своих физических и социальных возможностей, поиска себя, утверждения себя. Этот поиск принимает зачастую раздраженно-капризные формы, вносит конфликты в отношения подростков и взрослых. Как правило, острота конфликта зависит от стратегии поведения взрослого.

В. И. Слободчиков и В. К. Рябцев отмечают, что при всех трудностях определения конкретных путей преодоления кризиса развития в подростковом возрасте можно сформулировать общее психолого-педагогическое условие его благополучного разрешения – наличие общности, совместно-разделенной деятельности в жизни подростка и

взрослого, сотрудничества между ними, в процессе которого происходит становление новых способов социального взаимодействия, новой социальной позиции подростка [68].

Взросление происходит в среде взрослых при осуществлении целенаправленной деятельности, совершаемой вначале с помощью взрослых (вспомним о ЗБР), а затем и самостоятельно, подросток проходит путь освоения, реализации самостоятельности, инициативности, ответственности. В деятельности происходит раскрытие внутренних возможностей подростка.

Подростковые убеждения занимают промежуточное положение между моралью, уже усвоенной ребенком, и этикой, которую еще предстоит развить взрослому. В поисках социальных ценностей и опор для становления идентичности подростки сталкиваются лицом к лицу с проблемами идеологии в их самом широком смысле. Специфика восхождения к взрослению определяется тем, что подросток изначально как носитель социального реализует постоянно возможности освоения социального как активно действующий субъект, растающий в культуру, входящий в овладение всеобщими нормами отношений, объективно воспроизводящий, возрождающий уже в своем присвоении. Эти особенности характеризуют специфику социальной ситуации развития в подростковом возрасте. Социальная ситуация развития является особой для каждого возрастного периода, система отношений субъекта в социальной действительности отражена в его переживаниях и реализуется им в совместной деятельности с другими людьми. Социальная ситуация развития обуславливает образ жизни ребенка, его «социальное бытие», приводит к перестройке системы отношений ребенка к миру, другим людям, себе самому. Таким образом, социальная ситуация развития в подростковничестве представляет содержание взросления как отношения «подросток-общество».

Для психологии воспитания и конструирования воспитательных практик нового поколения в пространстве взросления понятие социальной ситуации взросления важно, поскольку она может быть развернута в процессе стихийной социализации, специально сконструированной «педагогической ситуации».

Исследуя взросление, важно сосредоточивать внимание на поиске возможностей для построения системы внешне моделируемой деятельности, которая обеспечивает реальную перестройку внутренних переживаний и деятельности подростка.

Как доказал В. А. Петровский, становления личности ребенка в референтном для него социуме проходит следующие фазы [51]:

– адаптации, на которой происходит овладение социально одобряемыми образцами поведения;

– индивидуализации, связанной с активным поиском средств и способов самоосуществления;

– интеграции личности в общности, для которой характерно возникновение системных качеств индивидуальности, позволяющих определить зону ближайшего развития личности и социальной группы. Как указывал А. Г. Асмолов, адаптация, индивидуализация, интеграция – это не последовательные линейные фазы, а «смешанные линии развития» [77].

Раскрывая специфику событийного подхода к организации воспитательной деятельности Ю. В. Громько, В. В. Рубцов, А. А. Марголис, В. И. Слободчиков, В. К. Рябцев, К. В. Дрозд выделяют в качестве условий его осуществления *встречу* и *диалог* в системе разноуровневого взаимодействия [12; 18; 68]. В. И. Панов подробно описывает субъект-порождающие взаимодействия в образовательной среде, являющиеся условием становления субъектности в той деятельности, которая актуальна на каждом этапе развития [49]. О. А. Фиофанова в качестве ключевых единиц проектирования воспитательных практик выделяет *встречу* как пространственно-временную единицу взросления, *диалог* как дискурсивную единицу взросления и *пробу* – деятельностную единицу взросления [59; 60].

Встреча как пространственно-временная единица взросления является формой организации событий. В пространстве *встречи* всегда возможен *диалог* (как единица равноправного, конструктивного дискурса) и приветствуется *проба* (как единица субъективации – обозначения себя, нахождение себя в деятельности).

Встреча возможна через такое взаимодействие детей и взрослых, которое возникает как со-бытие. Создание встречи имеет опору в открытой позиции. Поскольку взрослый интересен ребенку сам по себе как носитель взрослых видов деятельности, то его открытость позволяет вращать подростку в развитую деятельность взрослого, осваивая, присваивая, реализуя собственную взрослость. В такой встрече происходит формирование образа мира, образа мыслей, образа Я подростка.

Диалог – это форма общения, основанная на безусловном внутреннем принятии друг друга как ценности и предполагающая ориентацию на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов. В диалоге рождается понимание. Диалогическое общение открывает возможность подлинного взаимораскрытия, взаимопроникновения, личностного взаимообогащения. Общение не только средство социализации, но и средство индивидуализации во взрослении. «Это сосредоточенное собеседование со встречным лицом и лицами, когда они читаются до глубины и потому получают ответы на свои вопросы, которые для них самих еще не понятны, а только еще носятся в досознательном и готовятся открыться» [59].

Д. Б. Эльконин сформулировал мысль о том, что совокупная деятельность Ребенка и Взрослого (предметная и коммуникативная) представляет собой исходную точку развития. Но полноценной такая деятельность может быть только в «исполнении» взрослого. У ребенка она пока еще «протодеятельность» [93]. Педагогу важно понимать закономерности превращения протодеятельности в полноценные формы взросления, которые необязательно случаются, потому что есть люди (в том числе педагоги), у которых указания и приказания являются не только первыми, но и единственными формами общения, и тогда взросление наталкивается на трудно преодолимые барьеры. Особым типом коммуникации выступает полилог. Если в дискуссии субъект сосредоточен главным образом на высказывании своего мнения и убеждении других в его истинности, то в полипозиционном общении он ищет свое место среди других, старается понять других, взрослеет.

Проба позволяет почувствовать, оценить себя в качестве действующего. Подросток должен иметь возможность остановить/приостановить непосредственное действие, иногда даже пробовать не действовать, чтобы почувствовать себя, свое действие. Проба – это такое действие, в котором меняется, трансформируется собственное действие, это своего рода тренировка действия, в котором возможны ошибки и их исправление. Пробующее действие подростка является не только нормальным, но и желаемым, поскольку оно задает возможные векторы эволюции пространства взросления. На необходимость создания условий для подростковой пробы деятельности указывает О. В. Рубцова [64; 65; 66].

Все вышесказанное делает актуальными вопросы, связанные с деятельностью взрослого сообщества, которое организует отношения с

детьми в пространстве взросления. Проблема посреднической деятельности взрослого задана культурно-исторической концепцией развития и подробно обсуждается в трудах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, Б. Д. Эльконина, Д. И. Фельдштейна, А. Г. Асмолова, В. И. Слободчикова, И. Д. Фрумина и др. Для психологии взросления и воспитательных практик нового поколения важно осмысление задач посредничества, так как реальное взаимодействие взрослого и ребенка может и не обеспечивать решения задач развития и взросления.

Под педагогической поддержкой понимается процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство. Базовый принцип педагогической поддержки – совместное с ребенком решение его проблем. Эффективность решения проблем обусловлена не только знанием подходов педагогической поддержки педагогом, но и его социально-личностными качествами. В этом контексте взрослый – это посредник, обеспечивающий встречу ребенка с его потенциальными возможностями; взрослый – это человек, который хранит память о собственном взрослении и открывает эти воспоминания детям, показывая, что он пережил то же, что и они; взрослый – это успешный профессионал, которого дети видят «в работе».

Существуют две опасности, связанные для педагога с потерей статуса значимого взрослого. Дети разочаровываются, если вместо самостоятельных, решительных взрослых они встречают «неумелых техников», которые работают, всего остерегаясь и теряясь в сложных ситуациях. Другая опасность, связанная с потерей статуса взрослого, связана с полным погружением в жизнь детей. Такой педагог теряет свою автономию, игнорирует свои интересы. Отметим, что образ взрослой жизни у детей и подростков первоначально представлен в персональном измерении тех взрослых, которые их окружают. О. И. Фиофанова [60] предлагает рассмотреть педагогические позиции, обеспечивающие создание пространства взросления (табл. 2).

Таблица 2

Характеристики педагогической поддержки,
сопровождающей процесс взросления

Ключевые единицы проектирования пространства взросления	Отношение педагога к подростку	Задачи педагогической поддержки
Встреча	Признание права быть взрослым	Создать условия для решения задач взросления, гарантирующие защиту прав ребенка
Диалог	Признание активности ребенка как условия познания неизвестного	Создать условия для перевода активности в поисковую совместную деятельность детей, активные межличностные коммуникации и рефлексивную деятельность
Проба	Признание ценности проб и ошибок	Создать условия для реализации разноплановых, социальных, безопасных проб и проектирования совместной деятельности детей с учетом их опыта

Воспитательные практики разворачиваются в определенной логике:

1-й этап – обращение к проблеме взросления;

2-й этап – создание поля диалога, в котором взаимообогащаются личностные смыслы участников;

3-й этап – сохранение единого социального пространства в деятельностной пробе, позволяющей сбросить отношения сопричастности детей и взрослых к поискам ответов на вопросы взросления.

Описав ключевые единицы проектирования пространства взросления, необходимо выделить деятельностную единицу, характеризующую реализацию взрослости, – это *поступок как акт взросления*.

Значение поступка для понимания взросления отмечали А. Г. Асмолов, А. А. Бодалёв, М. М. Бахтин, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, В. А. Роменец, В. И. Слободчиков. Феномен поступка эмпирически представлен в трудах педагогов А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Л. Н. Толстого, М. П. Щетинина.

«Поступок – это развернутая во времени и пространстве инициативность, посредством которой индивид выходит за собственные пределы, преодолевает препятствия, делает выбор. Ситуация выбора – предпосылка жизненного пути личности, пути борьбы с существующими ограничениями, пути самореализации через поступок» [60]. Благодаря поступку жизнь подростка обогащается, приобретает вид сложных отношений с миром. При этом освоении нового социального опыта, проявление инициативности, утверждение самостоятельности, осознание ответственности в ситуации моральных выборов по сути и есть акт взросления.

Поступок разворачивается в пространстве деятельностных проб. Отметим, что подросткам свойственно появление сопротивления привычным требованиям и установлениям. Вместо ранее «автоматического» следования указаниям подросток останавливается, спорит, выясняя, стоит ли делать то, что просят, упрямится, оттягивая исполнение, хитрит, растягивая момент, предшествующий действию. Парадоксально, но подросток осмысливает уже привычное действие на ином (смысловом) уровне. Такое *пробующее* действие подростка является не только нормальным, но и желаемым, поскольку оно задает возможные векторы развития воспитательного пространства. Поступки ребенка не всегда имеют своей основой конкретную нравственную норму; чаще всего это поиск социальных образцов и примерка их на себя, что и обеспечивает переход социального в личностно-индивидуальное. Педагоги же часто оценивают поступок в готовых, «законченных» формах. Видение смысла поступка как *акта взросления* позволяет взрослым конструировать новые формы совместности в событии «подросток – взрослый». Если взрослый не изменяет отношения к подростку, то подросток сам становится инициатором перехода к новому типу отношений.

Таким образом, воспитательные практики должны предоставлять подросткам возможность *пробы*, но с последующим смыслоизвлечением. *Диалог* дает возможность вербализовать новый личностный опыт подростка, не заменяя его педагогическими интерпретациями. Воспитательное событие должно соответствовать триаде «замысел – реализация – рефлексия»/«ценности – путь – ответственность»/ «цель – средства – результат».

Встает вопрос: можно ли типологизировать варианты взросления в зависимости от событийных ситуаций взросления?

В работах О. И. Фиофановой [85; 86] представлены результаты исследования, которые состояли в анализе ответов подростков на вопрос: «Когда, в каких ситуациях ты чувствуешь себя взрослым и почему?». Ответы позволили выделить *внешний или внутренний* признаки взрослости и *реальный и условный планы действий*. На основе описаний были выделены четыре типа взросления.

1-й тип: ***условный план действий – внешняя взрослость*** (30 %). Ситуация взаимодействия представляется как происходившая «однажды», описание содержит эмоции (чувство гордости, радости, счастья). В сюжете герой совершает «достойный», социально одобряемый поступок, преодолевая возникающие на пути трудности, которые «чудесным образом» разрешаются. Примеры описаний: «Я чувствовал себя взрослым, когда однажды победил злодея в игре-джостик на занятиях по компьютерам».

2-й тип: ***реальный план действий – внешняя взрослость*** (45 %). Подросток выделяет признаки «взрослого» поведения на противопоставлении «детского» и «взрослого» поведения. Взрослость связывается с отсутствием внешнего контроля, свободой действия. Важна аудитория, которой признак взрослости предьявляется. Признак взрослости в этом типе – это новый статус, новое положение среди других, выполнение некоторого задания, соответствие ожиданиям. Действуя подобным образом, подросток испытывает обычно чувство гордости от способности определенным типом действовать. Пример описаний: «Меня назначили старшим дежурным, потому что все меня слушались, и я был очень доволен»

3-й тип: ***реальный план действий – внутренняя взрослость*** (20 %). Действия, поступки ребенка в описаниях этого типа двунаправленные (направлены не только вовне, но и на самого ребенка), реально совершаемые. При этом описываются и результаты сделанного. Описание действий постепенно «сворачивается». Переживания относятся к реально происходящему, но эмоции отходят на второй план. Например: «Когда мне поручили подготовить номер газеты с группой ребят, я поняла всю свою ответственность, в любом серьезном порученном мне деле я чувствую себя взрослой»

4-й тип: ***условный план действий – внутренняя взрослость*** (5 %). Описания, относящиеся к данному типу, обобщены, указаний на эмоцию нет, реальные действия не описываются. Однако ребенок

точно знает, что, выполнив те условия, о которых он пишет, почувствует свою взрослость. Для этих описаний характерно представление о взрослости как единстве самостоятельности и ответственности. Например: «Взрослость – это ответственность быть собой. И хотя в школе трудно быть собой, приходится играть не свои роли, я пытаюсь все-таки быть собой и, по-моему, взрослою».

На основе результатов этого исследования можно заключить, что для большинства подростков «взрослый» поступок выражен в некотором «геройском» действии, в своеобразном подвиге. По результатам исследования видно, что, наибольшее количество суждений подростков относится ко «второму уровню». Примеры описываемых ситуаций: «Я чувствую себя взрослым, когда нахожусь в экстремальной ситуации», «Я чувствовал себя взрослым, когда остался один в клубе», «Я ощущала себя взрослой, когда мне поручили провести урок на День учителя» и т. д. Таким образом, стадийность изменения чувства взрослости происходит от «сказочного», внешне обусловленного геройского поступка к внешнему, но реальному поступку, обусловленному внутренними признаками взрослости.

Процесс построения образа взрослости в подростковом возрасте разворачивается в виде последовательного прохождения ребенком фаз критического возраста: *освоение, присвоение, реализация взрослости*. Этапы взросления могут быть охарактеризованы через обретение зрелой идентичности. Согласно концепции канадского психолога Д. Марсиа, выделяются следующие стадии идентичности в подростковом возрасте:

1. *Размытая идентичность (ролевая диффузия)* характеризует подростков, не прошедших через кризис взросления.

2. *Преждевременная (приписанная) идентичность* характеризуется личностными выборами, сделанными чаще всего под давлением родителей или других взрослых, подростки склонны к реакциям конформизма.

3. *Мораторий идентичности* – нормативный кризис, продолжительный поиск и преодоление ролевой диффузии в условиях отсутствия возможности активного социального экспериментирования.

4. *Зрелая идентичность* формируется на основе опыта преодоления и характеризуется достижением самостоятельности, способности брать на себя ответственность за свои выборы и поступки.

Каковы же позиции педагогов в отношении взрослеющих? Где скрываются «подводные камни» посреднической роли в освоении взрослости подростком? По отношению к самостоятельным, инициативным подросткам, которых отличает способность принять на себя ответственность, педагоги, как правило, предпочитают «свалить» на них организационную работу вместо того, чтобы подтягивать ресурсы других подростков до этого уровня.

Относительно подростков среднего уровня социальной зрелости у педагогов как правило отсутствует четкая позиция: задачи работы с ними мало осознанны, считается, что с ними все «пойдет по плану», однако в критических ситуациях эти подростки могут изменить «средние позиции» и оказаться в более низких, так как не имели опыта принятия решений, образцов поведения, ориентиров.

Подростки с низким уровнем социальной зрелости затрудняются в рефлексии собственных поступков, нетерпимы к мнению других людей, не могут выстроить прогноз собственных действий во временном интервале. К сожалению, они попадают в поле внимания педагогов только тогда, когда ими совершено нечто, нарушающее привычный порядок. Педагоги реагируют *реактивно*, хотя именно для этой группы важна проактивная организация социально значимой деятельности, в которой осуществляется проба своих возможностей, сопровождающая взросление; диалоги, в которых обсуждаются поступки и проступки; встречи с интересными людьми, транслирующими достойный образ взрослости.

1.7. Характеристики безопасной воспитательной среды

*Генотип определяет возможности индивидуума,
а среда – насколько эти возможности будут реализованы.*

Ханс Айзенк

*Бык на арене тоже неврастеник,
а на лугу он здоровый парень, вот в чём дело.*

Эрнест Хемингуэй

Обсуждение характеристик безопасной среды важно начинать с понятия *организационной культуры*, которая складывается в рамках управленческой деятельности руководителя и административной управленческой команды, и характеризует управленческую культуру в

соответствии с их ценностными установками, транслируемыми нормами и способами решать социально значимые задачи. Понятие организационной культуры (ОК) практически никогда не встречается в педагогической литературе, раскрывающей роль средовых условий в воспитательной практике, потому что само понятие связано с управленческой культурой, которая всегда находится за пределами обсуждения и анализа ее влияния на достижение результатов образования. При этом важно отметить, что любая школа обладает своей уникальной организационной культурой, даже если ее параметры никогда не подвергались анализу. Г. Хофштед, всемирно признанный теоретик и практик в области изучения ОК, утверждает, что *культура есть коллективное программирование*, передающее культурные стереотипы. В. А. Каравковский, один из авторов концепции педагогики сотрудничества, скорее всего, имел в виду именно это, когда писал об эффекте «свежего огурца в рассоле».

Организационная культура представляет собой совокупность типичных способов решения организационных задач любого рабочего процесса, в том числе и образовательного. Организационную культуру образовательного учреждения можно рассматривать как социальный феномен, оказывающий сильное влияние на жизнедеятельность всего школьного коллектива посредством выработанных способов принятия решений, контроля и мотивации деятельности, правил коммуникации, степени лояльности всех субъектов. *Важно отметить, что ядром организационной культуры являются ценности, верования, установки первых лиц!*

В организационной культуре выделяют несколько уровней:

1. *Уровень мировоззрений*, который проявляется в верованиях субъектов организации, идеологии, символах организации, «героическом эпосе» как рассказах о событиях и людях, имевших отношения к организации.

2. *Организационные ценности* как связующее звено между образовательной организацией и ее членами. Организационные ценности позволяют получить ответ на вопрос «Ради чего существует организация?» На этом уровне могут быть объективизированы различия между истинными и декларируемыми взрослыми людьми ценностями. Дети, как правило, очень чувствительны к этим различиям и обнаружение ими противоречий в том, «о чем говорят и что делают взрослые»

порождают неверие, разочарование, межпоколенные конфликты. Согласованные ценности максимально объединяют цели всех участников образовательного процесса. Несогласованные, противоречивые ценности превращают воспитательные практики в формальные мероприятия.

3. *Устойчивые формы поведения* (вербальные и невербальные проявления), церемонии, ритуалы, стиль управления.

4. *Нормы* – совокупность формальных и неформальных требований.

5. *Психологический климат* как характеристика отношений.

6. *Уровень артефактов* как характеристика внешней среды, ее убранства: плакаты, картины, цвет, свет, запахи, звуки, вкус еды в школьной столовой, одежда педагогов, детей, сотрудников и т. д.

Влияние ОК на жизнедеятельность взрослых и детей, принадлежащих образовательному учреждению, происходит на всех уровнях!

В научной литературе можно найти различные классификации ОК. В первую очередь, это параметрические культуры, которые могут быть оценены с помощью параметров, поддающихся диагностике: например, степень поддержки/разобщенности, гибкость/стремление к неизменности, творчество/следование стандартам и др. Ю. Д. Красовский (Красовский Ю. Д. Организационное поведение, 2017) выделяет восемь параметров, позволяющих описать социокультурное пространство организации: профессиональная сработанность – разобщенность; централизм управления – командная культура управления; направленность на дело – направленность на отношения; конфронтация (конкуренция) – кооперация (согласованность). Особенности организационной культуры образовательного учреждения, по Э. Кэмпбеллу, показаны на рис. 4.

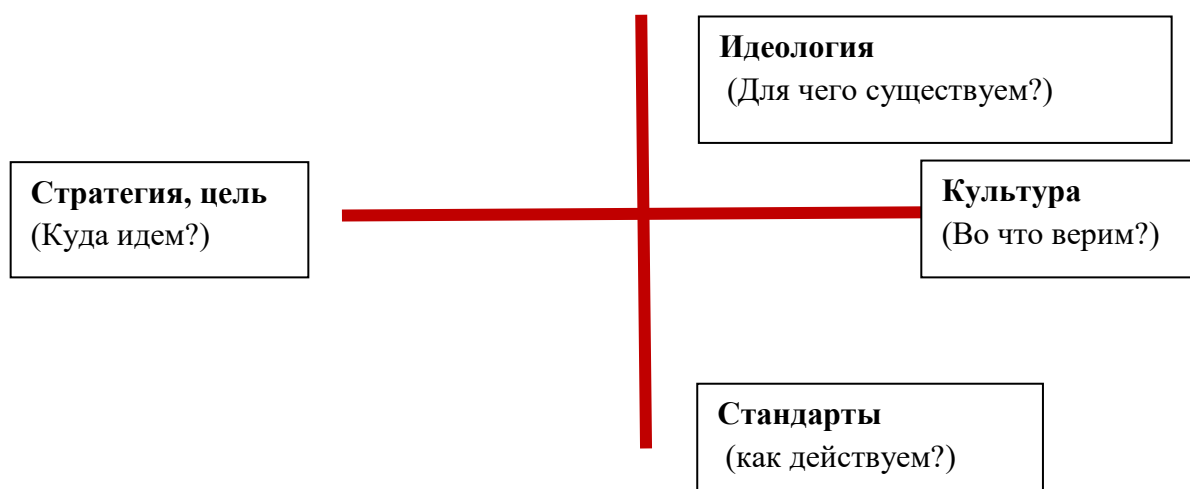


Рис. 4. Модель организационной культуры Э. Кэмпбелла

Уникальное сочетание всех уровневых элементов позволяет говорить о феноменологии организационных культур школы, их индивидуальных особенностях, обусловленных национальными, личностными особенностями, признаками ее субъектов: восточные и западные ОК; фемининные и маскулинные ОК; индивидуалистические и коллективистические ОК; культуры с малой и большой дистанцией власти. К феноменологическим культурам можно отнести «больные» культуры: «Подавленная», «Истеричная», «Пессимистическая», «Испуганная», «Усталая», «Параноидальная», «Агрессивная».

В. А. Ясвин в монографии «Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление» описывает четыре типа организационной культуры школьной среды [97]:

– *Семейная* – гибкая с внутренним фокусом и интеграцией ее членов как дружественное место работы.

– *Инновационная* – динамическое творческое место работы, педагоги готовы к эксперименту, риску.

– *Результативная* – стабильность и контроль, внешний фокус ориентации на выполнение задач вышестоящих органов управления. Ориентирована на достижение образовательных результатов и четкое выполнение учебных и воспитательных задач.

– *Ролевая* – формализованное место работы. Деятельностью педагогов управляют четкие правила и инструкции.

Все вышесказанное подчеркивает факт того, что создание психологически безопасной образовательной среды нужно начинать с объективации целей и ценностей организационной культуры, определения явных и скрытых смыслов ее существования, ее типологических характеристик.

Наиболее упоминаемый социально-психологический феномен, являющийся частью организационной культуры – *психологический климат*, определяющий качество управленческих, социальных и эмоциональных взаимодействий между членами школьного сообщества. Характеристики климата описаны в педагогической литературе многократно, и в большей степени – психологический климат класса [56, с. 357 – 369]. Например, Н. Б. Шумакова, Е. И. Щепланова, М. Г. Сорокова выделяют следующие параметры климата класса: поддерживающий учитель, сотрудничество с одноклассниками, организация работы в классе, соперничество с одноклассниками, давление школьной среды, вовлеченность одноклассников в учебу [91].

Проблема роли среды в развитии личности традиционна для педагогической науки и уходит корнями в работы её основоположников, таких как Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци и др. Как отмечает К. В. Дрозд [18], педагогические исследования и методологические дискуссии отечественных психологов и педагогов о роли среды и механизмах её влияния на процесс развития ребёнка широко развернулись в 1920-е годы (А. А. Богданов, К. Н. Вентцель, А. К. Гастев, С. Т. Шацкий, Ф. И. Шмидт, А. Б. Залкинд, П. П. Блонский, М. Я. Басов, Л. С. Выготский, А. С. Грибоедов, Н. И. Иорданский, А. Г. Калашников, М. В. Крупенина, С. С. Моложавый, В. Н. Шульгин и др.). В Национальной доктрине образования Российской Федерации отмечается, что создание и поддержание в образовательном учреждении развивающей среды, создающей возможности для полного развития потенциала каждого субъекта образовательного процесса, является одной из главных задач образовательной практики.

Различия в понимании категорий «воспитательная среда» и «воспитательное пространство» представлены в работах Л. И. Новиковой, П. В. Степанова, Н. Л. Селивановой, К. Д. Дрозд, И. В. Плаксиной [18; 25]. Среда и пространство школы выполняют важнейшие задачи организации сознания учащегося и учителя, дифференцируют различные формы работы, подготавливают социализацию, способствуют профессиональному самоопределению школьников, создают школу как важнейший институт образования, взаимодействующий с институтами других секторов – с промышленностью, средствами массовой информации, бизнесом. При подобном взаимодействии стены школы «раздвигаются» по существу, и вместо оторванной от других институтов «капсулы» школы формируется сложная сетевая структура постоянных взаимодействий и коммуникаций школьных сообществ с социальной средой.

В. А. Ясвин, В. И. Панов выделяют три структурных компонента образовательной среды как совокупности условий и факторов, которые подлежат проектированию, моделированию и оценке [49; 97]:

1. Пространственно-предметный компонент, который должен обеспечить гетерогенность, сложность и гибкость пространственных условий.

2. Социальный (коммуникативный) компонент, который обеспечивает всех субъектов конструктивными, адекватными взаимоотношениями: межличностными, ролевыми.

3. Психодидактический компонент, определяющий содержание и методы обучения в соответствии с психологическими, возрастными и физиологическими особенностями обучающихся.

В настоящий момент необходимо добавить цифровой компонент среды, который дополняет виртуальным содержанием все три указанных компонента.

В. А. Ясвин описывает образовательную среду с помощью четырех векторов-модальностей, которые позволяют описать ее типологические характеристики (рис. 5). Также им разработана методика оценки параметров образовательной среды: модальность, широта, интенсивность, осознаваемость, устойчивость, обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, структурированность, социальная активность, мобильность и безопасность [98].

Выделяя четыре типа образовательной среды, В. А. Ясвин указывает, что каждый тип подразделяется на два подтипа по степени преобладания того или иного параметра и описывает характеристики личности воспитанников как результат влияния средовых параметров (табл. 3).

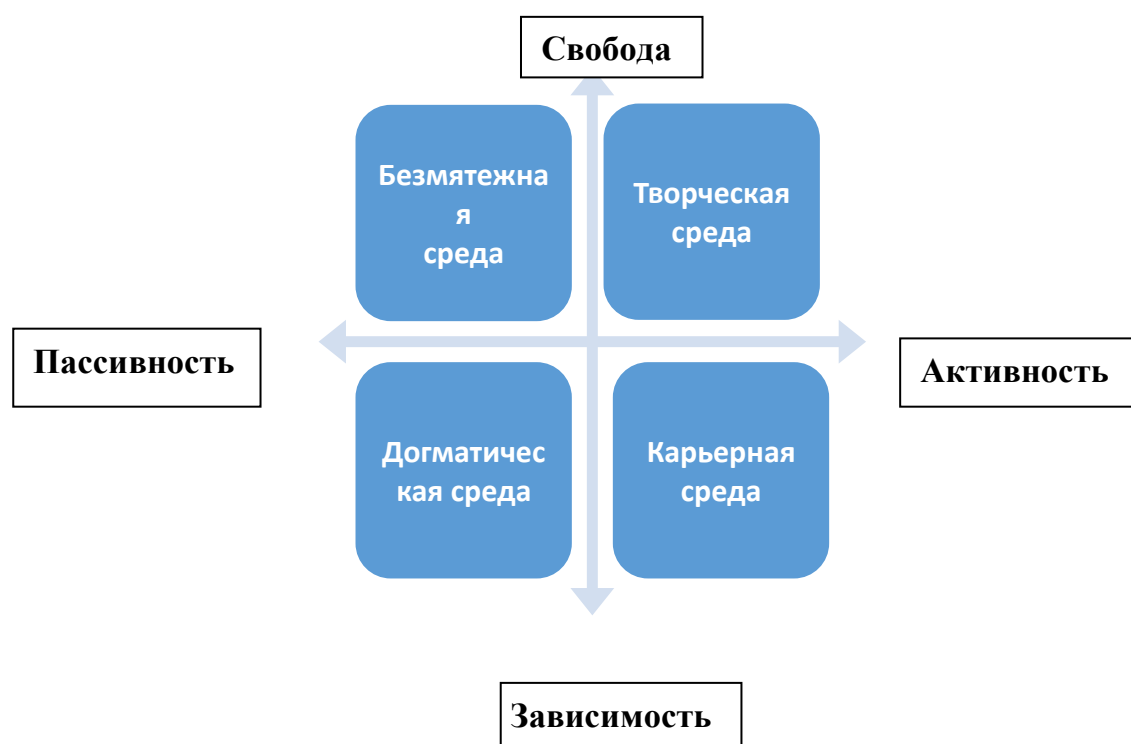


Рис. 5. Типология образовательных сред, по В. А. Ясвину

Таблица 3

Влияние типа среды на формирование личности воспитанника

№ п/п	Тип среды	Характеристика личности подростка
1.1	Карьерная (зависимая активность)	Упорство, самоуверенность, расчет, гордость, спесь, жажда власти, чиновничество, агрессивность
1.2	Карьерная (активная зависимость)	Хитрость, демонстративность, хвастовство, заискивание, подхалимство, симуляция. агрессивность
2.1	Догматичная (пассивная зависимость)	Ожесточенность, самолюбие, подозрительность, злобность, сквернословие, замкнутость, безынициативность
2.2	Догматичная (зависимая пассивность)	Равнодушие, холодность, беспомощность, капризность, трусость, неумеренность
3.1	Безмятежная (пассивная свобода)	Рефлексирование, лень, правдивость, скромность, обязательность, рассудительность
3.2	Безмятежная (свободная пассивность)	Скромность, трудолюбие, уединение, искренность, наблюдательность, сосредоточенность, умеренность
4.1	Творческая (активная свобода)	Смелость, чувство юмора, энтузиазм, независимость, критическое мышление
4.2	Творческая (свободная активность)	Предприимчивость, изобретательность, рациональная деятельность, самодостаточность, самореализация

В. А. Ясвин утверждает, что реально формируемая образовательная среда обусловлена педагогической позицией конкретного учителя, которые детерминированы рядом профессионально-психологических барьеров (субъективных препятствий) педагогической эффективности:

1. Барьер педагогической безответственности (игнорирование рисков педагогического воздействия).

2. Барьер узкопредметной установки (игнорирование воспитательной функции педагогической деятельности).

3. Барьер недостаточной технологической подготовленности к воспитательному взаимодействию.

4. Барьер педагогической пассивности (профессиональная апатия).

5. Барьер субъект-объектного отношения к учащимся.

6. Барьер сокрытия педагогических трудностей (теряется ресурс коллективного анализа и помощи).

7. Барьер «педагогической мифологии» – мифология идеализации, ожесточения, разочарования, консерватизма, педагогического гламура, мифология ореола.

На рис. 6 представлены различия в восприятии параметров образовательной среды в оценке ее разными группами субъектов: учащимися, учителями, администрацией, полученные в ходе экспериментальной деятельности на базе одной из общеобразовательных школ г. Владимира. Явные отличия свидетельствуют о несогласованности целей и ценностей педагогов и учащихся.

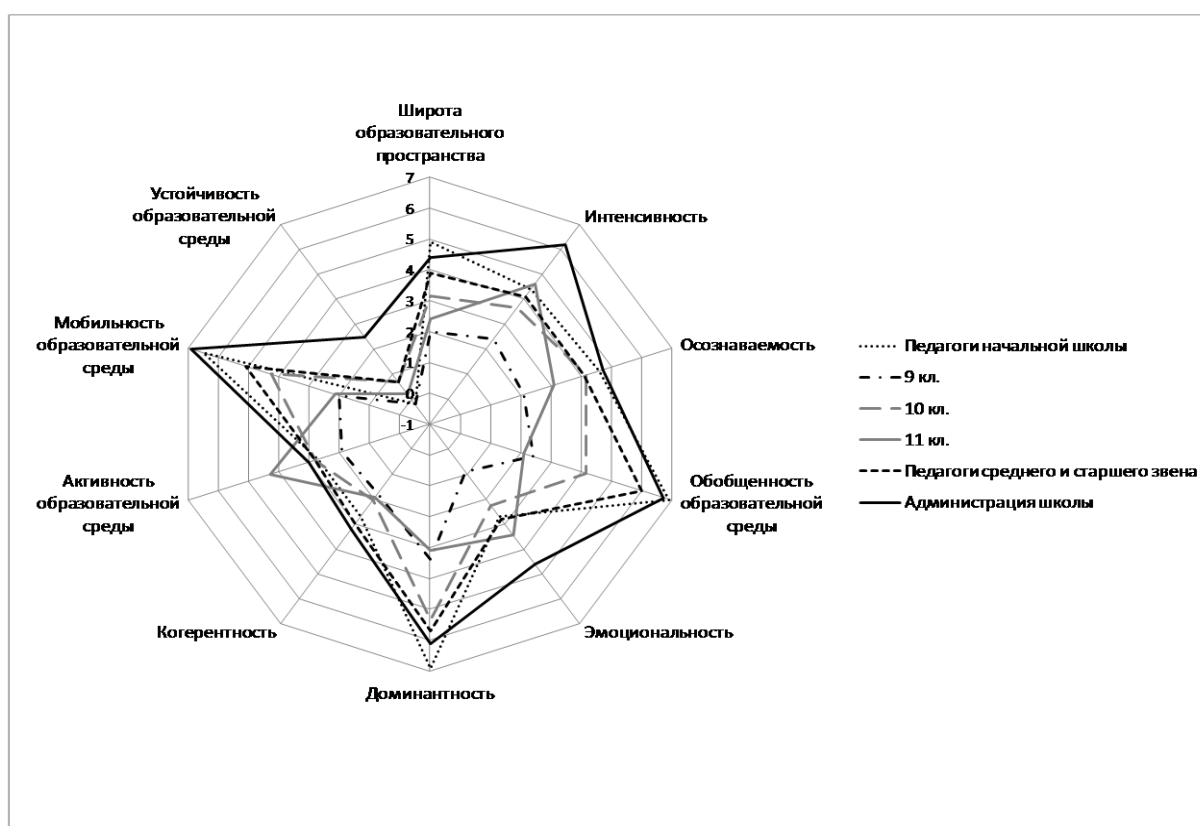


Рис. 6. Параметры воспитательной среды в ее оценке разными группами субъектов образовательного процесса

Один из самых важных параметров воспитывающей среды – ее безопасность. Понятие «безопасность» включает *психологическую и физическую* составляющие. *Психологическая безопасность среды* – состояние среды, создающее условия для сохранности психики человека и целостности личности, предотвращения и устранения угроз, для удовлетворения потребностей в личностно-доверительном общении, адаптивности функционирования человека и его устойчивого развития.

И. А. Баева утверждает, что *психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга* [5]. В качестве критериев психологической безопасности образовательной среды И. А. Баева выделяет *референтность* как значимость влияния среды на установки личности; *удовлетворенность* характеристиками взаимодействия; *защищенность* от психологического насилия.

Потенциальными факторами риска являются: переживание возрастных кризисов, начало обучения в основной школе и переход из основной в старшую школу, недостаточное обеспечение преподавательскими кадрами, материально-техническими ресурсами, низкая активность учащихся и педагогов, низкий уровень воспитания и культуры, отсутствие представлений о психическом и физическом здоровье у субъектов воспитательного пространства.

Реальными опасностями и угрозами становятся: несоответствие уровня требований возможностям ученика, трудности контакта ученика и учителя, отсутствие интеграции между различными предметами, низкий уровень социально-психологического климата, конфликты на разных уровнях взаимодействия. **Важно!** *Самая гуманная педагогическая парадигма не может отрицать факта ограничения свободы ребенка очерченными социальными нормами и требованиями.*

Обозначим источники рисков в образовательной среде школы, связанные с учителем:

1. Психологическое выгорание педагогов.
2. Низкий уровень психологической и коммуникативной компетентностей.
3. Низкий уровень мотивации педагога к профессиональному саморазвитию.
4. Авторитарность, неспособность к развитию субъект-субъектных отношений.
5. Типологические характеристики (акцентуации характера).

Наибольшую угрозу психологической безопасности личности в настоящий момент несет буллинг как *систематическое целенаправленное агрессивное поведение в условиях неравенства сил или власти участников, содержащее в себе угрозу причинения вреда для удовлетворения своих корыстных целей, интересов, потребностей.*

Главная черта буллинга – демонстрация превосходства, самоутверждение преследователя путем унижения жертвы. Причины систе-

матического агрессивного поведения разнообразны: для жертвы буллинга характерны «инаковость», неуверенность в себе, отсутствие поведенческого навыка ответа на агрессию, низкий социальный статус, неряшливость.

Для жертв буллинга характерна *виктимность* – повышенная способность в силу физических и духовных качеств при определенных обстоятельствах становиться потерпевшим. (*Льва и спящего обходят, зайца, походя, все бьют.*) *Социальная виктимность* проявляется в том, что ребенок постоянно чувствует себя неуверенным и недостаточно хорошим/успешным в общении с другими людьми. Часто это ребенок, растущий в среде авторитарных родителей. *Эмоциональная виктимность* проявляется в преувеличении эмоциональных реакций, в подавленности и беспомощности. *Внешние проявления виктимности*: растерянность, блуждающий взгляд, безвольный рот, сутулая спина, тревожность, старается занять как можно меньше места, обижается, вздрагивает, плачет. **Важно!** Педагог должен выделять виктимов в классной группе, давать поддержку и обучать навыкам элементарной психологической защиты.

Буллер имеет высокую потребность во власти, привычку взаимодействовать агрессивно (так принято в семье), дефицит конструктивных социальных связей, неуверенность в себе, которая преодолевается путем унижения другого. Молчаливые свидетели буллинга испытывают страх отвержения и преследования, они могут воспринимать совершаемое как норму. В классе, где буллинг совершается, может царить ксенофобия. Группы, как правило, имеют низкий уровень сплоченности и рассматривают агрессивное взаимодействие как принятую форму общения.

Формы буллинга разнообразны: вербальные и невербальные оскорбления, унижения, шантаж, запугивание, создание невыносимых условий для присутствия в группе, классе, изоляция, клевета, деструктивная критика, слухи, высмеивание, порча вещей, избивание. Отметим, что со стороны педагогов также наблюдается психологическое насилие (нецивилизованные способы влияния: нападение, принуждение, манипуляции); дидактическое насилие (количество задаваемого, перегруженные программы, жесткие сроки и критерии оценивания).

Последствия буллинга катастрофичны. По мнению большого количества опрошенных, жертвы буллинга испытывают суицидальные мысли и попытки (50 %), депрессию, психологические и физические

страдания (42 %), замкнутость (38 %), снижение самооценки (33 %), прекращение учебы (26 %). У 38 % опрошенных последствия буллинга можно квалифицировать как *психологическую травму (ужас, который ребенок заточил в себе и не может ни с кем разделить)*, которая превышает защитные ресурсы человека и влечет за собой существенный вред психическому, соматическому и психологическому здоровью.

Буллеры в дальнейшем становятся склонными к инициации абьюзивных отношений (51 %), делинквентному поведению (21 %), имеют низкую репутацию, административные наказания (40 %) и др.

Свидетели буллинга также квалифицируют последствия как психологическую травму (28 %), теряют веру в справедливость (27 %), формируют привычку к равнодушию (24 %), вынуждены делать тяжелый выбор позиции: или сторона буллера, или изолированность (17 %), формируется склонность к девиантному поведению (13 %).

Важно! Буллинг совершается ради свидетелей с их молчаливого одобрения для получения статуса и признания среди группы.

Работа со случаями травли имеет алгоритм:

1. Совещание антибуллинговой школьной команды (которая должна быть сформирована в каждом ОУ и представлена всему школьному сообществу).

2. Принятие решения антибуллинговой команды о классификации явления (это факт буллинга или конфликт?).

3. Управленческое решение руководства школы.

4. Обсуждение факта педагогическим сообществом (важно добиться согласия в признании факта насилия).

5. Работа школьной службы примирения с жертвой, агрессором, наблюдателями.

6. «Примирительный круг»: заключение контракта на принятие правил поведения.

7. Работа классного руководителя по поддержке принятых правил.

8. Психологическое сопровождение педагогом-психологом всех участников произошедшего.

Завершая описание характеристик воспитывающей среды, мы убеждаемся, что она несет в себе как возможности полноценного развития личности ребенка, так и серьезные риски и угрозы физическому и психологическому здоровью. Поэтому работа всего педагогического коллектива должна быть направлена не на преодоление и коррекцию

совершившегося. Совместная работа должна быть опережающей и направленной на формирование такой среды, в которой каждый ребенок будет чувствовать безопасность и уверенность.

О. С. Островерх и А. В. Тихомирова [47], размышляя о становлении образовательной среды, которая будет отвечать потребностям ребенка, который готовится жить в быстро меняющемся мире, отмечают важность участия самого ребенка в процессе проектирования образовательного пространства как пространства своего развития. Авторы подчеркивают, что в настоящий момент необходимо самим учащимся дать больше возможностей в принятии образовательных решений. Уже существующие практики участия детей в проектах социальной сферы задают необходимость изучения нового подхода к участию детей и подростков в проектировании образовательных институтов и процессов. О. С. Островерх и А. В. Тихомирова вводят термин «соучастное проектирование», которое должно стать основой для выстраивания новых форм детско-взрослых общностей, способствующих становлению субъектной позиции ребенка на определенных возрастных этапах его развития.

Особое значение соучастное проектирование приобретает в подростковом возрасте, который характеризуется интенсивным становлением самосознания, интересом взрослеющего человека к себе, к своему внешнему и внутреннему облику. Еще раз подчеркнем, что, к сожалению, в современной школе процессы взросления и обучения не связаны между собой, и поэтому учебный процесс не оборачивается для подростка мерой его взросления.

1.8. Психологические механизмы, методы и средства воспитания

Воспитание, рассматриваемое только в логике предметной деятельности, сводится в конечном счете к организации социального опыта индивида. Такое воспитание вполне рассматривает воспитанника с точки зрения полезности обществу, а воспитание – как воспитательную работу, которой можно заниматься время от времени в пределах «функциональных обязанностей» или «профессиональной роли». Можно задать вопрос: воспитание ли это? Может, скорее социальное научение, социальное формирование?

Рассматривая воспитание не только в «социальной горизонтали», но и «духовной вертикали» бытия, можно говорить о духовно-практи-

ческой деятельности, развивающей все человеческое в человеке и возвышающей его. Возвышающее, то есть гуманистическое, воспитание, принятое как духовная практика, не претендует на всю личность. Оно влияет на процесс развития личности ровно настолько, насколько это не мешает поступательному самодвижению личности.

В воспитательной практике нетрудно сформулировать цели воспитания, описать его предполагаемые результаты. Сложным остается сам процесс воспитания, в котором важен отбор методов и приемов воспитания, которые позволят достичь желаемых результатов. Традиционные методы воспитания представлены в литературе как средства воздействия на ребенка с целью выработки социально значимых качеств. Однако более точным будет взгляд на методы воспитания как на способы взаимодействия педагога и учащегося, в процессе которого происходят личностные изменения воспитанников.

В качестве современных воспитательных мер, способствующих формированию, становлению социальной зрелости, можно выделить следующие:

- формирование педагогической среды, создающее возможности для проявления социальной активности и развития социального интеллекта подростков и юношества;
- возрождение методов коллективного и трудового воспитания в образовательной среде, способствующих становлению самостоятельности и ответственности, актуализирующих влияние сверстников на развитие личности;
- оказание психолого-педагогической помощи семье (особенно неполным семьям) в осознании связи воспитательных стилей родителей и профилактике инфантилизма в семейном воспитании;
- создание условий для реальной самореализации молодежи с целью профилактики от ухода в мир виртуальных игр, цифровых реконструкций общения, наркотиков, искусственно созданных субкультур);
- формирование стремлений у подростков к самостоятельности (в том числе и финансовой), укрепляя его уверенность в себе, своих возможностях и способностях;
- реализация в образовательном процессе обучающих программ, направленных на самопознание, саморазвитие, регуляцию отношений в подростковой среде, в том числе цифровой среде;

– разработка и внедрение программ и проектов по активизации социальной деятельности в молодежной среде, позволяющих проявить ответственность и созидательную самореализацию современного человека в привлекательной просоциальной деятельности.

Решающим компонентом в реализации воспитательных воздействий является стиль педагогической деятельности. К сожалению, качество педагогического общения редко подвергается анализу. Априори считается, что педагог обеспечивает конструктивное субъект-субъектное взаимодействие. Обращение к идеям экопсихологического подхода В. И. Панова расширяет представление о типологии взаимодействий педагога и ребенка [49]. Тип взаимодействия, как отмечает В. И. Панов, определяется ролевой позицией каждого из его компонентов. Это означает, что каждый партнер по взаимодействию может занимать как субъектную, так и объектную позицию. В рамках экопсихологического подхода В. И. Пановым выделяются шесть базовых типов экопсихологических взаимодействий между компонентами «ребенок – педагог (окружающая среда)»:

– *объект-объектный тип*, имеющий формальный характер и характеризующийся пассивностью/объектностью обеих сторон;

– *объект-субъектный тип*, характеризующий традиционное педагогическое воздействие педагога/среды на учащегося, занимающего пассивную ролевую позицию;

– *субъект-объектный тип*: образовательная среда и педагог как ее субъект выступают в качестве объекта восприятия, анализа, экспертизы (оценки), манипулирования, проектирования и иных действий со стороны учащегося;

– для *субъект-субъектного* типа характерны активные ролевые позиции в системе «учащийся – педагог (образовательная среда)». Поскольку субъектная позиция может быть направлена как на обеспечение сотрудничества и кооперации, так и на соперничество и конфликтное взаимодействие, то субъект-субъектный тип взаимодействия включает три подтипа: а) *субъект-обособленный*, в котором каждый из компонентов системы «учащийся – педагог (образовательная среда)» занимает активную позицию по отношению к другому, не учитывая при этом субъектность партнера; б) *субъект-совместный*, при котором взаимодействие ученика и педагога имеет характер совместно-распределенного действия/педагогического взаимодействия; в) *субъект-по-*

рождающий подтип взаимодействия, который характерен для тех ситуаций, когда взаимодействие учащегося и учителя невозможно без взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их интериоризации и экстериоризации и, следовательно, изменения субъектности и педагога, и учащегося. «Порождающий» смысл субъект-порождающего типа взаимодействия заключается в порождении субъектности самой системы «учащийся – педагог (образовательная среда)», которая превращается в совокупного субъекта, максимально отвечающего гуманистическим задачам становления личности.

М. И. Рожков и Л. В. Байбородова [62] делают обзор методов и приемов воспитательной практики и предлагают в качестве первого способа их классификации выделить *методы прямого и косвенного влияния*. Прямое влияние оказывается на ребенка, вызывая его немедленную или отсроченную реакцию. Косвенные методы предполагают создание воспитывающих ситуаций и организацию деятельности, в которую включается ребенок. В такой специально организованной деятельности формируются установки, позиции в системе отношений.

В классификации методов по характеру воздействия М. И. Рожков и Л. В. Байбородова выделяют *убеждение, упражнение, поощрение и наказание*. Одной из признанных классификаций методов воспитания, как указывают авторы, является классификация И. Г. Щукиной, которая объединяет *целевую, содержательную и процессуальную стороны* воспитания. Эта классификация содержит три группы методов:

1. Методы формирования сознания воспитанника: рассказ, диспут, лекция, доклад, объяснение, беседа, внушение, инструктаж, пример и др.

2. Методы организации деятельности и формирования опыта поведения: упражнение, поручение, воспитывающие ситуации, интерактивные методы.

3. Методы стимулирования: поощрение, наказание, соревнование.

Отметим, что воздействие педагога, направленное на ребенка, должно вызывать у него соответствующую *мотивацию к самоизменению, самовоспитанию*. Поэтому можно говорить о бинарности методов воспитания – самовоспитания. Несомненно, что все методы оказывают совокупное воздействие на личность ребенка. Однако можно рассмотреть их классификацию по доминирующему влиянию на ту или иную сферу личности [62, с. 164 – 168].

– **Методы воздействия на интеллектуальную сферу** (формирование взглядов, понятий, установок): методы убеждения, которые реализуются в различных формах деятельности – чтение, обсуждение исторических аналогов, беседа, дискуссии и др. Убеждение стимулирует ребенка к внутренним размышлениям, формированию логических выводов, уточнению представлений о действительности.

– **Методы воздействия на мотивационную сферу** (стимулирование к формированию осознанного побуждения, поощрение): положительная оценка действий, одобрение, похвала, благодарность, предоставление дополнительных прав, награждение. Важно, чтобы поощрение выступало как следствие поступка, успешной деятельности ребенка и *исключало противопоставление* другим членам коллектива. К методам воздействия на мотивационную сферу относится *наказание*, которое рассматривается как компонент педагогического стимулирования, направленный на торможение нежелательного поведения. Поощрение и наказание являются классическими методами подкрепления при формировании нужного поведения, подробно описанными в рамках бихевиористической теории личности. В рамках бихевиоризма формирование поведения осуществляется по простой схеме: S → R. Стимулом при первичном позитивном подкреплении является удовлетворение базовых потребностей, при вторичном позитивном подкреплении – получение внимания, привязанности, признания, власти, социального одобрения, денег. Наказание рассматривается как первичное негативное подкрепление, в качестве вторичного негативного подкрепления указываются уход, избегание, игнорирование. М. И. Рожков и Л. В. Байбородова в качестве наказания описывают наложение дополнительных обязанностей, ограничение определенных прав, моральное порицание, осуждение, не унижающие достоинства ребенка. **Важно!** *Ситуативное, «нормальное» чувство вины является для ребенка сигналом отклонения его действий от норм, несовпадения норм индивидуальных и групповых, чувство вины формирует ответственность за свое поведение, напоминает о связи с другими людьми. При этом важно понимать, что наказание эффективно тогда, когда ребенок чувствует вину.*

***Важно!** Умение вызывать чувство вины является безотказным средством манипуляции взрослых!!! Поэтому «нормальная» вина возникает только в ситуации хорошо сформулированных педагогом Я-высказываний. Далее будет подробно представлена структура Я-высказывания.*

Поощрение и наказание – это наиболее часто применяемые методы воспитания. И то, и другое используется в том случае, когда взрослый хочет добиться такого поведения, которое не получил бы при естественном стечении обстоятельств. При этом поощрения используются часто не там, где есть равенство и сотрудничество, а там, где у одного человека больше прав и влияния. Важно помнить, что обещать награду ребенку за ту или иную деятельность все равно что признать, что сама по себе деятельность ничего не стоит. Поощрение будет конструктивным, если сформулирован четкий перечень критериев, которым деятельность и ее результат (поведение) должны удовлетворять. Поэтому поощрять (хвалить) нужно не личность, а хорошо выполненную работу. ***Важно!** Поощрения могут разрушать отношения. Педагог может спровоцировать стремление детей получить поощрение. Как только начинается конкуренция за поощрение, возникают противостояние и зависть, командный дух разрушается!*

– **Методы воздействия на эмоциональную сферу** формируют навыки управления эмоциями (*внушение, заражение и связанные с ним приемы аттракции*). Методы позволяют включать переживания по поводу наблюдаемого, анализируемого, происходящего и через эти переживания воздействовать на ум и волю ребенка.

– **Методы воздействия на волевою сферу** направлены на развитие инициативы, уверенности, навыков самостоятельного поведения (*требование, упражнение, приучение*).

– **Методы воздействия на сферу саморегуляции** направлены на развитие навыков анализа жизненной ситуации, осознание собственного поведения, коррекцию поведения (*сопоставление поступка с общепринятыми нормами, анализ последствий, уточнение цели деятельности, пример*).

– **Методы воздействия на предметно-практическую сферу** (создание условий для социальных проб, решение практических ситуаций, содержащих проблему, метод воспитывающих ситуаций).

– **Методы воздействия на экзистенциальную, ценностную сферу** направлены на включение учащихся в ситуации новых для них отношений, решений, которые организуют «труд души» (В. А. Сухомлинский). Примером являются *метод дилемм, совместный просмотр кинофильма с последующей рефлексией*.

В заключение представим идеи С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева о механизмах воспитания, которые объединяют многообразие методов воспитания, их цели, качество воздействия и мотивацию ребенка к изменению (рис. 7).

Механизмы воспитания (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев)

- *Преломление внешних воздействий через внутренние усилия*

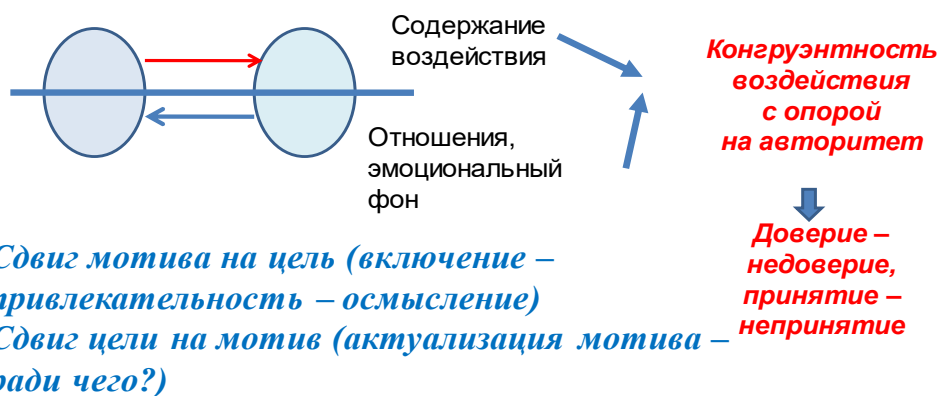


Рис. 7. Механизмы перехода внешних воздействий воспитателя к процессу самовоспитания

В случае сдвига мотива на цель педагог присоединяется к актуальной потребности ребенка (например, потребность в общении, демонстрации компетентности) и предлагает соответствующее содержание, цель которого обсуждается и осмысливается.

В случае сдвига цели на мотив происходит обратный процесс: цель задана, и воспитатель с детьми актуализирует мотивы деятельности: ради чего? Какой результат получим? Как, каким способом это можно сделать?

Завершая обзор методов воспитания, важно отметить, что реализация любого метода воспитания всегда имеет **«коммуникативное оформление»**, которое составляет суть *психологического влияния – воздействия на состояния, мысли, чувства и действия индивида с помощью психологических средств с предоставлением права и времени отвечать на воздействия*. О средствах педагогического влияния будет подробно рассказано во второй главе пособия.

Отметим, что реализация каждого метода предполагает использование совокупности приемов, соответствующих педагогической ситуации, возрасту, стилю педагогической деятельности.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение понятию «воспитание».
2. Что, по Л. С. Выготскому, является движущей силой развития личности?
3. Охарактеризуйте понятия «социальная ситуация развития» и «зона ближайшего развития».
4. Перечислите основные концепции воспитания.
5. Раскройте периоды и уровни взросления, по Д. И. Фельдштейну?
6. Перечислите компоненты зрелости, по А. А. Реану.
7. Что, по вашему мнению, означает термин «отложенная взрослость»?
8. В чем состоят психологические задачи развития детей и подростков?
9. Укажите основные механизмы социализации.
10. Раскройте различия между понятиями «субкультура детского мира» и «подростковая субкультура».
11. Опишите симптомы инфантилизма.
12. Дайте определение цифровой социализации личности.

13. Перечислите риски цифровой среды.
14. Что, по вашему мнению, является главным фактором радикализации молодежи?
15. Перечислите характеристики воспитательной деятельности, препятствующие взрослению.
16. Назовите ключевые единицы проектирования воспитательной деятельности.
17. Перечислите факторы риска воспитывающей среды.
18. Какие стадии можно выделить в процессе становления идентичности личности?
19. Перечислите характеристики безопасной образовательной среды по И. А. Баевой.
20. Какие группы методов воспитания выделяют в современной образовательной практике?

Глава 2. ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

2.1. Психологические задачи развития детей школьного возраста: условия достижения результата

Сущность психологических задач развития подробно раскрыты в трудах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, В. И. Панова, М. В. Осориной, В. А. Петровского, И. С. Кона, А. Г. Асмолова, В. И. Слободчикова, В. В. Рубцова, Д. И. Фельдштейна и др. [3; 9; 30; 35; 46; 49; 51; 61; 63; 78; 83; 93]. Переход от дошкольного к школьному возрасту сопровождается развитием «внутренней жизни» и переживаниями по поводу того, как взрослые и другие дети отнесутся к нему и результатам его деятельности. На этом фоне отношения со взрослыми наполняются новым содержанием: ребенок становится заинтересованным в общении со взрослыми, появляются новые темы для обсуждения. Трансформация привычного образа жизни, появление новых ограничений и правил изменяют отношения внутри семьи. Первый учитель является для младшего школьника носителем образцов социальных взаимоотношений. Если процесс обучения приносит ребенку удовольствие, то у ребенка появляется новое ощущение – чувство собственной компетентности. Младшие школьники склонны к идеализации первых педагогов и подражанию им. Для успешного обучения необходимы обоюдное доверие и благожелательность как со стороны учителя, так и со стороны ученика. Оценки, которые транслирует учитель, могут влиять на самооценку ребенка и его отношения с близкими и одноклассниками: они способны мотивировать ребенка на дальнейшую деятельность или, напротив, вызывать у него психологический дискомфорт. Заниженные оценки, порицания могут сформировать у ребенка чувство беспомощности, завышенные – чувство превосходства. Помимо первого учителя появляются педагоги дополнительного образования. Другими словами, у ребенка расширяется круг значимых взрослых, с которыми он взаимодействует, а сами взаимодействия опосредуются определенной задачей – учебной. Добавим, что вступление ребенка в школьный коллектив также связано с активным расширением социальных контактов со сверстниками. Первые контакты с одноклассниками часто поверх-

ностны (ребенок общается с детьми, с которыми сидит за одной партой, посещает кружок или у которых есть интересные вещи). Во втором – третьем классе школьники обычно ориентируются на мнение учителя и выбирают себе друзей, исходя из «популярности в классе». В 4-м классе дети начинают демонстрировать самостоятельность в выборе друзей на основе личных предпочтений. Таким образом, поведенческий репертуар младшего школьника расширяется, появляются новые социальные роли: «Я – ученик», «Я – одноклассник», «Я – друг/подруга», «Я – член семьи». Изменения на социальном уровне, оформление социального «Я» совпадают с процессом децентрации сознания ребенка и выстраивания диалога «Я» – «Другой» [4]. В этом диалоге младший школьник усваивает социальные, моральные и нравственные ценности.

Подростничество, как отмечает А. Айхорн, считается одним из самых сложных периодов в онтогенезе, поскольку в это время происходит переход от детства к взрослости, разворачивающийся как на биологическом, так и на социальном уровне [2]. Биологическим критерием перехода от детства к взрослости является пубертат. Социальным критерием перехода выступает достижение социальной зрелости, понимание которой варьируется в различных культурах. Важные возрастные задачи, которые решает подросток, – обретение идентичности и сепарация – решаются на фоне значимых современных социальных противоречий. Характерному для возраста стремлению к самостоятельности противоречат трудности в достижении финансовой независимости. Ярким подтверждением тому является увеличение возраста, когда молодые люди покидают родительский дом. Подобным образом сдвигаются сроки достижения и других маркеров взрослости – в частности, возраст вступления в брак и возраст рождения первого ребенка. Сдвиг сроков получения образования, повышение возраста вступления в брак и более позднее родительство изменяют традиционные представления о взрослении и социализации, существенно продлевая переходный период между детством и взрослостью. Сегодня все чаще говорят об увеличении продолжительности подросткового периода, верхнюю границу которого предлагается сдвинуть до 24 лет.

Развитие самосознания является ведущим процессом возраста, в ходе которого подросток постепенно изучает самого себя, анализирует и оценивает свои взгляды, суждения и поступки. Внешне становление самосознания может проявляться в виде всевозможных конфликтов и

конфронтаций, направленных на резкое противопоставление себя кому-либо или чему-либо. Сюда можно отнести присущее подросткам желание проявить собственную исключительность, продемонстрировать свои умения и достоинства, привлечь внимание к внешнему виду; сюда же относятся разнообразные межличностные конфликты (противопоставление себя родителям, учителям, сверстникам) или противопоставление каких-либо собственных взглядов и убеждений существующим нормам в форме, например, принадлежности к различным субкультурам. «Чувство взрослости» считается одним из главных новообразований подросткового возраста. Внешне «чувство взрослости» проявляется в устойчивом стремлении подростков быть и казаться взрослыми, осуществляемое за счет подражания, копирования таких форм поведения, которые они ассоциируют со «взрослостью» (употребление нецензурной лексики, алкоголя, азартные игры и др.). В то же время подражание – это лишь поверхностная, внешняя сторона сложных психологических процессов, которые происходят в сознании подростка и побуждают его к этому копированию. Среди переживаний, испытываемых подростками, выделяют выраженное критического отношения к взрослым, разочарование в совершенстве взрослого мира, ощущение тревоги и страха перед его несовершенством, переживание неопределенности окружающего мира, ощущение одиночества в результате осознания своего внутреннего мира и потери эмоционального контакта с родителями, ожидание равенства в общении со взрослыми [66].

В целом, необходимо отметить, что развитие самосознания, понятийного мышления и чувства взрослости носит длительный, процессуальный характер и охватывает все сферы жизнедеятельности подростка. Личность постепенно выходит «на новый уровень функционирования» [4], и этот переход сопровождается перестройкой сложившейся системы взглядов, ценностей и отношений, что всегда подразумевает этап поиска, эксперимента, пробы, реализация которой часто приобретает случайный, неконтролируемый характер. Формирование теоретического мышления и способности к интеллектуальной рефлексии способствует возникновению стремления к самопознанию и способности к личностной рефлексии, навыков самоконтроля, произвольности в полной мере соответствует становлению субъектности учащегося. Совершенно очевидно, что предложенные механизмы развития вполне соответствуют цели достижения личностных результатов образовательной практики, которые обозначены в Федеральных образовательных стандартах как

личностные универсальные учебные действия самоопределения, смыслообразования и нравственного оценивания.

Падение родительского авторитета, освоение правил и норм жизни в обществе происходит под влиянием группы сверстников, среди которых подросток добивается получения определенного ролевого статуса. Именно в этом периоде ребенок приобретает способность регулировать свое поведение в различных видах социальных взаимодействий посредством роли, образцы выполнения которых он получает в группах сверстников. Очевидно, что подростку необходимо пространство и время для совершения того, что можно было бы назвать «ролевой пробой», – экспериментирования с ролями и опробования различных паттернов ролевого поведения. А. М. Прихожан [52] подчеркивает, что данное обстоятельство легко находит подтверждение в различных формах подростковой активности, которые буквально «пронизаны» ролевым экспериментированием. По сути, практически все формы взаимодействий, в которые включены подростки, связаны с опробованием новых социальных ролей, будь то создание виртуальных профилей (в социальных сетях и видеоиграх), участие в ролевых движениях или попытки примкнуть к какой-либо субкультуре, молодежному движению. Эти часто напоминающие игру взаимодействия создают пространство для подросткового развития, поскольку именно там подростки наделяют социальные роли смыслом, и они становятся для них личностно значимыми [66].

В то же время, несмотря на исключительную важность ролевого экспериментирования для подросткового развития, потребность в реализации ролевой пробы практически никак не учитывается в практике современной российской школы. Игнорирование данной возрастной задачи способствует падению учебной мотивации подростков, снижает уровень их вовлеченности в учебную деятельность. Более того, в школе за подростками часто закрепляются навязанные ролевые паттерны трудного возраста, способные не только снижать интерес к учебному процессу, но также приводить к возникновению внутриличностных противоречий и конфликтов. Невозможность осуществить разнообразное ролевое взаимодействие в учебном процессе приводит к тому, что подростки начинают искать способы решения задач взросления за пределами школы. Именно поиск площадок для ролевого экспериментирования часто становится причиной рискованного поведения

(«зацепинг», «руфферство» и др.), стремления примкнуть к какой-либо субкультуре, желания уйти в виртуальную реальность [64; 65; 66].

Таким образом, ролевая проба, ролевое экспериментирование является одной из важнейших возрастных задач переходного периода. Организация воспитательных процессов в школьной практике сегодня должна в своей основе видеть задачи возрастного развития, учитывать потенциал подростков, их готовность к освоению новых социальных ролей и участию в формировании (согласовании) новых норм. Идея освоения социальных ролей как результат воспитательного процесса отражена во ФГОС ООО, где подчеркивается, что «Рабочая программа воспитания» обязана обеспечить «реализацию возможности социальных проб» [58]. Важно отметить, что создание условий для решения этой задачи напрямую связано с содержанием развития в подростковом возрасте, когда потребность в «опробовании» различных образцов ролевого взаимодействия выходит на первый план.

В свете всего вышесказанного актуальными задачами, стоящими сегодня перед современной российской школой, являются разработка и внедрение таких форм и способов организации учебной и воспитательной деятельности, которые позволяли бы подросткам осуществлять ролевое экспериментирование, которое может быть реализовано посредством специально организованной интерактивной, проектной, театральной, волонтерской, исследовательской и другой социальной деятельности.

Также мы можем утверждать, что общепризнанными и неоспоримыми теоретическими положениями, объясняющими процесс развития ребенка, являются положения Л. С. Выготского *о зоне ближайшего развития (ЗБР), механизмах интериоризации и экстериоризации* [9]. Кратко перечислим положения культурно-исторической теории, каждое из которых важно для понимания условий и механизмов развития процесса воспитания.

1. Обучение ведет за собой развитие, т. е. развитие осуществляется в процессе обучения.

2. Развитие происходит при сотрудничестве ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития.

3. ЗБР – область действий, которые ребенок не может выполнить самостоятельно, но может с ними справиться с помощью взрослого, действуя осознанно.

4. Понятие зоны ближайшего развития можно распространить на личностное развитие в целом.

В. К. Зарецкий отмечает, что в отечественной психологии понятие ЗБР стало предметом внимания различных исследователей (Н. Л. Белопольская, И. А. Корепанова, Е. Е. Кравцова, Л. Ф. Обухова, Г. А. Цукерман и др.), исследования которых направлены на поиск «измерений» личностного развития [23].

В. К. Зарецкий обращает внимание на то, что в зоне ближайшего развития возникает проблемный эпицентр, характеризующийся затруднениями в решении учебной задачи. Ответом на затруднение взрослый предлагает релевантную помощь, задавая вектор работы с трудностями по учебному предмету. Однако проблемный эпицентр может возникать не только в ситуации учебных затруднений. В. К. Зарецкий описывает направления взаимодействия взрослого и ребенка по преодолению затруднений и достижения качественных личностных изменений по пяти векторам развития:

- вектор когнитивных изменений, обусловленных освоением новых способов деятельности;
- вектор развития способностей в преодолении трудностей;
- вектор личностных изменений;
- вектор развития рефлексии;
- вектор развития субъектности.

Таким образом, ребенок может испытывать трудности не только учебного, но и социального плана, например, во взаимодействии со сверстниками, трудности в принятии решений, выбора. Поэтому взрослый может предложить помощь, направленную на разрешение жизненных затруднений или выбора способа поведения, поступания.

2.2. Виды помощи взрослого в ситуации социального затруднения учащихся

Человеческая коммуникация, как утверждает В. В. Рубцов, основана на идее сотрудничества и осуществляется в контексте или общего знания, или общего смыслового понимания, взаимных мотивов сотрудничества и взаимопомощи [63]. Ребенок с рождения включен в систему совместной деятельности, в которой происходит становление предметного мира и мира отношений. Всем известна мысль Л. С. Выготского о том, что каждая высшая психическая функция появляется в процессе

развития дважды: сначала как функция коллективного поведения, как форма сотрудничества, а затем присваивается ребенком, становясь способом индивидуального поведения, т. е. интрапсихологической категорией. Л. С. Выготский подчеркивал, что если ребенок делает то, что умеет, он не развивается. Деятельность должна быть устроена так, что ребенок «пытается прыгнуть выше головы» [9].

Основные идеи культурно-исторической психологии Л. С. Выготского были сформулированы им в последние два-три года жизни, поэтому его идеи следует рассматривать как принципиально незавершенные [23]. А одна из центральных его идей, к которой в последние два-три десятилетия возникло особенно пристальное внимание в отечественной и зарубежной педагогике, – идея зоны ближайшего развития (ЗБР), в которой ребенок с помощью взрослого делает то, чего не может сам, благодаря чему развивается, появляется в текстах Л. С. Выготского всего за год с небольшим до кончины. Тем не менее понятие ЗБР можно рассматривать как центральное, потому что через него соединяются и получают обоснование целый ряд положений, которыми Л. С. Выготский описывает связь обучения и развития, а также роль взрослого в развитии ребенка.

Важнейшим и необходимым условием является участие ребенка в совместной деятельности, в которой возникают препятствия когнитивного, социального, личностного плана, которые нужно преодолеть, чтобы справиться с познавательной или жизненной задачей. Очень важно подчеркнуть, что если ЗБР – область действий, которые ребенок не может выполнить самостоятельно, но может с ними справиться с помощью взрослого, действуя осознанно, то очевидно, что понятие ЗБР можно распространить на личностное развитие в целом, которое происходит по следующим направлениям/векторам: *вектор преодоления трудностей в учебной деятельности, вектор когнитивных изменений как обретение новых способностей в деятельности, вектор развития способностей к преодолению трудностей, вектор развития рефлексивных способностей, вектор развития субъектности*. Дети осознанно присваивают опыт совместного с взрослым преодоления трудностей, стремясь научиться делать самостоятельно то, что не получается. Все изменения, которые при этом могут произойти в ребенке, как отмечает В. К. Зарецкий [23, с 167], могут быть отображены как новообразования или «шаги» по тому или иному вектору.

Согласно теории привязанности Джона Боулби и Мэри Эйнсворт отношения матери/других близких родственников и ребенка находятся между двумя полюсами: с одной стороны, безусловная любовь, контейнирование негативных эмоций, формирование чувства безопасности и доверия. С другой стороны – высокий уровень критики, непонимание и игнорирование чувств ребенка, результатом которых является социальная дезадаптация, депрессивные, тревожные расстройства. Реакции взрослого – поддержка и утешение или критика и наказание интериоризируются ребенком и становятся его стратегией переживания трудных ситуаций и помощи другим. Как отмечает В. К. Зарецкий [Там же], современная ситуация критична: примерно 30 % выпускников страдают симптомами депрессии, что выше, чем в популяции в целом. Источники возникновения симптомов – формализация образования и жесткая система оценивания; бесконечная оценка себя с точки зрения перспектив и достижений благ (на рынке труда человека оценивают, как товар); постоянное сравнение себя с другими/успешными; сверхидентификация себя со своими проблемами. Социальная ситуация развития замыкается на социальных оценках и эталонах, а не на индивидуальных ценностях, поступках, чувстве общности с другими. Основа развития психологического благополучия – рефлексия как один из уровней организации мыслительного процесса, опирающийся первоначально на помощь извне, которая активизирует собственные ресурсы личности в сложной ситуации.

Опираясь на многовекторную модель ЗБР, можно сформулировать *условия и критерии эффективности помощи взрослому ребенку в преодолении* ситуаций затруднения в какой-либо деятельности. Все эти условия тесно связаны между собой. Невыполнение одного из них влечет за собой невозможность выполнения других. В РДП ребенок рассматривается как субъект деятельности по преодолению своих трудностей и ее рефлексии.

1. Эффективной является именно та помощь, которая способствует становлению субъектной позиции ребенка. *ИЛИ: Воздействие на ребенка как на объект с целью изменить в нем что-то, скорректировать.*

2. Сотрудничество ребенка и взрослого. Становление субъектной позиции возможно при условии установления отношений сотрудничества ребенка и взрослого. *ИЛИ: Отношения «ведущий – ведомый».*

3. Эмоциональный контакт взрослого с ребенком. Установлению отношений сотрудничества способствует прочный постоянно поддерживаемый эмоционально-смысловой контакт, основанный на понимании смысла совместной деятельности, симпатии и доверии. *ИЛИ: Игнорирование эмоций, опора на негатив, критика.*

4. Совместная деятельность со взрослым в зоне ближайшего развития ребенка. Если ребенок делает то, что уже умеет, он не развивается. Если ребенок пытается делать то, что недоступно его пониманию, и не может выполнять сложное задание даже с помощью взрослого, такой негативный опыт может его травмировать и способствовать возникновению выученной беспомощности. Поэтому условием эффективности помощи является совместная деятельность в ЗБР. *ИЛИ: Действие за пределами ЗБР (основная терапевтическая ошибка).*

5. Рефлексия совместной деятельности. Инициация, поддержка и содействие развитию рефлексии является важным условием становления способности ребенка осознавать и перестраивать свои способы действия, появления механизма саморазвития. Помощь эффективна тогда, когда совместный опыт успешной деятельности присваивается ребенком осознанно, расширяет, изменяет, обогащает арсенал его способов действия. *ИЛИ: Директивы вместо рефлексии (подсказки, делание «за»).*

6. Отношение к трудности как ресурсу развития. Помощь эффективна тогда, когда она способствует изменению отношения ребенка к трудности, а именно отношения к ней как ресурсу для развития, а не как к потенциальному источнику неприятностей и свидетельства его несостоятельности. *ИЛИ: Трудности и ошибки – это плохо!*

7. Выделение проблемного эпицентра для каждого ребенка в каждой ситуации затруднения. Помощь наиболее эффективна тогда, когда она способствует продвижению ребенка в проблемном эпицентре, т. е. преодолению некоего внутреннего препятствия, которое блокирует динамику по другим векторам. Проблемный эпицентр может располагаться на любом из векторов: мотивации, смысла, самоэффективности, любых базовых убеждений, которые могут блокировать активность и рефлексия. *ИЛИ: Сама возможность некоего «эпицентра», узловой проблемы не принимается во внимание.*

Какие же виды помощи можно описать? Один из способов, который, по мнению взрослого, может подтолкнуть ребенка к нужному результату, это критика или порицание: «Нужно лучше слушать учителя на уроке!» По сути, это обвинение ребенка в том, что он столкнулся с

трудностью и не может справиться с ней самостоятельно. Часто при этом взрослый акцентирует внимание на других неприятных моментах ситуации, вспоминает прошлые ошибки и неудачи. Подобная реакция взрослого приводит к усилению негативных чувств ребенка, который находится в ситуации затруднения и без того ощущает свою слабость. Такой способ можно назвать *антипомощью*, так как реальной помощи в преодолении трудности ребенок не получает. Эмоционально состояние ребенка в таком случае усугубляется. При таком способе реагирования на возникновение трудностей развитию ребенка может быть нанесен вред. Во многих исследованиях показано, что высокий уровень педагогической/родительской критики прямо связан с ростом симптомов депрессии и тревоги у детей [7; 15; 16; 30].

Еще один способ реагирования взрослого на возникновение у ребенка трудностей – банальные комментарии, например: «У всех бывают неудачи, это не страшно». В этом случае взрослый не уделяет внимания эмоциональному состоянию ребенка, оказавшегося в сложной ситуации, не разделяет его переживания. Преодоления трудности при таком подключении взрослого тоже не происходит. Такой вид помощи можно назвать *формальным*. Ребенок и в этом случае остается один на один со своими трудностями, что может привести к снижению его самооценки и повышению тревожности. Неразрешенные трудности могут накапливаться, не давая ребенку возможности развиваться.

Многие педагоги готовы помочь ребенку, оказавшемуся в ситуации затруднения, конкретными инструкциями или действиями. Например: «Все нужно сделать следующим образом...». В этом случае педагог знакомит ребенка со способами разрешения трудных ситуаций, которыми пользуется сам. Такую помощь можно назвать *инструментальной*. Действуя под руководством взрослого, ребенок справляется с отдельно взятой трудностью. Взаимодействие ребенка и взрослого носят субъектно-объектный характер: взрослый руководит процессом, ребенок выполняет конкретные действия. Ребенок не становится субъектом своей деятельности. Одним из примеров инструментальной помощи является подсказка, которая, по сути, замещает мыслительный процесс самого ребенка. Более того, подсказка взрослого отнимает инициативу у ребенка, снижает его мотивацию к решению трудной задачи, делает его пассивным исполнителем, а не субъектом деятельности. Злоупотребление инструментальной помощью в учебной деятельности может привести к формированию симптома выученной

беспомощности у ребенка, когда он не может без инструкций взрослого решить даже простую задачу, так как у него нет опоры на собственный опыт. То же самое и в социальных ситуациях взаимодействия, ребенок будет испытывать тревогу и ждать решения ситуации взрослым.

Инструментальная помощь дает возможность справиться с отдельно взятой трудностью, но ребенок не всегда нуждается в том, чтобы ему подсказали «как надо». Иногда он просто нуждается в сочувствии и понимании, иногда он хочет во что бы то ни стало сделать все самостоятельно. Тогда подсказка разрушит его главный замысел. Но если процесс застопорился, негативные эмоции разрушают процесс, то, помогая ребенку, следует учитывать его эмоциональное состояние. Помощь, направленную прежде всего на стабилизацию эмоционального состояния ребенка можно назвать *эмпатической*. Например: «Я вижу, что тебе трудно (неприятно, тревожно, сомневаешься в успехе), но ты обязательно справишься!» Взрослый присоединяется к чувствам ребенка, его душевному состоянию. Этот вид помощи снижает напряжение ребенка, уменьшает его тревогу, стабилизирует эмоциональное состояние, но не содействует преодолению конкретной трудности. В лучшем случае он после эмоциональной поддержки сможет восстановить свои попытки справиться с трудностью, но вряд ли эти попытки будут успешными без какой-то еще помощи взрослого. Инструментальная помощь может присутствовать одновременно с эмпатической. И тогда это *инструментально-эмпатический* способ помощи, который предполагает внимание и присоединение к чувствам ребенка и конкретные инструкции по преодолению трудности. Например: «Не волнуйся, я помогу тебе, мы найдем способ все исправить».

Если в процессе оказания помощи взрослый и ребенок выстраивают отношения сотрудничества, то есть ребенок является субъектом этой деятельности, а в процессе преодоления трудности взрослый поддерживает активность ребенка в поиске решения, например, задавая вопросы, которые помогают ребенку двигаться в проблемной ситуации: уточняет запрос на помощь, помогает зафиксировать разные варианты решения без прямых рекомендаций и советов, инициирует процесс рефлексии, задавая вопросы, способствующие осмыслению ребенком своих действий и установлению отношений между способами и результатами, то такой способ оказания помощи мы называем *рефлексивным*. Например: «Что именно вызывает у тебя затруднения?»

Рефлексия становится возможной только при наличии осознанной самостоятельной деятельности ребенка и субъектной позиции по отношению к этой деятельности. Побуждая ребенка к рефлексии, взрослые способствуют мобилизации его собственных ресурсов. В процессе рефлексии ребенок с помощью взрослого не только находит причину своих затруднений, но и определяет пути их преодоления. Действия из субъектной позиции и с опорой на рефлексию, изменение своей деятельности способствуют развитию личности ребенка [63].

Рефлексивная помощь может быть недостаточной, если ребенком владеют эмоции, от которых он не может освободиться и которых, возможно, даже не осознает. Но она может сочетаться с эмпатической помощью, что в результате дает возможность нам говорить о *рефлексивно-эмпатическом* способе оказания помощи детям. В этом случае рефлексивный компонент помощи способствует осмыслению неадекватных способов поведения, их перестройке, выработке новых способов и их интериоризации, что ведет к дальнейшему развитию учащегося. Эмпатический компонент способствует стабилизации эмоционального состояния и открытию имеющихся у ребенка ресурсов в процессе преодоления трудностей.

Таким образом, из всех вышеперечисленных способов рефлексивно-эмпатический способ взрослой помощи максимально способствует преодолению конкретной трудности и развитию ребенка в целом. Когда ребенок постоянно получает опыт рефлексивной и эмпатической помощи, то он приобретает опыт успешного преодоления трудностей, различает, что уже может сам, а в чем ему нужна помощь, начинает относиться к трудностям как временным затруднениям, полезным для его развития.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что трудности, с которыми сталкивается ребенок, нужно рассматривать как ресурс его дальнейшего развития, используя при этом определенные способы помощи.

Предлагаем сформулировать варианты высказываний на предложенные ситуации, а затем определить вид помощи ребенку с помощью ответов, представленных в прил. 1.

Ситуации учебных и социальных затруднений:

1. Дима учится в 3-м классе, ему трудно дается математика. Учитель объявил в классе, что на следующем уроке будет контрольная работа. Накануне вечером мальчик был в подавленном настроении,

а утром сказал родителям: «Можно я сегодня не пойду в школу? Я боюсь, что не смогу решить контрольную работу и получу двойку».

2. Катя – ученица 2-го класса, учится на 4 и 5. Каждый вечер она ждет с работы маму, чтобы вместе с ней сделать домашнее задание. Мама позвонила и сказала, что сегодня задержится на работе и Кате нужно сделать домашнее задание самостоятельно. Когда мама вернулась, Катя сказала: «Я не смогла сама сделать уроки! Но ты же мне поможешь?»

3. Миша учится в 4-м классе. В прошлом учебном году мальчик часто болел и не усвоил большой объем учебного материала. В домашнем задании по математике оказалась сложная задача. Миша обратился за помощью к маме (папе): «Я не понимаю эту задачу, что делать?»

4. Света учится в 4-м классе и получает в основном отличные оценки. Учитель посоветовала ей поучаствовать в городской олимпиаде по математике, но дома Света сказала родителям: «Я не смогу решить такие сложные задачи и окажусь хуже всех! Может, я лучше вообще не пойду?»

5. Первокласснику Егору не нравится учиться в школе. По утрам идет в школу крайне неохотно, капризничает, жалуется на плохое самочувствие, просит оставить его дома. Родители пытаются объяснить, что все дети должны учиться, что это интересно и важно получать образование. Но у Егора другое мнение: «Мне не интересно, и я не хочу получать образование!»

6. Реплика ребенка: «Я подрался с Андреем и теперь мы с ним враги. Я потерял своего лучшего друга».

7. Реплика ребенка: «Никто не хочет со мной дружить, говорят, что я жадный. Разве я жадный? Просто я берегу свои вещи, чтобы их не испортили и не потеряли».

8. Реплика ребенка: «Ребята из восьмого класса отобрали у меня деньги на завтрак, я не смог постоять за себя».

9. Реплика ребенка: «Колька из параллельного класса забрал мой мяч и не отдает его».

10. Реплика ребенка: «Мы с ребятами прыгали через лужу, все перепрыгнули, а я упал. Все смеялись надо мной».

2.3. Психологические закономерности становления и развития детской и подростковой группы как социализирующего сообщества

Размышляя о пространствах взаимодействия, в первую очередь важно описать школьный класс как сообщество, создающее условия для саморазвития, самопонимания, обретения идентичности. На рис. 8 представлена схема («Окно Джогари»), раскрывающая механизмы самопознания личности в группе.

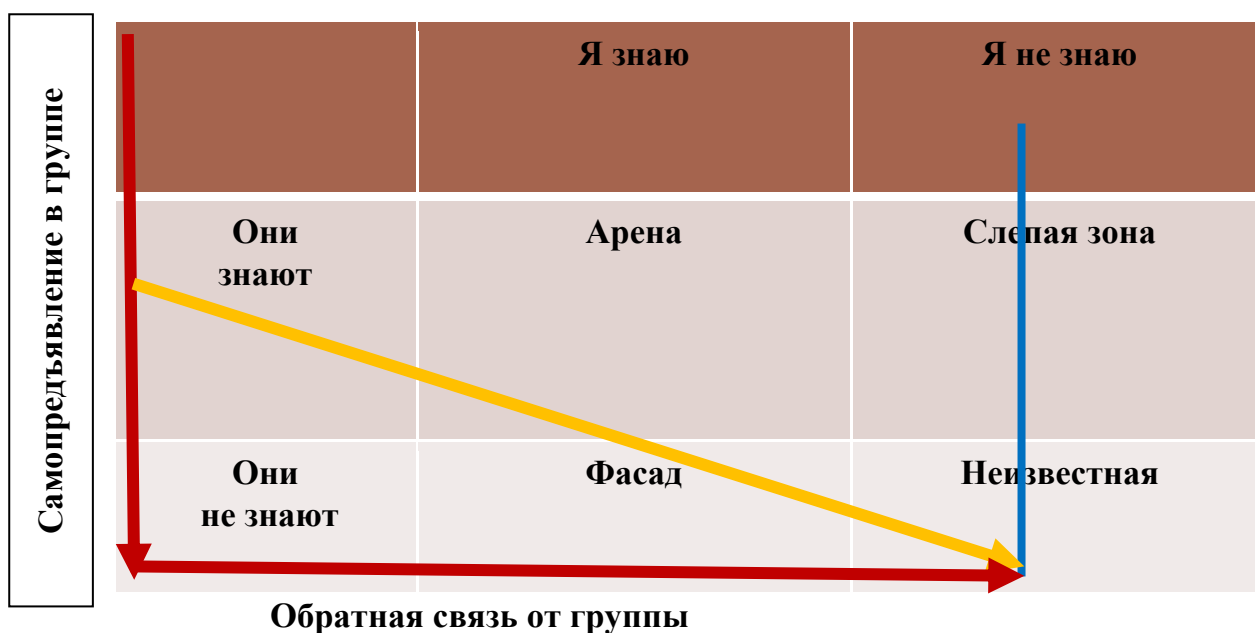


Рис. 8. Механизмы самопознания личности в группе

Самопредъявление ребенка в группе множественное – вербальное, невербальное, поступочное, спонтанное, продуманное и непродуманное, целенаправленное и др. Обратная связь (ОС) на это самопредъявление также многолика: от группы в целом, от лидера, от любого члена класса, педагога, обратная связь вербальная и невербальная, позитивная и негативная, спонтанная и целенаправленная, конструктивная и деструктивная, обратная связь как социальные сравнения, родительские и педагогические категоризации, типирование, родительские «послания». Обратная связь является социальным конструктом: дети и подростки черпают из нее сведения о себе и включают их в собственную самооценку. Конструктивная ОС позволяет преодолеть фасадное

общение, уменьшить зоны незнания о себе. Деструктивная ОС способна сформировать искаженное представление о себе, «тормозить» самопредъявление или вовсе от него отказываться.

Школьный класс на первом этапе своей жизни предстает как механическое объединение детей определенного возраста. Это школьное сообщество обладает неоспоримой важностью в жизни ребенка и подростка и имеет мощный воспитывающий потенциал, который раскрывается (или не раскрывается) в работе каждого педагога и классного руководителя. Еще А. С. Макаренко писал: «Тем хуже дела у тех классных руководителей, которые, не обладая выдающимся педагогическим мастерством, работая в одиночку, не находят нужной линии, не овладевают своими воспитанниками... Учителям до сих пор не помогли понять, что нормальная работа школы немислима без сплоченного педагогического коллектива, придерживающегося единой методики и коллективно отвечающего не только за “свой” класс, а за всю школу в целом» указывал на такие проблемы, как отсутствие сплоченного педагогического коллектива школы, невладение методикой, отсутствие мастерства, знаний и умений для создания классного коллектива. Эти замечания остаются актуальными и для современной школы. Школьный учитель не ощущает себя воспитателем. Проблемы, возникающие в школьной жизни ребенка, идентифицируются с ошибками семейного воспитания. Сегодня всеми субъектами образовательного пространства осознается необходимость вернуть школе и школьному классу утраченное воспитательное значение. Черты класса-коллектива привлекательны: это ценностно-ориентационное единство, принятие общей цели, разделенная ответственность за ее достижение, сплоченность, взаимоподдержка и взаимопомощь.

Теория классного коллектива как уникальной социальной группы, способной обеспечить необходимые условия для развития, обучения и социализации личности была особенно популярна в 60 – 80 годы XX века. Теория коллективного воспитания содержала идею гармонизации личного и общественного, а сам коллектив рассматривался в качестве средства воздействия и комфортной среды первичной социализации. Значение социальной общности в воспитательном процессе всегда выступало на первый план в педагогических теориях российских исследователей и практиков, в то время как зарубежные

аналитики социализации и образования отдавали приоритет индивидуальности и независимости личности, развитию ее автономии и ответственности.

А.С. Макаренко к основным принципам организации воспитательного коллектива относил следующие: а) принцип перспективных линий; б) принцип активной целеустремленности; в) принцип ответственной зависимости; г) система детского самоуправления, неразрывно связанная с хозяйственной деятельностью; д) формирование ведущего стиля коллектива; е) роль моральных стимулов, при этом взятых не отдельно и разрозненно, а в системе методов воспитания. Л. И. Новикова, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова приходят к выводу: «Чтобы стать коллективом, класс должен превратиться в органическое единство организации и психологической общности, формирующей среду развития личности, а не быть просто структурной единицей» [25, с. 75]. Н. Л. Селиванова обосновала образовательную, адаптивную, коммуникативную, защитную, компенсирующую, развивающую, интегрирующую функции класса как коллектива, представила критерии оценивания классного коллектива: состав учащихся, деятельность их семей; деятельность класса; атмосфера, взаимоотношения школьников; внешние связи класса; положение ребенка в классе. Исследования Н. Л. Селивановой 1990-х годов позволили утверждать, что в постсоветский период интерес к феномену классного коллектива в отечественной педагогике был утрачен (в исследованиях отмечено, что только 4 – 6 % учителей нацелены на формирование классного коллектива). Краткий обзор содержания журнала «Воспитание школьников» показывает, что интерес к изучению школьного класса как потенциального коллектива встречается редко.

Мы можем определить *школьный класс как группу детей и подростков одного возраста, обучающихся по конкретной учебной программе и осваивающих традиционные социальные роли в условиях разноровневого взаимодействия, предлагаемого воспитательной системой школы*. Как отмечает А. Г. Асмолов, ведущая роль в организации классного коллектива принадлежит классному руководителю, который является носителем ценностей, норм и правил взаимодействия [78]. Главная задача классного руководителя – помогать ученикам осознанно удерживать баланс между личностным самоутверждением и нормами, требованиями, традициями коллектива.

Критериями сформированности классного коллектива можно признать, в первую очередь, эмоциональное благополучие каждого ребенка, его адаптированность к требованиям, нормам жизни школы, дружелюбие, умение разрешать внешние и внутренние конфликты, интерес к коллективной творческой деятельности, самоуважение-взаимов уважение и реализация потенциала каждого учащегося, развитие устойчивых, долговременных отношений детей и взрослых.

Таким образом, создание воспитывающего коллектива имеет в своем основании:

1. Проявление требований относительно норм и правил поведения, которые должны быть осознаны и понятны детям. Эти нормы и правила в последующем станут критериями оценки явлений коллективной жизни. Еще раз отметим, что педагоги должны в собственном поведении транслировать эти правила и нормы.

2. Постановка перспективных целей жизнедеятельности класса (ближайших, средних и дальних).

3. Создание и воспитание учебного актива как организационного центра детского самоуправления.

4. Формирование здорового психологического климата.

5. Создание, накопление и развитие традиций коллективной жизни класса.

Педагог, решающий задачи формирования воспитывающего коллектива, должен быть знаком с психологическими закономерностями становления малой группы. Динамические характеристики группы были описаны Куртом Левиным еще в 1940-х годах, он утверждал, что группа не может быть рассмотрена как сумма индивидов, так как она способна изменять их индивидуальное поведение. Он утверждал, что оказывать влияние извне легче на группу в целом, нежели на вертикальные и горизонтальные структуры отношений. В результате многолетних исследований групповых процессов были выявлены некоторые общие закономерности функционирования и развития групп различной направленности. Эти закономерности составляют теоретическую базу любой групповой работы, поэтому любому педагогу важно иметь понятие о *групповой динамике* и ее закономерностях. В качестве закономерностей выделяются:

- *Разрешение внутригрупповых противоречий.* Группа в своем развитии должна преодолеть конфликтный этап развития для выработки групповых норм, которые будут приняты всеми членами группы.

Такими противоречиями могут быть: противоречие между потенциальными возможностями группы и ее актуальной деятельностью; противоречие между стремлением члена группы к самореализации и самоутверждению и усиливающимися тенденциями включения личности в групповую структуру, интеграции ее с группой; противоречие между действиями лидера и ожиданиями от него членов группы.

- *«Разные права»*. Группа дает право нарушать групповые нормы высокостатусному члену группы, который вносит вклад в достижение групповых целей. Такой кредит вносит в жизнь группы инновацию, это стимулирует переход группы на новый уровень развития.

- *Психологический обмен*. Группа присваивает более высокий психологический статус члену группы за более высокий вклад в ее жизнь. Существует два уровня психологического обмена:

1. Диадный уровень – характерен на начальных этапах развития группы, обмен осуществляется между любыми двумя членами группы, следовательно, внутри большого числа диад. В результате такого обмена члены диады приписывают друг другу определенный статус.

2. Затем одной из сторон становится группа как совокупный субъект, определяющий статус своих членов в зависимости от их вкладов в жизнедеятельность группы.

Групповая динамика, по мнению Г. М. Андреевой (Г. М. Андреева. Социальная психология, 1989), есть совокупность тех динамических процессов, которые одновременно происходят в группе в какую-то единицу времени и которые знаменуют собой движение группы от стадии к стадии, то есть ее развитие. Среди наиважнейших процессов традиционно рассматриваются такие групповые процессы, как развитие, сплочение и нормативное давление. Развитие группы в широком значении – это, собственно, и есть групповая динамика. Рассматриваются три аспекта проблемы развития класса как социальной группы, которые наиболее часто обсуждаются в социально-психологической литературе: образование группы, этапы и закономерности развития, внутригрупповое сплочение.

Существует несколько подходов к выделению этапов развития малой группы. В качестве примера можно привести модели Л. И. Уманского и К. Левина. В основе модели Л. И. Уманского лежит ряд параметров, важных для достижения группой высшей ступени развития (ценностная направленность группы, организационное и

социально-психологическое единство группы, компетентность ее членов в достижении групповых целей).

Формальное соединение людей в группу в определенном месте и временном промежутке соответствует группе – «конгломерат». Под этим термином понимается совокупность незнакомых друг с другом людей. Далее развитие группы может происходить в двух направлениях, которые задает общая ценностная направленность группы. *В случае просоциальной ориентации группа начинает развиваться через ряд стадий к высшей точке, коллективу. В случае асоциальной направленности членов группы – к антиколлективу. Путь к высшей точке лежит через стадии номинальной группы, группы-ассоциации, кооперации и автономизации.*

Номинальная группа – формальная группа, имеющая название, внешне заданную цель и структуру.

Группа-ассоциация имеет заданные извне цели, способы и виды деятельности, принятые членами группы. На этом этапе возникает первичная межличностная интеграция.

Группа-кооперация представляет собой стадию, на которой группа в основном функционирует в «инструментальной плоскости». Хорошо развита структура деловых отношений; члены группы ориентированы на сотрудничество в достижении цели.

Группа-автономия ориентирована на экспрессивную сферу жизнедеятельности. В ней формируется чувство «Мы», групповые эталоны и нормы. Группа становится в большей степени ориентированной на свои внутренние отношения, что может привести к переориентации группы с общественно значимых целей на собственно групповые. Это явление будет препятствовать дальнейшему развитию группы («заукливание» группы).

Группа-коллектив – высшая стадия развития группы. Для такой группы характерны широкая кооперация с другими социальными группами, внутренняя сплоченность, организованность, кооперативность в инструментальной сфере. На этом этапе группа функционирует как команда.

Модель К. Левина описывает динамический характер этапов развития группы (рис. 9).

Эффективность взаимодействия

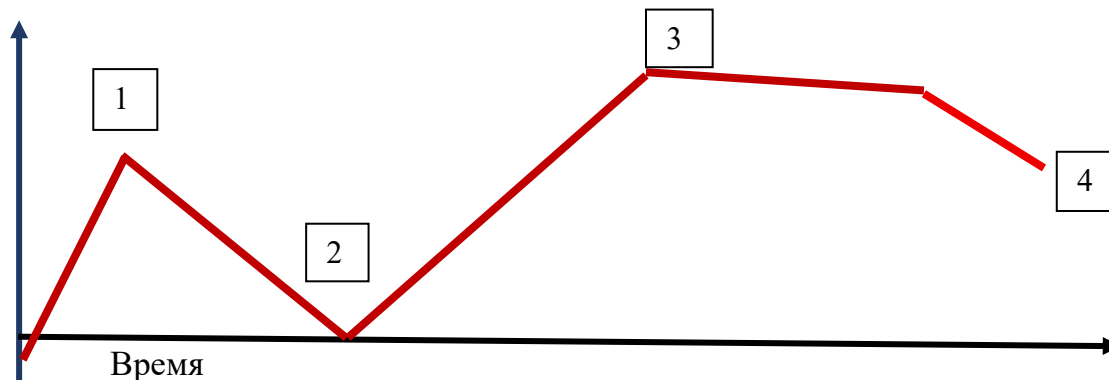


Рис. 9. Стадии групповой динамики

Первая стадия: соединение людей, знакомство, согласие быть здесь (например, формирование нового класса, отряда в лагерной смене). Стадия связана с ориентировкой в группе, существующей на уровне конгломерата (Кто эти люди? Кто мне приятен? Кто опасен?). Каждый ребенок испытывает волнение, тревогу, демонстрирует «стертые» формы самопредъявления. В точке 1 формируется группа, эффективность которой зависит от компетентности формального лидера, педагога, его организаторских способностей, желания взаимодействовать с классом, познакомиться и познакомить всех. Волнение и тревога подталкивают детей к образованию первичных связей. Дети объединяются в первичные микрогруппы, пары, общение в которых снимает чувство одиночества, тревоги.

Вторая стадия: характеризуется сближением членов группы, образованием системы межличностных отношений, формированием групповых норм. В процессе общения происходит оценка групповых правил поведения, ценностных ориентаций, рождается и проявляется неформальное лидерство. Начинается явная или скрытая борьба за лидерство. Это обостряет межличностные отношения и способствует возникновению конфликтов. Начинает складываться система взаимных симпатий и антипатий, распределение групповых ролей, образование микрогрупп, поддерживающих неформальных лидеров, появляется агрессия, в том числе и на педагога.

Третья стадия: если вторая стадия завершается конструктивным разрешением противоречий, то в группе возникает интерес к совместной деятельности, конструктивному сотрудничеству, позволяющему

достичь максимально привлекательных результатов. В точке 3 создаются условия для эффективного взаимодействия, принятия различий друг друга, принятия общих целей деятельности.

Четвертая стадия: распад группы по объективным или субъективным причинам, усталость, пресыщение деятельностью, утомление, снижение эффективности взаимодействия.

В группе выделяются две сферы внутригрупповой активности – *инструментальную и экспрессивную*. Формирование и развитие этих сфер на каждом временном этапе существования группы происходит неравномерно, преобладает то одна, то другая форма активности. Так, в те моменты жизнедеятельности, когда в группе наиболее активно развиваются процессы и структуры, связанные с достижением основных целей существования группы, главную роль играет инструментальная сфера. И, напротив, в периоды, насыщенные эмоциональными конфликтами или нормотворчеством, формированием групповой общности, инструментальные процессы в группе интенсивно не развиваются.

Незнание закономерностей групповой динамики и отсутствие навыков организации совместной деятельности может оставить учебную группу в лучшем случае на этапе 1 (тревога, страх самовыражения, общение с минимальным количеством одноклассников), в худшем – на конфликтном этапе 2, где конфликты в системе «ученик – ученик», а также проявление буллинга неизбежны. На конфликтном этапе для воспитателя важной задачей становится работа с неформальными лидерами, оценкой их ведущих мотивов в сфере взаимодействия, средств влияния на окружение. Важно не пропустить способов самоутверждения лидеров за счет неуверенных, слабых детей, или детей, имеющих своеобразие в развитии, внешности. Такие подростки устраивают «соревнование» в группе, стравливая других «на слабо», следование за собой они называют дружбой, показуху – открытостью, наказания – справедливостью. *Важно помнить, что возможность доминировать, оценивать другого дает ощущение власти и непогрешимости. Оно приносит в подростковом возрасте сильное удовольствие и действует как наркотик!*

Динамика развития группы позволяет выявить позитивные и негативные процессы в ее развитии – это *конкуренция и кооперация*. Ни тот, ни другой процесс не может быть только плохим или только хорошим.

Результатом кооперации могут стать как сплочение и взаимопомощь, так и коллективные прогулы, буллинг. Конкуренция влечет за собой ссоры, конфликты, потерю уверенности, при этом может быть представлена здоровой соревновательностью.

Несомненно, что более привлекательна и имеет большие шансы стать сплоченной та группа, чья деятельность основана не на конкуренции, а на кооперации, в которой преобладает мотив сотрудничества, которое уменьшает число внутригрупповых конфликтов, способствует свободному и открытому общению, стимулирует сближение мнений, расширяет обмен информацией между партнерами.

Сплоченный класс имеет условно однородный состав, наличие границ группы, наличие иерархической структуры, наличие микрогрупп и дружеские связи между микрогруппами. Для сплоченной группы характерны общая деятельность, согласованность действий, взаимопомощь, ценностно-ориентационное единство, чувство «мы».

При этом известно, что соревнование между группами способствует внутреннему сплочению участников. **Важно!** *Чтобы соревнование не перешло в открытую вражду между группами, нужно учить детей радоваться победе других, признавая их достоинства, перенимать опыт более успешных.* Таким образом, мы можем утверждать, что достижение образовательных и воспитательных результатов во многом зависит от уровня развития группы, ее климата, групповых норм взаимодействия.

Хорошие отношения между учащимися зависят от отношений между педагогом и учащимися и основываются на взаимоуважении. Установление хороших отношений с группой требует времени и обычно имеет две стадии развития [52]. На первой стадии авторитет учителя, его право управлять базируются на формальной (нормативной) власти, на формальном авторитете. Педагог должен продемонстрировать уверенность в том, что он может поддержать свой авторитет, власть и контроль. Формальный авторитет опирается, в первую очередь, на профессионализм педагога и такт в отношениях. Если педагог использует формальный авторитет эффективно и справедливо, ценит детей за их старания, то постепенно отношения педагога и учащихся станут личностными, которые составляют суть личного авторитета. Что поможет?

- Эмоциональная привлекательность, теплота, близость (быть рядом);
- уверенность в себе, позиция взрослого, последовательность;
- проявление интереса к каждому ребенку, его жизни, его чувствам и потребностям;
- обращение по именам, использование слов «спасибо», «пожалуйста», «благодарю», контакт глаз;
- при допущенной неловкости – извинение, признание ошибки;
- в сложных ситуациях – разговоры с глазу на глаз;
- похвала по отношению к результатам работы, вкладу в общую работу, старание;
- наличие четких правил жизнедеятельности, которые не меняются и служат ориентиром для всех;
- исключение насмешек, ярлыков, сарказма, унижающих высказываний;
- компетентность, стилевая гибкость;
- терпение.

Переход от формального авторитета к личному можно иллюстрировать классической теорией П. Херси-К. Бланшара, которая используется в теории управления (рис. 10). Этот подход учитывает три составляющих управления группой и подчеркивает важность ролевой и управленческой гибкости педагога:

- 1) уровень развития группы или ее какой-то части;
- 2) степень ориентации на выполнение задачи;
- 3) степень ориентации на развитие отношений в группе.

На рис. 10 выделено четыре уровня развития группы. Первый (1) и второй (2) уровни соотносятся с первой стадией групповой динамики.

Для *первого уровня* характерны высокая тревожность, ощущение неопределенности. Здесь дети ждут ясных указаний. Педагог на этой стадии придерживается *авторитарного стиля* (I) деятельности, для которого характерны «короткие» цели, четкие уверенные указания, несложные и привлекательные совместные виды деятельности, включенное внимание к классу и каждому отдельно, запрет на критику.

Отношения

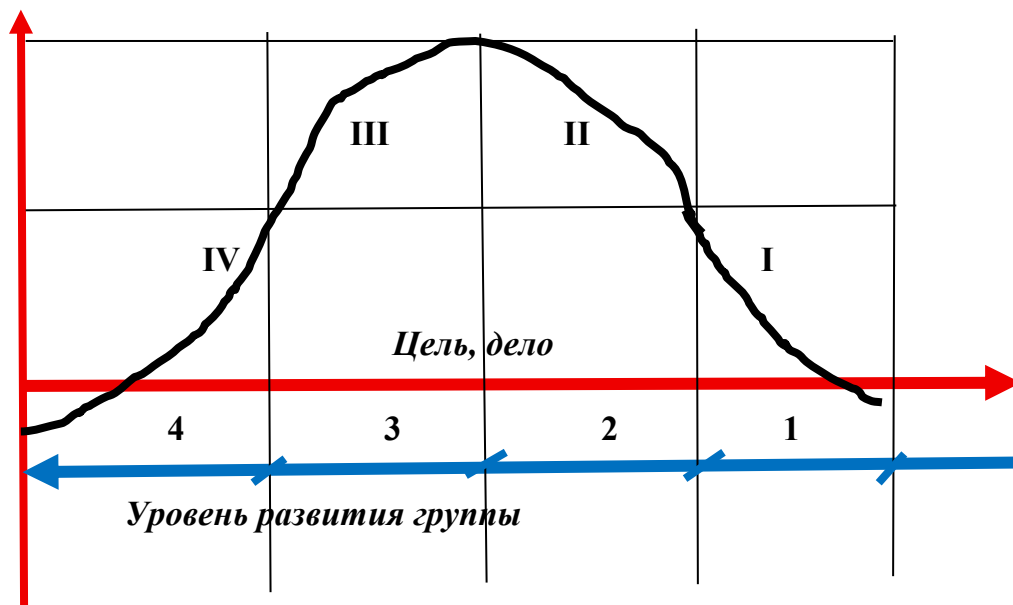


Рис. 10. Соотношение уровней развития группы и стилей управления совместной деятельностью

На *втором уровне* развития группы у детей снижается тревога, появляется мотивация к совместной деятельности, но при этом еще пока нет уверенности в своих возможностях. На этом уровне дети ждут поддержку от педагога, поэтому он демонстрирует *обучающий стиль*, предлагая выполнить небольшие самостоятельные (или в микрогруппе, предварительно убедившись, что дети могут справиться) задания, выделяет критерии выполнения работы, организует обсуждение сложностей, с которыми дети столкнулись, и способы их преодоления. Первый и второй стили поведения педагога поддерживают формальный авторитет педагога.

Третий уровень развития группы соотносится с конфликтным этапом групповой динамики. Дети обладают навыками, способностями, но не хотят участвовать в совместной деятельности, могут саботировать предложения, просьбы педагога, так как поглощены конфликтными отношениями. Для решения проблем этого уровня педагогу важно владеть *участвующим (сотрудничающим) стилем* управления группой и сосредоточиться, в первую очередь, на отношениях в детской группе: обсудить с детьми возникающие противоречия, использовать ресурс неформальных лидеров для организации сложных и интересных дел, поручить им наиболее сложные задания и включиться

самому в их реализацию, транслировать собственную заинтересованность в результатах.

Четвертый уровень развития группы соответствует продуктивной стадии групповой динамики. Это высокий уровень развития группы, на котором становится возможным истинное самоуправление. Здесь дети умеют и хотят взаимодействовать, способны придумывать и реализовывать дела и события. Этот уровень соответствует командному взаимодействию, для которого характерны принятие общей цели, принятие различий друг друга, учет возможностей каждого, конструктивные коммуникации. Педагог здесь становится наставником команды, придерживается *коллегиального стиля* управления, поддерживает значимость вклада каждого в совместную деятельность.

Завершая описание соотношения уровней развития группы и стилей управления совместной деятельностью, важно отметить, что детская группа как правило не бывает однородной по своему развитию, поэтому важными и сложными задачами педагога являются дифференциация потребностей и возможностей каждого ребенка и релевантный выбор средств воздействия. Организация воспитательного процесса требует от педагога знаний:

- 1) об особенностях нервной системы (тип темперамента, уровень здоровья), особенностях познавательной сферы;
- 2) эмоционально-мотивационной сфере (Как себя чувствует? Что вызывает стресс? Какова реакция на стресс? Мотивация успеха или избегание неудачи? Степень эмоционального благополучия);
- 3) особенностях характера, акцентуациях характера;
- 4) особенностях межличностных отношений, положении в классе;
- 5) характере семейных отношений, стилях воспитательных родительских воздействий.

Также важно напомнить о классификации положения учащегося в системе межличностных отношений – это «звезды», «предпочитаемые», «принятые», «отвергаемые» и «изолированные». Таким образом, *в детском коллективе нет равенства!!!* Педагог вводит правила взаимодействия, сам их придерживается, регулирует отношения и развивает их. Воспитательный ресурс группы определяется ответом на вопрос: *в какой мере группа дает возможность удовлетворить потребности и побуждает каждого к совместной деятельности?*

В прил. 3 представлена диагностическая методика Е. Э. Бойкиной, Р. В. Чиркиной и др. «Шкала нарушенных потребностей» [6], применение которой позволит педагогу получить данные, раскрывающие степень удовлетворения потребностей роста в группе учащихся.

2.4. Практика организации коллективно-распределенных видов деятельности в подростковых группах

2.4.1. Коллективно-распределенная деятельность как одно из условий достижения воспитательных результатов

С. Д. Поляков определял воспитание как коммуникативный процесс, а А. А. Леонтьев предлагал рассматривать коммуникации через взаимодействие людей., в котором присутствует обязательная обратная связь, а также учет особенностей коммуникативной ситуации. Следовательно, коммуникация представлена как человеческое взаимодействие, в котором каждый участник может оказать влияние на процесс взаимодействия посредством корректировки коммуникативных практик [63, с. 19]. И в этой связи, как подчеркивает В. В. Рубцов [Там же, с. 21], особое значение отводится проблеме генерирования смыслов, обмена смыслами и их интерпретации участниками коммуникативного процесса. Применяя деятельностную парадигму по отношению к коммуникативному процессу, В. В. Рубцов отмечает, что в конечном итоге участники коммуникации, разделяющие общие смыслы, существуют в рамках осознанного сотрудничества. Таким образом, «человеческая коммуникация основана на идее сотрудничества и осуществляется в контексте общего знания или общего для участников смыслового контекста и взаимно предполагаемых мотивов сотрудничества и взаимопомощи» [Там же, с. 22]. Таким образом, коммуникация – это всегда общение, осуществляемое в системе совместной деятельности.

Поскольку с самого рождения ребенок включен в систему совместной деятельности со взрослым, то в общем виде можно говорить о становлении предметного мира, его познании каждым входящим в человеческий мир. В настоящий момент непосредственные контакты, порождающие осязаемые отношения с реальными людьми, все более подменяются цифровыми, виртуальными. Это относится и к игровой, и

учебной деятельности дошкольников. Если, как утверждал Л. С. Выготский, взрослый является проводником ребенка в мир человеческой культуры, то в настоящий момент становится важным анализ и оценка новых форм передачи культурно-исторического опыта. Очень важно сказать о том, что формирующиеся тенденции цифровизации образования игнорируют источники и механизмы развития человека. А. Н. Леонтьев отмечал, что любая человеческая деятельность «дважды опосредована» средствами осуществления этой деятельности (орудиями труда) и отношениями, в которые вступает человек в процессе этой деятельности [35]. Д. Б. Эльконин также отмечал, что в системе «взрослый – ребенок – предмет» все время наблюдаются изменения: в одних случаях отношения опосредованы «предметом», в других – «отношениям», т. е. в любой деятельности необходимы все три элемента, но в разной деятельности наблюдается разная система опосредования.

Таким образом, любая форма совместной деятельности представляет собой процесс «орудийного» преобразования условий деятельности, с другой стороны, всегда осуществляется в определенной социальной ситуации с опорой на многочисленные связи и отношения с другими людьми в тех или иных формах взаимоотношений [63, с. 31]. М. И. Лисина, подчеркивая важность общения, отмечала, что в предметной действительности ничто не заставляет ребенка заговорить [34].

Все вышесказанное подчеркивает важность и значимость организации коммуникативного взаимодействия в вертикальных и горизонтальных плоскостях, несущих в себе фундаментальные законы и механизмы развития личности ребенка. Значение коммуникаций рассматривалось в теории поэтапного формирования П. Я. Гальпериным, в концепции развивающего обучения В. В. Давыдовым, в концепции совместной учебной деятельности В. В. Рубцовым [76].

По определению В. В. Рубцова коллективно-распределенная деятельность представляет собой систему организации действий обучаемых, которая обеспечивает усвоение универсальных способов класса задач [63; 76]. Это определение дано по отношению к учебным видам деятельности, но при этом, рассматривая компоненты коллективно-распределенной деятельности и ее характеристики, можно утверждать, что саму дефиницию мы можем распространять и на воспитательные практики. Так, в качестве компонентов коллективно-распределенной

деятельности выделены: *совместная деятельность педагогов и детей, совместная деятельность детей, средства реализации совместной деятельности*. К основным характеристикам, определяющим своеобразие коллективно-распределенных видов деятельности, относят:

- распределение действий, операций согласно условиям деятельности и ее цели;
- обмен способами действий, моделями как средствами получения совместных результатов;
- взаимопонимание как соотнесение собственных действий и действий другого;
- наличие коммуникаций, обеспечивающих распределение, обмен и взаимопонимание;
- планирование общих способов действий, построение схем, планов;
- рефлексия, обеспечивающая преодоление ограничений собственных действий/действий группы относительно общей цели.

Г. А. Цукерман центральным фактором достижения образовательных результатов называет сотрудничество детей друг с другом. По ее мнению, работа в небольших группах является той учебной стратегией, которая способствует социализации, развитию познавательной мотивации. Эти же идеи поддерживает А. П. Панфилова [50]. Работа в микрогруппах способствуют более глубокому пониманию учебных и иных материалов; развитию навыков совместного решения проблем; установлению диалога или полилога всех участников воспитательного процесса; развитию навыков групповой работы по принятию согласованного решения; достижению метапредметных результатов и развитию личности как субъекта собственной жизни.

В. В. Рубцов подчеркивает, что исследования, направленные на изучение процессов, возникающих и развивающихся во взаимодействиях субъектов в ходе становления и развития совместного действия (обмен операциями, действиями, их перераспределение, взаимопонимание, передача смыслов, рефлексия, коррекция действий) позволяют говорить о взаимосвязи взаимодействий и динамики индивидуального развития личности ребенка [63, с. 135].

2.4.2. Интерактивные технологии как средство реализации коллективно-распределенной деятельности

Чтобы воспитательные мероприятия не оказались формальными, важно, чтобы они создавали условия для «приращений» на трех уровнях: *когнитивном* (приращение знаний, знакомство с новыми сведениями); *уровне отношений* (у участников в процессе взаимодействия формируется эмоциональное отношение к содержанию, другим людям); *поведенческом* (участники должны быть включены в продуктивную деятельность, соответствующую содержанию встречи). К. Левин утверждал, что большинство продуктивных изменений в установках и поведении людей легче осуществляются в групповом, а не в индивидуальном контексте. Наиболее подходящими средствами организации коллективного взаимодействия являются интерактивные технологии как способ познания, осуществляемый в совместной деятельности. Интерактивные технологии создают условия для множественных выборов личности в ситуациях интенсивного взаимодействия: «Как действовать? Каким быть? Как выразить?». Эти вопросы в полной мере соответствуют задачам возрастного развития детей и подростков [54].

Интерактивные технологии позволяют вовлечь всех обучающихся в процесс взаимодействия, в котором идет активный обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Здесь опыт каждого участника ценен, потому что педагог не даёт готовых знаний, а побуждает детей к самостоятельному поиску решений в процессе обсуждения мнений. Активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Он регулирует процесс, занимается его организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации.

Основные правила организации интерактивного обучения многократно описаны в методической литературе, в том числе в учебно-методическом пособии И. В. Плаксиной «Интерактивные методы в обучении и воспитании» [54, с. 20 – 22].

Эффективность интерактивного обучения поддерживаются следующими принципами:

- принцип простоты (усваивается то, что понятно);
- принцип комфорта (страх, дискомфорт резко снижают мотивацию социального взаимодействия);

- принцип упражнения (усваивается то, что многократно повторяется и тренируется);
- принцип ассоциаций (поиск похожего в собственном опыте);
- принцип общения, который позволяет чувствовать себя частью группы;
- принцип учета феноменов группового влияния (конформизм, фасилитация, ингибция, групповое давление, «огруппление» мышления);
- принцип фиксации результата (знания, отношения, умения, оценка своего вклада и другое при осуществлении групповой рефлексии).

В многообразии форм и методов интерактивного обучения можно выделить три группы:

- *дискуссионные*: модерация, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики (кейс-стади), метод синектики (главный прием – поиск аналогий);
- *игровые*: имитационные (исследование модели), дидактические и творческие игры, деловые (есть сценарий, в котором осуществляется построение цепочки решения), ролевые (расширение поведенческого репертуара, ролевые пробы), организационно-деятельностные игры (направлены на поиск решения с привлечением реальных участников процесса);
- *тренинговые формы* проведения занятий, которые могут включать вышеперечисленные методы [54].

Любая интерактивная технология побуждает физическую, социальную и познавательную активность. *Физическая активность* меняет образ действий партнеров по игровому взаимодействию: пересаживаются, делают презентацию у доски, работают в малой группе, участвуют в дискуссии, говорят, пишут, слушают, рисуют и т. д. *Социальная активность* проявляется в коммуникациях друг с другом, задают вопросы, отвечают на вопросы, обмениваются мнениями, репликами, комментариями, выступают в «игровой» роли и т. д. *Познавательная активность* проявляется при анализе материалов игры, изложении или презентации новых результатов, формулировке проблемы, обсуждении способов ее решения, трудностей, «тупиков», внесении поправок, дополнений, создании программы или проекта.

Психолого-педагогические условия достижения эффективности в использовании интерактивных технологий опираются на следующие правила:

1. Создание благоприятного психологического климата, обеспечивающего позитивные эмоции, стремление к совместности, взаимопомощи, достижению конструктивного результата.

2. Диалоговый стиль общения: высокая личная вовлеченность участников, взаимное уважение, равноправие, сотворчество, активное слушание.

3. Учет фаз групповой динамики (если группа находится во второй фазе, то конструктивное взаимодействие будет затруднено).

4. Развитие навыков группового взаимодействия с помощью организации деятельности в парах, тройках, малых группах с динамическим, меняющимся составом.

5. Рефлексивное подведение итогов, которое помогает каждому участнику определить личный уровень продвижения, а группе – выработать правила эффективной совместной деятельности.

Педагогу, использующему интерактивные, технологии, важно освоить разное ролевое поведение и выполнять многообразные функции: разработчика и организатора занятия, консультанта, коммуникатора, психолога, игротехника. Подчеркнем, что психологический компонент взаимодействия особенно важен, он проявляется в первую очередь в безоценочном отношении к личности обучающихся. В практике обучения и воспитания педагогическая безоценочность труднодостижима, так как в деятельности педагога всегда присутствует оценочная деятельность. Когда речь идет об интерактивном взаимодействии, понятие «безоценочность» включает равноправие партнеров по коммуникации, отсутствие обвинений, отсутствие «оборонительных позиций», доверие и искренность. Это демонстрируется через чувство меры, педагогический такт и эмоциональную сдержанность, а также через способность постоянно контролировать свое поведение (особенно речевые паттерны) и свои отношения с другими людьми. Педагогу важно научиться оценивать только достигнутые результаты при безусловной поддержке личности обучающегося. Это снимает тревогу по отношению к оцениванию и отметкам у обучающихся, а следовательно, участники становятся спонтанными, творческими, открытыми новому опыту обучения. Проявление внимания к участникам, демонстрация теплоты и искренности в отношениях создают наилучшие

условия для полноценного взаимодействия и достижения запланированных результатов.

Базовый процесс интерактивных методов – модерация которая позволяет осуществить практически все воспитательные практики [54, с. 48]. Процесс модерации имеет следующие этапы:

Подготовительный этап направлен на поиск ответов на следующие вопросы:

- Что знают учащиеся о проблеме, вопросе, теме, событии?
- Каковы цели модерации и предполагаемый результат совместной работы?
- Каковы ограничения в организации процесса?
- В какие микрогруппы нужно объединить детей? Как их расположить?
- Что произойдет после модерации? Каков будет результат?

Технологический этап модерации включает фазу становления благоприятного климата, фазу определения цели занятия, фазу уточнения и формулировки проблемы и ее визуализация, организация сотрудничества или столкновения мнений. Фаза разработки темы: выделение аспектов, возможных решений, обсуждение критериев выбора решения, презентация решения. На технологическом этапе важно использовать *алгоритм командного обсуждения проблемы*:

1. Распределение ролей в группе (руководитель обсуждения, секретарь (записывает мнения и предложения), хранитель времени, контролер отношений).

2. Принятие норм обсуждения (соблюдение регламента, круговое обсуждение, лидер (формальный и неформальный, или педагог) говорит последним и т. д.).

3. Обсуждение проблемы (кто как ее понимает); перевод проблемы в задачу, постановка задачи.

4. Анализ исходной ситуации.

5. Проблематизация (какие трудности могут помешать достижению результата).

6. Поиск решения в технологии «мозговой штурм».

7. Выбор варианта решения на основании критериев, адекватных задаче.

8. Программа действия (кто, что, когда).

Важно! При организации взаимодействия учащихся, особенно в рамках творческих проектов нужно учитывать индивидуальные особенности, определяющие командные ресурсы.

Согласно теории Рэймонда Белбина [31], командные роли (и соответственно ресурсы совместной деятельности) делятся на три основные группы: *роли действия* (мотиватор, исполнитель, контролер, завершитель), социально направленные роли (координатор, искатель ресурсов, командный игрок) и интеллектуальные роли (генератор идей, аналитик/математик, критик). Соотнесение этих ролей и индивидуальных особенностей учащих помогает организовать совместную деятельность, в которой участники с разными сильными сторонами будут дополнять друг друга.

При обсуждении очень важно не пропускать его этапы!

На *аналитическом этапе* осуществляется оценка процесса взаимодействия (письменно, устно, с помощью шкал, например, оси климата и результата), оценка совместно достигнутого результата.

Этап обратной связи – взаимообмен мыслями, чувствами между участниками групповой работы. Обратная связь интегрирует три содержательные области: область лично значимой информации, область социально значимой информации, область содержательно значимой информации.

В практике модерации групповой работы известны две основные формы выражения обратной связи: *позитивная* (согласие, положительная характеристика, поддержка) и *негативная* (отклонение мнения, негативная оценка, критика по отношению к конкретным действиям участника). И модератор должен учитывать обстоятельства как самой ситуации, так и особенностей отправителей и получателей обратной связи. Критика, а иногда чрезмерная похвала участника либо приносит ему разочарование, либо воспринимается как ирония.

Позитивная обратная связь не только способствует улучшению климата группы или индивидуальной удовлетворенности участников, но и стимулирует их активную роль в групповом взаимодействии, повышает работоспособность. Существует несколько правил организации обратной связи:

- первый шаг модератора в налаживании процесса обратной связи должен быть всегда положительным;
- негативная фаза обратной связи со стороны модератора может следовать только после позитивной и всегда должна быть конкретной, относящейся *не к личности, а к способам деятельности*;
- количество ситуаций с позитивной обратной связью должно быть всегда больше, чем с негативной;

– условная амплитуда позитивной обратной связи всегда больше, чем негативной;

– важно воздерживаться от прямых оценок: «Отлично, молодцы, умница, плохой вариант». Такие оценки характерны для родительской доминирующей позиции;

– наиболее конструктивные вопросы: Какой вариант является наиболее продуманным, что нравится больше? Что мешает работе, реализации проекта? Что можно изменить, улучшить? Что нам мешает? Какие способы поведения будут более эффективными?

– критику важно формулировать осторожно, не обобщать критическое замечание до всеобщих масштабов, а указывать на конкретные случаи. Лучший способ формулировки таков: «Ты/вы будешь/будете еще успешнее, если (измените, предпримете, поменяете, будете использовать, переформулируете и т. д.)...»;

– не следует увлекаться интерпретацией мотивов и целей участников;

– важно помнить, что в 9 из 10 случаев критика ухудшает результаты деятельности, а поощрение в 9 из 10 случаев улучшает общие результаты.

Одной из наиболее простых и эффективных разновидностей модерации является организация совместной деятельности с использованием цикла Дэвида Колба [54, с. 99].

В соответствии с циклом Д. Колба начало взаимодействия опирается на факт того, что дети и подростки всегда имеют некоторый опыт (даже житейского плана) в обсуждаемой теме, материале. *На первом этапе* группе предлагается осмыслить этот опыт, его значение, его сильные и слабые стороны (этот факт делает возможным усилить мотивацию к теме обсуждения и внести персональный, даже минимальный опыт в общее содержание). *На втором этапе* группа предьявляет, делает презентации наработанного общего знания. *На третьем этапе* получает дополнительный материал, расширяющий представления участников, педагог помогает обобщить, расставить акценты, подчеркнуть важность того, что представили группы, не забывает отметить особый вклад каждого, особенно тех, кто не уверен в собственных силах. *На четвертом этапе* группа применяет полученные знания на практике, создает модели, правила, визуальные продукты, экспериментирует с новыми моделями поведения, получая новый опыт. Этот новый опыт замыкает цикл.

Например, в рамках экологического направления воспитательной деятельности тема «Экология города, в котором мы живем» может быть реализована следующим образом:

1. Предложить детям анонимно ответить на листочках на следующие вопросы:

- Назови самый экологичный, чистый уголок города.*
- Назови самую неухоженную часть города.*
- Какую деятельность, поведение людей, поддерживающие экологию города, вы наблюдали?*
- Какое поведение, нарушающее экологию города, вы наблюдали?*

2. Дети объединяются в 4 микрогруппы (количество микрогрупп будет зависеть от численности участников и количества вопросов). Каждая микрогруппа получает все ответы на один из вопросов.

3. Работа в микрогруппах, анализ и обобщение полученных ответов, визуализация результатов.

4. Презентация наработанного микрогруппами.

5. Выступление модератора (педагога), который, опираясь на представленное, обобщает, развивает тему, сообщает необходимое содержание, приводит факты и т. д.

6. Работа в микрогруппах по выработке предложений, решения, планированию деятельности, акций и др.

Модерация может осуществляться с помощью *техники «мозгового штурма»*, которая имеет разные варианты реализации: *обратная мозговая атака, мозговая атака с оценкой идей, мозговая атака по круговой схеме, метод номинальной группы, метод карточного опроса*. Методика организации процесса модерации подробно представлена в пособии «Интерактивные методы в обучении и воспитании» [54, с. 60 – 63].

К дискуссионным методам групповой работы, кроме модерации, относится собственно дискуссия. Отличия модерации от дискуссии состоит в том, что если первая является технологией совместного обсуждения, то существенными чертами дискуссии является наличие столкновения мнений.

Принципы организации дискуссии таковы:

- содействие возникновению альтернативных мнений;
- обеспечение психологической защищенности участников;
- конструктивность критики.

В пособии И. В. Плаксиной представлены различные виды дискуссий и методические рекомендации к их проведению: *дискуссия*

«Снежный ком», дискуссия по методу «Квадро», дискуссия «Приоритеты», письменная дискуссия, дискуссия «Карусель, дискуссия «Зебра», дискуссия «Дополнительные мысли», «Разноцветная» дискуссия» по методу Э. Боно (шесть шляп мышления) [54, с. 68 – 73].

Наиболее сложными в организации и проведении, но предоставляющими учащимся опыт ролевых проб, являются игровые интерактивные методы. Игра определяется как вид человеческой деятельности, который отражает (воссоздает) другие ее виды. Игра происходит в условиях мнимой, моделируемой, экспериментальной ситуации. При этом для игры характерна двуплановость: ее серьезность и условность. К игровым моделям взаимодействия относятся, прежде всего, имитационные игры, организованные с использованием имитационных моделей, которые воспроизводят контекст профессиональной/учебной/социальной индивидуальной или групповой деятельности. Имитационные процедуры могут быть игровыми и неигровыми. К игровым процедурам относятся имитационные деловые игры, ролевые и организационно-деятельностные игры, тренинг. К неигровым имитационным методам относят решение конкретных ситуаций (кейсов). Цель деловой игры состоит в достижении игрового результата, принятия группового решения, а цель ролевой игры – расширение поведенческого репертуара, овладение компетенциями, навыками, характерными для исследуемой роли. В пособии «Интерактивные методы в обучении и воспитании» представлены примеры деловых игр (например, игра «Поток»), методика разработки и проведения деловых и ролевых игр [Там же, с. 73 – 87]. Важно отметить, что если педагог относится невнимательно к требованиям организации игрового взаимодействия, то игра может оказать очень негативное влияние на отношения в группе. Это происходит в следующих случаях:

1. *Игра спланирована без учета этапа развития группы.* Первый этап развития группы характеризуется тревожностью, поверхностным общением. На этом этапе все участники группы на предложение участвовать в игре, как правило, думают: «Только не я!» Игра идет вяло, игрокам не хватает спонтанности. Наиболее активные игроки переживают стресс, боятся обратной связи. На этом этапе наиболее эффективными формами работы: обсуждение вопросов в парах, «тройках», «четверках», организация дискуссий «Снежный ком», «Квадро». Для второго этапа развития группы характерна конфликтность, связанная с анализом статусных положений участников в группе, борьба за власть.

На этом этапе участники ролевой игры становятся более активными. Педагог приглашает для участия наиболее конструктивных, активных и доброжелательных участников. Обратная связь, которую получают участники, должна соответствовать цели игры. Третий этап – лучшее время группы для организации деловых и ролевых игр. Обратная связь может быть множественной и ориентированной как на тренируемые навыки, так и на взаимосвязь ролевых и личностных характеристик участников.

2. *Сюжет игры не соответствует реальной потребности группы.* Здесь речь идет о неудачном сценарии и плохой операционализации целей игрового взаимодействия.

3. *Неправильно подобран уровень сложности игры.* Уровень сложности игры должен соответствовать зоне ближайшего развития ее участников. Определение зоны ближайшего развития происходит в процессе диагностики развития значимых умений. Слишком простая игра вызывает скуку, а слишком сложная – фрустрирует группу, оставляет ощущение безнадежности.

4. *Неудачно выбран контекст ролевой игры.* Контекст – это внешние условия, в которых разворачивается взаимодействие. Степень имитирования внешних условий располагается от имитации несуществующих в реальной жизни участников игры условий до точного повторения условий жизнедеятельности.

5. *В практике ролевых игр выделяют реальный контекст, контекст сходства* (реальные роли заменяются похожими. Например, роль классного руководителя заменяется на роль начальника ЖЭУ), *метафорический сказочный контекст.* Символическая, метафорическая ролевая игра наиболее безопасна и уместна для тревожной группы, в которой сложилось большое количество неконструктивных установок в отношении партнеров по учебному взаимодействию. Однако метафорические игры имеют ограничения, которые важно учитывать. Метафорическая игра позволяет найти базовую линию поведения, стратегию, но результаты игры тяжело переносятся в реальные условия взаимодействия.

6. *Недочеты инструкций к игре.* Излишки информации затрудняют усвоение инструкций и понимание сути исследуемого явления, вызывают утомление. Недостаток информации в лучшем случае заставит игроков импровизировать, что может привести к сдвигу цели игры,

или вызовет чувство недоумения, сопротивления, непонимания у участников.

7. *Отсутствие деролинга.* Эмоциональные состояния, переживаемые игроками, при отсутствии деролинга сохраняются и переносятся в пространство межличностных отношений.

8. *Отсутствие обратной связи и резюме педагога.* Такая позиция свидетельствует о неуверенности, отказе от позиции ведущего, воспитателя, эксперта. Эта ошибка неминуемо приводит к накоплению напряжения.

9. *Несоблюдение правил конструктивной обратной связи.* Это типичная и частая ошибка ведущего. Сама группа начинает следить за правилами крайне редко. Несоблюдение правил нарушает самый важный принцип игры – заботу о психологической безопасности участников.

2.4.3. Примеры организации воспитательных практик

О. А. Фиофанова в методическом пособии «Воспитательные события как форма инициирования взросления подростков» [85] предлагает алгоритмы организации разных форм воспитательных практик, например, практики целеполагания, практики законотворчества и самоуправления и др. Практика целеполагания в основе своей опирается на диалог и полилог и зарождается в межсубъектном пространстве.

Практика целеполагания «Самоопределение»

организуется на основе ранее описанного цикла Д. Колба (пример)

1-й этап: Подросткам предлагается написать в виде прилагательных ответ на вопрос: «Каким ты хочешь видеть себя в будущем, во взрослой жизни?».

2-й этап: «Коллективное определение». Подросткам предлагается объединиться в группы по 5 – 7 человек, проанализировать и обобщить полученные характеристики, распределив их по схожести в группы.

3-й этап: «Ценностное определение». Педагог представляет на доске (слайде) общечеловеческие ценности терминальные (добро, истина, красота, здоровье, свобода), инструментальные (качества личности) и сферы их проявления: семья, образование, социум и др. Для этого можно за основу взять опросник ОТеЦ В. Е. Орла и И. Г. Сенина, предназначенный для подросткового возраста [56]. В диалоге с группами происходит соотнесение написанных детьми

прилагательных с общечеловеческими ценностями и сферами их проявления. Особенно бурный диалог, как подчеркивает О. А. Фиофанова, разворачивается вокруг прилагательного «богатый». Важно поговорить о том, что богатство не может быть самоценностью, при этом оно дает дополнительные степени свободы, позволяющие человеку реализовать цели-ценности.

Важно! Самоопределение учащегося сначала разворачивается как ситуативное поведение, затем как социальное действие и как рефлексия смысла бытия человека.

4-й этап: «Коллективное проектирование целедостижения». Психолог, педагог обращается к ребятам с вопросом: «Что нужно делать, чтобы достичь поставленных целей?» Важно выйти на разговор о том, что можно проявить себя в конкретных делах класса школы. Здесь должны идеи о том, что можно сделать, какие проекты реализовать.

5-й этап: «Определение сфер ответственности». На этом этапе обсуждается вопрос ответственности за результаты деятельности, планируются этапы деятельности, ресурсы материальные и временные, происходит распределение ответственности за этапы работы по достижению целей. Цель каждого проекта формулируется как задача. Таким образом, цель из «мечты» школьника преобразуется в осознанную задачу, которая ставится не детям, а вместе с детьми.

Представленный пример практики *целеполагания* позволяет сравнить особенности традиционной постановки целей в воспитании (которая формулируется педагогом, а часто даже и не формулируется), ориентированной на внешнюю сторону (организационно-педагогическую) воспитания с предложенным способом постановки. При традиционной постановке ребенок остается объектом педагогического воздействия, в отличие от интерактивного взаимодействия, где вклад каждого ребенка учитывается и ценится.

Воспитательная практика

законотворчества и самоуправления «Кодекс класса» (пример)

Актуальность этой формы обусловлена тем, что отсутствие учета правил жизни в группе, школе порождает инфантилизм подростков, проблемы дисциплины, которые педагоги склонны решать

авторитарными методами. Нормативные, регулирующие поведение подростков правила, несомненно, должны быть осмыслены и интериоризированы [85].

1-й этап: «Создание правового поля». Педагог предлагает подросткам написать все права, которыми им бы хотелось обладать. Важно организовывать работу безоценочно и подчеркнуть, что реализация демократических прав каждого человека закреплена во многих документах (Декларация прав человека, Конституция Российской Федерации, Устав школы).

2-й этап: «Реализация демократического права». Подростки работают в микрогруппах и систематизируют содержательный материал 1-го этапа в таблице:

<i>Желаемые права</i>	<i>Права, определенные Декларацией прав человека</i>	<i>Конституционные права</i>	<i>Кодекс поведения в группе</i>

Во время этого обсуждения спонтанно заявленные права начинают осмысливаться (в том числе и возможные ограничения их реализации) и соподчиняться. В конце этого этапа микрогруппы визуализируют и презентуют результаты работы.

3-й этап: Создание законотворческого документа «Кодекс класса». А этом этапе представления о желаемых правах меняются от «хочу вести себя так, а не иначе» к «имею право вести себя так, а не иначе» и до «действую так, понимая законность действий и ограничений».

4-й этап: «Принятие ответственности». Для реализации этого этапа необходимо, чтобы появился документ, который будет лично подписан каждым участником обсуждения. Кодекс хранится в классе как законотворческий документ, к которому учащиеся могут обращаться в случае поведения одноклассника, нарушающего права других. Проступок анализируется на основании причин, заставивших человека, подписавшего Кодекс, нарушить его. Таким образом, уважение общих правил и подчинение им приобретает черты самоуправляемого процесса.

*Воспитательная практика, направленная
на конструирование отношений
«мир детства – мир взрослости» в со-бытии
(форма воспитательной практики «Конфликты и школа») (пример)*

*Участники: педагоги, подростки, родители, психолог (модератор). Главным условием достижения результата практики является готовность педагогов быть открытыми и искренними при обсуждении темы. Практика может быть реализована с помощью **метода номинальной группы**, который полезен в ситуациях, когда необходимо выявить и сопоставить индивидуальные суждения с групповым решением, к которым один человек прийти не может. Сущность метода заключается в отделении выдвигаемых идей от их авторов, что создает благоприятные условия для выдвижения любых идей любым участником взаимодействия. Отдельные предложения выдвигаются анонимно, окончательное решение считается групповым.*

1-й этап: «Актуализация субъектного опыта педагога и подростка». Участникам задаются вопросы: 1. Как вы считаете, почему возникают конфликты? 2. Помогают ли конфликты в жизни, взрослении или нет? 3. Есть у вас положительный жизненный опыт разрешения конфликтов?

Участники получают карточки трех цветов для записи персональных ответов. Модератор собирает ответы.

2-й этап: «Резонансное согласование позиций подростка и взрослого». Модератор по очереди работает с ответами на 1, 2, 3-й вопросы в технике неупорядоченного перечисления идей, которые сортируются и крепятся на доску, создавая «облака опыта». Во время работы с карточками модератор задает уточняющие вопросы аудитории: Что это значит, как вы это понимаете?

Ведущий ранжирует содержание ответов с помощью группы, например, голосованием.

Важно! Педагоги не должны мешать высказываниям детей, но при этом и сами не должны отмалчиваться. Назидания в обсуждениях не допускаются!

3-й этап: «Анализ и взвешивание предложений». Модератор предлагает аудитории поделиться своим мнением об услышанном и предложить свои способы разрешения конфликтов. Выслушиваются мнения и отношение к содержанию взрослых и мнения и отношение детей.

4-й этап: «Самоопределение подростка в со-бытии». Если представленное участниками содержание обсуждается в конструктивном русле, без расставления «ударений» на высказываниях педагогов, то взрослый в данной ситуации становится для подростков значимым другим («он тоже переживали похожие конфликты и в жизни, и в процессе взросления»), а подросток становится значимым другим для педагога-взрослого, так как педагог именно с подростком поделился своими переживаниями, своим жизненным опытом.

На этом этапе можно говорить о свершившемся со-бытии, которое в основе содержит позицию открытости взрослого ребенку в деятельности, общении и отношениях. Важно подчеркнуть, что проведение формальных воспитательных мероприятий, способствует утрате смыслов воспитания и созданию отрицательных эффектов. Еще раз подчеркнем, что воспитательные практики имеют три уровня результатов:

1. *Приобретение социальных знаний.* Эффекты этого уровня лежат в когнитивной плоскости: знания о правилах взаимодействия, знания в содержательной области деятельности (экологические, исторические, эстетические и др.)

2. *Опыт переживания и позитивного отношения к происходящему.* Эффекты этого уровня рождаются в процессе взаимодействия с педагогом и сверстниками. На этом уровне формируется коммуникативная компетентность, рефлексивное и критическое мышление, происходит принятие ценностей группы, рождаются симпатии, отношения дружбы.

3. *Опыт самостоятельного общественного действия.* Эффекты третьего уровня проявляются во взаимодействии с социальными субъектами в школе и вне школы, в социальном поведении личности. Осваивая самостоятельный опыт, учащийся начинает применять к себе те формы деятельности, общения, отношений, которые взрослые применяют к нему. Подлинная бытийная общность предполагает выход за рамки самого себя и понимание (постижение) личности другого (сверстника, взрослого).

2.5. Нарушающее поведение детей и подростков: способы совладания и коррекции

Даже если педагог хорошо спланировал, подготовил и организовал реализацию воспитательной практики, то все равно он может столкнуться с «плохим» поведением и нарушением дисциплины учащимися. С. В. Кривцова и Е. А. Мухаматулина [32, с. 31 – 35] раскрывают три основных закона, которые лежат в основе нарушающего поведения:

– Дети и подростки выбирают определенное поведение в определенных обстоятельствах (в других обстоятельствах поведение становится другим). На выбор поведения влияют отношения с педагогом, психологический климат, положение ученика в классе.

– Любое поведение, даже «плохое» вызвано потребностью чувствовать себя принадлежащим к школьной жизни, чувствовать свою важность и значимость.

– Ученик, нарушая дисциплину, понимает, что ведет себя неправильно, но истинных целей этого поведения, как правило, не осознает. Таких целей четыре: *привлечение внимания, власть, месть и избегание неудачи.*

Преодоление и коррекция нарушающего поведения имеет несколько этапов.

Этап 1. Диагностика нарушающего поведения. Важно собрать и точно описать (избегая субъективных оценок) проявления поведения: ЧТО ученик делает, КОГДА обычно делает и КАК ЧАСТО прибегает к нарушающему поведению. Например, на просьбу педагога высказать свое мнение, дополнить сказанное Ваня Н. на каждом уроке истории отвечает: «Я не знаю, что сказать».

Этап 2. Определение истинной цели нарушения поведения. В табл. 4 представлены индикаторы нарушающего поведения, соответствующие каждой из четырех целей. Подробно стратегии коррекции описаны в пособии С. В. Кривцовой, Е. А. Мухаматулиной [Там же с. 54 – 143].

Таблица 4

Индикаторы нарушающего поведения детей и подростков

Характеристика	Привлечение внимания	Демонстрация власти	Месть	Избегание неудачи
Причины поведения	Привык получать «сердитое» внимание, получает мало внимания дома или в других значимых ситуациях	Мода на сильную личность, влияние семьи, пример отца, СМИ	Неосознаваемая злость или обида на других (родителей), которые порождают агрессию	Отношения в семье, школе по типу «красного карандаша», требование от себя совершенства
Суть поведения	На меня обращают внимание, занимают мной, значит, меня уважают	Я существую, если беру верх, контролирую	Со мной будут считаться, если я сумею постоять за себя. Причинять боль – значит, получать то, что нужно	У меня никогда не получается ничего, поэтому я вообще ничего не буду делать. Уходить от активности – значит чувствовать себя хорошо
Активные проявления	«Заводит» группу, стучит, вертится, ругается, корчит «рожи», эпатирует, обилие вопросов, разговоры на посторонние темы	Бросает вызов, ведет себя нагло, свысока, громко ругается, действует по принципу «Ты мне ничего не сделаешь», статус, знания, задают свои правила и нормы поведения группы	Демонстрирует акты жестокости, вандализма; оскорбления и хамство. Саботируют действия взрослого, уличают в некомпетентности, отказываются что-либо делать, демонстрируют протест	Кричит, плачет, убегает, чтобы не делать того, в чем может оказаться неуспешным
Пассивные проявления	Тихий саботажник, любит, чтобы его ждали, помогали, рассказы о своей жизни	Говорит то, что нужно, но делает наоборот; переключаются на других обязанности, демонстрируют	Демонстрирует отчужденное избегание, не смотрит в глаза	Откладывает на потом, не доводит до конца, предъявляет «медицинские диагнозы»

Характеристика	Привлечение внимания	Демонстрация власти	Месть	Избегание неудачи
Реакция взрослого (маркер)	Раздражение, желание погрозить, делать замечания, выговор	Гнев, желание ударить, взять за ухо или страх (властолюбец ждет этого, и если это получит, то победитель – он!). Важен контроль негативных эмоций!	Боль, бессилие, желание ответить силой, подавить любой ценой, унижить или бросить все, убежать. Важен контроль негативных эмоций!	Желание оправдать, уступить, оставить в покое, сделать все самому
Сильные стороны	Желание взаимодействовать	Лидерство, честолюбие, независимость мышления	Способен к самосохранению, жизнеспособен	Выбирает бездействие, так как оно защищает от неудачи
Способы предотвращения конфликта взаимодействия	По возможности игнорировать поведение и минимизировать свое внимание. Давать внимание тогда, когда ученик ведет себя хорошо. Поддерживать контакт глаз, стоять рядом. использовать имя, я-высказывание и конструктивная конфронтация	Избегать конфронтации! Придерживаться твердой доброжелательности. Поддерживать контакт глаз, использовать имя, я-высказывание. Обсуждать поступок позже, один на один, использовать лидерские качества как ресурс	Придерживаться твердой доброжелательности. Не отвечать силой на силу, убрать публику, говорить о своих чувствах, признать силу подростка. Поддерживать контакт глаз, использовать имя, я-высказывание, проявлять заботу	Поддерживать любые позитивные проявления и минимальные успехи, включать в продуктивную деятельность и отношения. Поддерживать контакт глаз, использовать имя, я-высказывание

Нарушающее нормы поведение иногда связано с социально-психологической дезадаптацией, которая может стать причиной отклоняющегося поведения, стойко повторяющегося и не соответствующего

общепринятым нормам, наносящее ущерб самой личности и окружающим людям. Важно помнить, что отклоняющееся поведение может быть проявлением возрастного кризиса, следствием кризисной стрессовой жизненной ситуации. В табл. 5 представлены прогнозируемые и непрогнозируемые причины социально-психологической дезадаптации.

Таблица 5

Причины и проявления социально-психологической дезадаптации учащегося

Прогнозируемая ситуация	Непредвиденные жизненные обстоятельства	Признаки дезадаптации
1. Поступление в школу 2. Переход на другую ступень обучения (5, 10-й классы) 3. Переход из класса в класс 4. Смена педагога, классного руководителя 5. Экзамены 6. Смена режима (регламентов) обучения и др.	1. Переезд в другой город 2. Смена школы 3. Проблемы взаимоотношений со сверстниками, отвержение, буллинг, кибербуллинг 4. Развод родителей 5. Смерть близких, друга 6. Гибель домашнего животного 7. Потеря родителями работы 8. Экстремальные ситуации (пожар и др.)	1. Резкое снижение успеваемости 2. Отказ посещать школу; 3. Прекращение отношений с одноклассниками; конфликтное поведение 4. Нетипичные эмоциональные реакции, агрессия или слезы 5. Соматические реакции (головная боль, тошнота, дрожь, температура и др.) 6. Навязчивые движения (выдергивает волосы, грызет ногти, тики и др.)

Обзор современных исследований причин дезадаптации, представленных на Российском съезде психологов образования (Москва, 17 – 18 июня 2025 г.) позволяет сделать выводы о преобладающих мотивах девиаций современных подростков.

1. Восполнение эмоционально-коммуникативного дефицита: стремление привлечь внимание, желание эмоционального контакта, поддержки, тепла (11 – 13 лет – 69,6 %, 14 – 18 лет – 65,2 %).

2. Подчинение чужому давлению: страх «кары» за неисполнение требований, установок группы, конформность, неразвитость эмоционально-волевой регуляции, незрелость структуры ценностных ориентаций (11 – 13 лет – 63,7 %).

3. Самоутверждение в референтной группе (11 – 13 лет – 62,2 %, 14 – 18 лет – 63 %).

4. Демонстрация независимости от родительского контроля, приобщение к привилегиям взрослых (14 – 18 лет – 62,2 %).

Результаты исследований свидетельствуют о том, что нарушающее поведение детей и подростков становится особенно отчетливым в подростковом возрасте, так в рамках ведущей деятельности решаются задачи сепарации, поиска персональной идентичности, образования новых связей. Фоном подросткового кризиса является пубертат, прохождение которого является само по себе сложнейшим периодом в развитии личности подростка. Л. С. Выготский [9] предложил в качестве единицы анализа поведения ребенка категорию «*психологического синдрома*» как совокупности связанных симптомов (проявлений), имеющих свою логику развития. Ядро психологического синдрома имеет три составляющих: *психологический профиль ребенка* (совокупность личностных характеристик и когнитивных особенностей); *особенности деятельности*, которые определяются личностным профилем; *социальная реакция* как ответ (обратная связь) на личностные особенности и особенности деятельности. Психологический синдром возникает в случае, если обратная связь (от родителей, педагогов, сверстников) обостряет ту же проблему, поддерживает особенности личности, определяющие дезадаптивное, в том числе и конфликтное поведение. А. Л. Венгер описал четыре группы синдромов: *синдромы, связанные с демонстративностью, тревожностью, нарушением социализации и особенностью развития познавательных процессов*. Подробное описание синдромов представлено в пособии «Педагогическая деятельность вожака: теория и практика» [19, с. 93 – 99].

Сосредоточенность педагогов на проблемах дисциплины, несомненно, превратит воспитательное событие в формальное мероприятие. Избежать нарушения поведения учащимися можно только одним способом – формированием высокого самоуважения ребенка и подростка. Учащемуся не нужно тратить энергию на нарушение поведения, если он справляется с учебными задачами (интеллектуальная успешность), если его отношения с педагогом и товарищами конструктивны (коммуникативная успешность), если он может вносить свой вклад в совместную деятельность, развивающую классный коллектив. Следовательно, стратегия педагогической поддержки является универсальным воспитательным средством, создающим условия как для реализации задач возрастного развития, так и для коррекции нарушающего поведения.

Поддерживать интеллектуальную состоятельность детей помогают следующие стратегии [32, с. 132 – 143]:

1. Формирование отношения к ошибкам как нормальному явлению (рассказ о собственных ошибках и ценности ошибки как попытке сделать что-то новое, минимизация последствий от сделанных ошибок).

2. Формирование веры в успех (акцент на улучшениях, персональных вкладах, сильных сторонах личности, признание трудности целей и задач).

3. Концентрация внимания на достижениях прошлого, анализ, повторение и закрепление успехов, рассказы о вчера, сегодня, завтра.

4. Демонстрация признания достижений (аплодисменты, наклейки, портфолио, выставки).

Ребенок начинает чувствовать свою коммуникативную самостоятельность, если педагог демонстрирует по отношению к нему *принятие* (невзирая на проступки), *внимание*, *уважение*, *одобрение* и *теплые чувства* [32, с. 144 – 153] – табл. 6.

Таблица 6

Приемы поддержки коммуникативной состоятельности

Прием	Что говорит (передает) учитель	Что слышит/чувствует ученик
Принятие	Ты хороший	Я хороший
Внимание	Я вижу/слышу тебя	Я что-то значу
Уважение	Спасибо тебе за...	Мои усилия замечены
Одобрение	Я заметил что-то замечательное ...	Я и то, что я делаю, имеет смысл
Теплые чувства	Ты мне симпатичен	Обо мне заботятся

Поддержка личного вклада ученика в формирование классного коллектива опирается на передачу ответственности в решении возникающих проблем, трудностей, то есть наделение детей легитимной властью, которая позволяет реализовать потребность организовывать и руководить чем-либо мирным способом. В связи с этим важно обращаться к детям за помощью. Также важно просить детей выразить свое

мнение и предпочтения, касающиеся процессов обучения и воспитания. Это позволит выработать правила взаимодействия, которые позволят укреплять психологический климат и развивать взаимоотношения.

В настоящий момент набирает популярность технология «Умелый класс», которая позволяет реализовать навыковый подход к профилактике дезадаптивного поведения в системе образования [89]. Технология основана на методе «Kids' Skills» Б. Фурмана, которая представляет собой 15-шаговую программу формирования социальных навыков у детей [87]. Ключевой фигурой в процессе реализации программы является сам учащийся, который решает, какой навык стоит освоить. Особое внимание сопровождающий педагог уделяет сильным сторонам личности ребенка и уже освоенным ребенком навыкам, а небольшие шаги и положительные изменения являются значительными факторами мотивации.

15 последовательных шагов включают преобразование проблемы в поведенческий навык, выбор навыка, его тренировка в игровых ситуациях при поддержке педагога и класса, празднование успеху и передачу своего опыта другим. Технология «Умелый класс» содержит 22 индивидуальных навыка: *я умею ожидать свою очередь, слушать других, выступить перед классом, не отвлекаться от работы, переходить от одного занятия к другому, признавать свои ошибки, проигрывать в игре, помогать другим, заступаться за других, спокойно идти/двигаться, аккуратно есть, просить о помощи, принимать отказ, отвечать на насмешки с юмором, извиняться, если обидел другого, вежливо просить, поддерживать других, присоединяться к другим, гордиться своими достижениями, благодарить других, хвалить других, говорить «нет».*

Допустимо, если несколько учащихся выбирают один и тот же навык для освоения и формируют группу для совместного освоения этого навыка. Освоение навыков происходит в безопасном пространстве, где задаются правила игры, построенные по принципу позитивной обратной связи: нужно замечать и отмечать достижения других детей, на ошибки в освоении навыков реагировать условным сигналом-напоминанием (рис. 11).

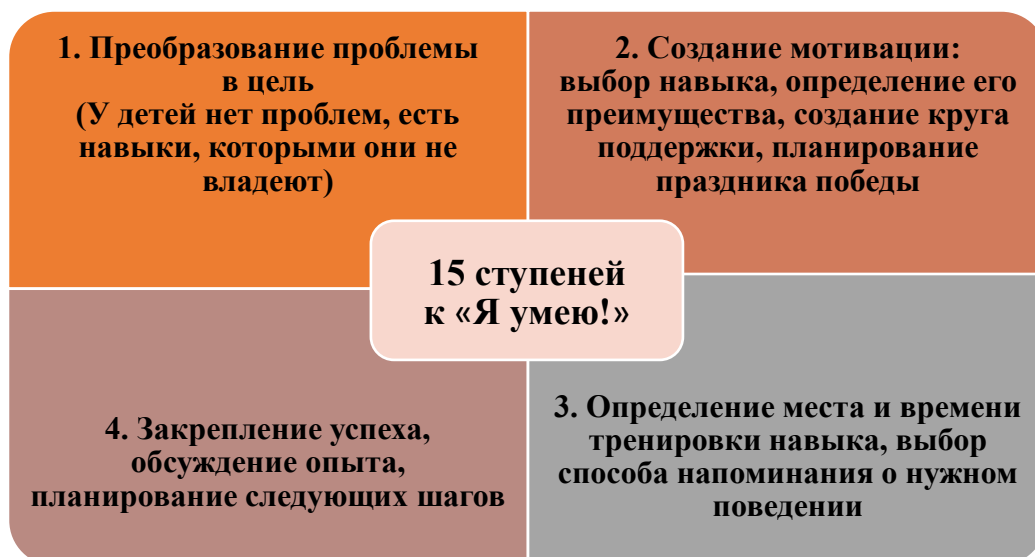


Рис. 11. Цикл освоения поведенческих навыков

Игровая ситуация задается карточками с названием, изображением и описанием навыков, а также символикой и атрибутикой шагов: выбор «существа силы» – героя навыка, сигнала-напоминания, образа будущего праздника. Дети сами решают, как они будут отмечать успехи класса и друг друга.

Ступень 1. Преобразование проблем в навыки. Педагоги совместно с родителями и другими детьми помогают преобразовать возникшую проблему в навык, которым дети могут овладеть. Это позволяет акцентировать внимание не на самой проблеме как таковой, а на ее продуктивном решении.

Ступень 2. Согласие на овладение навыком. После того как навык сформулирован, дети должны определить, согласны ли они его осваивать. Также на данном этапе взрослые могут предложить свою помощь в формировании навыка, что заинтересует и значительно повысит эффективность процесса решения проблемы.

Ступень 3. Исследование преимуществ навыка. На данном этапе взрослые проводят беседу с детьми, в процессе которой определяются положительные моменты, преимущества, которые они получают в результате освоения умения: «Что хорошего будет в том, что вы сможете это делать?»

Ступень 4. Обозначение навыка. На данном этапе взрослые в формате беседы помогают придумать название выбранному навыку.

Ступень 5. Выбор «существа силы». Взрослые предлагают выбрать «существо силы», которое будет оказывать поддержку группе детей на протяжении всего пути.

Ступень 6. Приглашение союзников. На данном этапе дети формируют для себя группу поддержки, в которую могут входить: родители и другие родственники, одноклассники, преподаватели. Участие членов группы поддержки является необходимым элементом в освоении навыка.

Ступень 7. Обретение уверенности. Для того чтобы дети старались научиться чему-либо, они должны поверить в то, что способны на это. Группа поддержки может провести беседу с группой, придать уверенность в собственных силах. Например, говорить о тех конкретных качествах, которые смогут убедить детей в том, что они сумеют справиться с поставленной задачей.

Ступень 8. Планирование праздника победы. Одним из важнейших событий в рамках процесса освоения навыка является момент празднования. Работая по программе освоения навыков, мы заранее вовлекаем детей в планирование праздника, посвященного успешному овладению навыком. Так, например, дети могут обсудить с группой поддержки, как бы они хотели отметить это событие. Также взрослые могут предложить свои идеи относительно праздника. Процесс планирования праздника является для детей дополнительным мотиватором, который еще больше укрепляет их желание к освоению навыка и применению его в жизни.

Ступень 9. Уточнение элементов навыка. Для того чтобы процесс освоения навыка был более эффективным, дети должны осознавать, как они смогут применить свое новое умение в жизни. Для этого команда поддержки может предложить продемонстрировать его, например, в ходе ролевой игры.

Ступень 10. Информирование окружающих. Дети положительно относятся к тому, что их сверстники и значимые для них взрослые в курсе того, что они развиваются, осваивают новые навыки. Поэтому можно сообщить окружающим людям о том, чему в данный момент обучаются дети. Это позволит социальному окружению помогать и поддерживать детей в их начинаниях, демонстрируя свою заинтересованность в происходящем.

Ступень 11. Тренировка навыка. Для этого группа может сформировать совместную систему тренировок своих социальных и психологических умений, которые могут быть связаны с ролевыми и прочими играми или упражнениями. Также взрослые могут предложить какие-то свои варианты, помочь придумать свой индивидуальный набор упражнений, с помощью которых дети будут тренироваться реализации формирующегося или уже сформировавшегося навыка.

Ступень 12. Разработка напоминаний. Для того чтобы сместить внимание с негативных сторон на положительные, понятия «откат назад» или «возвращение проблемы» следует заменять понятием «забывание». Это совершенно естественное явление, и его нужно рассматривать как временную потерю или «забывание» навыка. Важно спросить ребенка, как ему следует напоминать о его навыке, если он вдруг о нем забудет. Смысл в том, чтобы вовлечь детей в принятие решения о том, как окружающие должны реагировать на эти моменты, неизбежные в процессе обучения.

Ступень 13. Празднование успеха. Если группа детей и все окружающие люди согласны с тем, что навык освоен полностью или в достаточной степени, пора устраивать заранее запланированный праздник, важной частью которого должно стать выражение детьми признательности всем, кто участвовал в процессе обучения и поддерживал группу. «Кто помогал овладеть навыком?», «Как помогали?» и «Как бы вы хотели отблагодарить их?», эти вопросы помогают осознать, какой вклад внесли в успех группы окружающие.

Если все же дети не сумели освоить навык, стоит вернуться к девятой ступени и попробовать разбить сложное умение на несколько более простых и снова обсудить преимущества, которые даст овладение ими. Также стоит отвести больше времени на приятные и приносящие удовлетворение тренировки, а также убедиться в том, что взрослые, наиболее тесно контактирующие с детьми, действительно объединяют свои усилия, чтобы помочь в обучении.

Ступень 14. Передача освоенного навыка другим. Одним из самых эффективных способов закрепления нового освоенного навыка является передача полученных знаний другим людям. Это возможность не только попрактиковаться в реальной жизни, что повысит самооценку детей.

Ступень 15. Переход к следующему умению. После освоения одного группового навыка следует переходить к следующему, при этом

приобретенный положительный опыт будет вселять в детей уверенность и усиливать мотивацию к продолжению обучения. И родителям, и детям полезно осознавать, что за одним навыком должны следовать другие. Это помогает родителям сохранять терпение и признавать тот факт, что ребенку нужно дать возможность овладевать навыками по одному.

Представленная практика необычна для типичной школы, она требует серьезной подготовки и обучения взрослых, готовых объединиться для оказания действенной помощи, основанной на поддерживающем взаимодействии, в рамках которой ребенок получает подтверждение своей компетентности, что является важным условием развития на данном возрастном этапе. По мнению Б. Фурмана [87], формирование культуры поддерживающего отношения в игровом формате будет способствовать улучшению психологического микроклимата в классе, в котором нет места травле, отвержению, игнорированию, а также формированию у детей таких положительных качеств, как доброта, внимательность, чуткость, самостоятельность, спокойствие.

2.6. Практика разрешения конфликтного взаимодействия

Взаимодействие детей не обходится без возникновения конфликтов, которые можно рассматривать с двух позиций. С одной стороны, конфликт – это безусловный признак развития личности: переход ребенка от одной возрастной стадии к другой связан с преодолением противоречий, поэтому конфликт является условием взросления ребенка. С другой стороны, конфликт можно рассматривать как столкновение интересов сторон, и выход из конфликта будет зависеть от уровня коммуникативной компетентности участников, их желания разрешить противоречия и от профессиональной педагогической помощи в развитии конструктивных отношений.

Н. М. Лаврова [34] подчеркивает важность профессионального медиативного подхода к разрешению конфликтов в образовательной среде как важнейшей характеристики, поддерживающей ее безопасность. Медиативный подход предполагает применение медиативных технологий, разрешение конфликта с участием **независимого** посредника. Н. М. Лаврова объясняет различия между профессиональной и непрофессиональной медиацией: «Согласно закону медиатором может

быть любой специалист, имеющий любое высшее образование и получивший специальную подготовку по медиации. Его возраст – не менее 25 лет, он должен быть дееспособным и не иметь судимостей. Непрофессиональный медиатор – человек, который может иметь любое образование, достигший 18-летнего возраста, дееспособный и имеющий компетенции эффективной коммуникации для урегулирования споров». Эти разъяснения ставят под сомнение эффективность существования школьных медиативных служб, участниками которых являются учащиеся школы, педагоги. Если школа имеет в своей структуре психологическую службу, а психологи и социальные педагоги прошли соответствующее обучение, то можно надеяться, что возникающие ситуации, связанные с необходимостью разрешения конфликтных противоречий, будут благополучно разрешаться. Отметим, что образовательное учреждение – это организация особого рода, так как в ней осуществляются воспитание и обучение детей разного возраста с присущими каждому возрасту психологическими особенностями. Более того, школьники принадлежат к семьям из различных социальных слоев и представляют широкую палитру этнической принадлежности и национальных культур. Следствием этого становится разнообразие видов противоречий, приводящих к конфликтам между всеми участниками образовательного процесса. Отметим, что не каждая школа располагает ресурсом профессиональной помощи в разрешении конфликтов, поэтому каждому педагогу полезно ориентироваться в особенностях возникновения, протекания и разрешения конфликтов в образовательной среде.

Исследователи конфликтных противоречий в образовательных средах к особенностям протекания конфликтов относят [4; 11; 27; 33; 34; 74; 95]:

- разный социальный статус участников педагогических конфликтов;
- разницу в жизненном опыте участников конфликтного взаимодействия, определяющую разную степень ответственности;
- различное понимание событий и их причин;
- инициативу педагога в стремлении разрешить конфликт и его ответственность за педагогически правильное разрешение конфликтных ситуаций;
- ошибочное решение педагога в конфликтной ситуации может закрепиться у учащегося как стратегия поведения в аналогичных ситуациях.

Главным конфликтом в образовательных учреждениях бывает конфликт, так или иначе связанный с проблемами установления нормальных (приемлемых для сторон) коммуникаций. Конфликтогенность образовательной среды вызвана главным образом психологической сложностью педагогических кадров как субъектов профессиональной деятельности, обусловленной чаще всего психологическим выгоранием [55, с.14]. Решение однотипных задач, отсутствие или недостаток педагогического творчества приводят к упрощению восприятия и понимания многих проблем, их стереотипизации. Следствием этого становится высокая, слабо аргументированная категоричность в оценках и суждениях, характерная для многих педагогов, особенно имеющих большой стаж педагогической деятельности, в результате чего без серьезных оснований может возникнуть конфликтная ситуация. Условия конкретной образовательной среды также могут создавать трудности в реализации потребностей и учащихся, и педагогов, или вовсе их блокировать. Состояния фрустрации как реакция на заблокированные потребности проявляется в разных поведенческих и эмоциональных реакциях: состоянии апатии, соматических заболеваниях, агрессивном конфликтном поведении [55, с. 61].

Умение выделить структурные элементы конфликта позволяют педагогу перейти от спонтанного эмоционального реагирования на конфликт к его анализу, следовательно, к дальнейшему взвешенному собственному поведению и принятию решения.

Структурные элементы конфликта следующие [55, с. 33 – 34].:

- 1) *стороны конфликта*;
- 2) *условия конфликта* (объективная внешняя ситуация; социокультурный контекст внешней ситуации; характер отношений между сторонами: равные – неравные; формальные – неформальные; направленные на задачу или отношения; конкурирующие – кооперативные);
- 3) *характеристика конкретных действий участников* (агрессия, уход, приспособление, поиск компромисса, диалог, манипуляции, ориентация на нормы, право, законы и др.);
- 4) *предмет конфликта* – то, что является предметом переговоров (материальный объект; социальный как некоторая возможность; духовный как ценностное утверждение, нарушающее права, правила);
- 5) *образы конфликтной ситуации* как представления сторон конфликта о себе, о другой стороне, предмете конфликта;

6) *потребности и мотивы сторон*: внутренние побудительные силы (интересы, цели, убеждения и др.);

7) *позиции сторон*: то распределение власти, которое предлагает каждая сторона, то, о чем каждая сторона заявляет, делает;

8) *инцидент (повод)*: стечение событий, явлений, фактов, повлекших за собой конфликт;

9) *конфликтогены*: слова, действия, которые могут привести к конфликту.

Для анализа конфликта можно прибегнуть к картографии конфликта, предложенной Х. Корнелиус и Ш. Фейр в 1992 году [55, с. 153].

Карта конфликта (рис. 12) позволяет упорядочить элементы конфликтного взаимодействия.



Рис. 12. Структура карты конфликта

Этап 1. В нем проблема? Важно выразить проблему в ее в общих чертах. Это позволит определить природу/сферу конфликта.

Этап 2. Кто главные участники конфликта?

Выявите главные стороны конфликта. Несомненно, что образовательных конфликтах в качестве участников появятся учителя, ученики, администрация, родители.

Этап 3. Каковы их подлинные потребности?

На этом этапе важно перечислить основные потребности и опасения для каждого из главных участников, связанные с данной проблемой. Вы должны выяснить мотивацию, стоящую за позициями участников в данном вопросе. Потребности в широком смысле означают желания, ценности, интересы и вообще все, что может казаться важным для человека. Иногда одна и та же потребность относится к нескольким

или даже всем группам и это важно интерпретировать как наличие общих интересов у всех участников.

Этап 4. Каковы опасения сторон?

Одна из важных целей обозначения опасений – это возможность высказать и отразить на карте иррациональные страхи. **Важно!** Выявленные опасения и требования к другой стороне часто можно интерпретировать как неозвученные потребности. Например, для подростков легче сказать, что они не терпят неуважения, чем признаться, что они нуждаются в уважении.

Для карты лучше всего использовать большой лист бумаги. Если мы имеем дело с группой, классом, нужно прикрепить лист на доске. Полезно пользоваться различными цветами: одним для отображения проблемы и участников, другими для нужд и опасений.

Важно! На карте нужно искать общую «точку опоры» – общие потребности или интересы, совмещать различные ценности и перспективы. Какие из них могут стать частью общих взглядов, поскольку они важны для одной из сторон? Карта позволяет обозначить наиболее трудные участки, требующие неотложного внимания, а также основу для взаимного выигрыша всех сторон.

Процесс картографии конфликта имеет следующие преимущества:

- ограничивает дискуссию определенными формальными рамками, что помогает обычно избежать чрезмерного проявления эмоций;
- создает групповой процесс, в ходе которого возможно совместное обсуждение проблемы;
- представляет участникам возможность сказать, что им нужно;
- позволяет яснее увидеть, как собственную точку зрения, так и точку зрения других;
- придает систематический характер взглядам каждой стороны на проблему;
- наталкивает на новые направления в выборе решений.

В подростковой группе при наличии противоречий в микрогруппах можно предложить создать карты конфликта разными микрогруппами. Для этого важно найти разные помещения. В каждой группе должен быть педагог-модератор, который будет сопровождать процесс. Последующее обсуждение содержания двух карт участниками потребует от педагогов владения технологией модерации, в процессе которой должна появиться новая карта, согласованная в групповом обсуждении. Технология сближения позиций представлена в пособии

«Конфликты в образовательной среде: теория и практика разрешения» [с. 55, 144 – 153].

Е. В. Лавринович и А. Н. Лавринович отмечают, что главная сложность при организации учебной и воспитательной деятельности в среде подростков заключается в том, что участники могут по различным причинам переключаться с основной деятельности на «выяснение отношений» в группе [33]. Эти причины разнообразны, например, нахождение группы на этапе конфронтации, появление новых членов в группе, перераспределение ролей между участниками, напряженные отношения между педагогом и членом/членами группы и др. Поэтому умение управлять группой в конфликтных ситуациях должно быть одной из ключевых компетенций педагогов, которая предполагает наличие конструктивных коммуникативных навыков при сохранении роли «управляющего»/руководителя, отвечающего за результат образовательных практик.

Первым базовым коммуникативным инструментом педагога является умение управлять контактом в группе (как с группой, так и с каждым ее членом): устанавливать, развивать, углублять или завершать его. На рис. 13 представлены некоторые закономерности вступления в контакт. Если педагог организует взаимодействие, не убедившись в готовности каждого члена и группы к решению проблемы (вход в контакт при недостигнутом доверии), то сотрудничества в решении не получится. «Черный» вариант не учитывает необходимости создания пространства безопасности и доверия на начальном этапе взаимодействия. Для этого варианта характерна жесткая постановка цели, поэтому сотрудничество здесь недостижимо. Взаимодействие по второму (зеленому) варианту учитывает соблюдение этапов коммуникации.

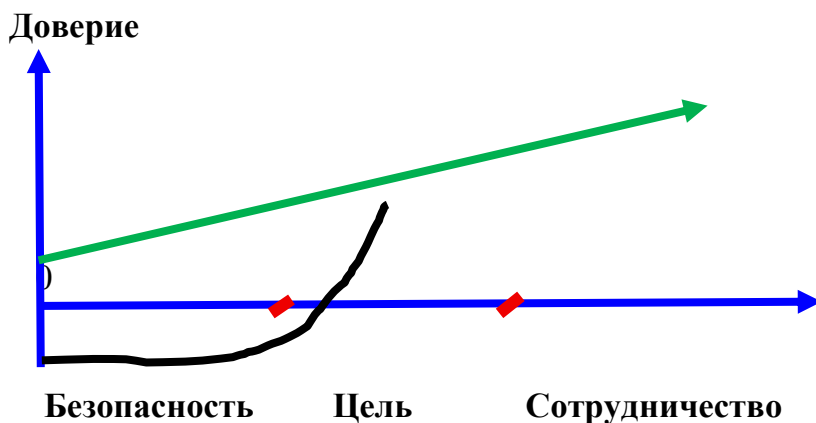


Рис. 13. Реализация этапов коммуникации при отличающихся способах вступления в контакт

Этап 1. Контакт

Цель этапа – создание партнерских отношений, установление позитивного эмоционального фона и доверия, создание благоприятной атмосферы для дальнейшего взаимодействия.

Этап 2. Ориентация

Цель этапа – выяснение сути проблемы, интересов, позиций, точек зрения, получение информации о проблеме, передача запланированной информации, выяснение интересов, мотивов и позиций собеседника, анализ противоречий, определение ресурсов и др.

Этап 3. Решение, оценка

Цель этапа – поиск альтернативных решений, обсуждение содержания, разработка вариантов решения проблемы, смягчение противоречий, формирование мнения, выбор варианта влияния и влияние.

Этап 4. Результат

Цель этапа – достижение согласованного решения, фиксация договоренностей, завершение контакта.

Второй важный инструмент управления коммуникациями в группе – это техники активного слушания. Открытые и закрытые вопросы, техники вербализации позволяют разобраться во взглядах и переживаниях и создают условия для продолжения коммуникации, необходимой для выработки участниками решений и сохранения отношений.

Третий инструмент педагога – это навыки конструктивной обратной связи, которая способствует снижению эмоционального напряжения в конфликтных ситуациях, приводит к переносу фокуса внимания участников на суть возникших противоречий и поиск возможных вариантов их разрешения.

Четвертая группа коммуникативных навыков – это техники эмоциональной регуляции, к которым относятся специальные словесные формулировки, позволяющие изменить восприятие ситуации и сделать оценки ситуации участниками более нейтральными. В п. 2.8 пособия читатели могут познакомиться с вариантами техник влияния, составляющих основу коммуникативной компетентности педагога.

Что еще важно знать педагогу о правилах разрешения конфликтов?

1. При организации и реализации воспитательных практик желательно не создавать условия и ситуации, провоцирующие развитие конфликтов: не стоит использовать упражнения или игры, в которых есть явный соревновательный момент, дискуссии на темы, по которым у участников могут быть устойчивые, но крайне противоположные убеждения. Здесь важно напомнить теорему У. Томаса, которая звучит следующим образом: *«Если участники воспринимают ситуацию, которая задана (неожиданно возникла) как конфликтную/ конкурентную, то она станет конфликтной по своим последствиям»* [11]. Исключения могут составлять только ситуации, когда у педагога в процессе работы уже на первом этапе взаимодействия с группой возникает задача формирования сплоченности, которая требует преодоления внутригруппового конфликта.

2. В случае возникновения конфликтного взаимодействия нужно сознательно переключить работу группы на разрешение конфликтной ситуации. Игнорирование развивающегося в группе конфликта несет в себе серьезные риски разрушения отношений. Педагог должен стать организатором/модератором, который с помощью вопросов, метафор, других коммуникативных инструментов организует процесс осознания группой причин возникновения конфликтной ситуации, обсуждения возможных путей выхода из конфликта, способов разрешения возникшей конфликтной ситуации.

3. Не стоит «подсказывать» группе варианты разрешения конфликтной ситуации. Е. В. Лавринович и А. Н. Лавринович подчеркивают, что не следует становиться на сторону какого-либо участника или группы участников, важно возглавить поиск выхода из сложившейся ситуации [33]. Отметим, что это правило может быть ограничено этическими нормами взаимодействия, которые могут быть нарушены подростками в ходе конфликта. С психологической точки зрения педагог должен создать условия для прояснения участниками образов конфликтной ситуации, своей позиции, соотнести потребности и мотивы и оказать помощь в осуществлении трансформации этих образов и конфликтной ситуации до нахождения пути выхода из конфликтной ситуации и продолжения совместной деятельности. Е. В. Лавринович и А. Н. Лавринович отмечают, что такая тактика поведения педагога может привести к тому, что группа может долго обсуждать и разрешать

конфликт, но если она действительно взяла ответственность за разногласия, то впоследствии группа оказывается более сплоченной, работоспособной, продуктивной и креативной, чем до возникновения конфликтной ситуации.

4. После преодоления конфликта в группе можно наблюдать высокую «энергетику», члены группы, как правило, охвачены позитивными переживаниями, желанием активного неформального общения друг с другом. Здесь важно «подхватить» энергию группы, восстановить ориентацию на достижения результата в совместной деятельности, направить появившуюся энергию на преодоление условий, препятствующих получению результата.

Конфликтная ситуация в учебной группе всегда в определенной степени является стрессовой для педагога. Отметим, что в массовом сознании, в том числе и педагогическом, присутствует конфликтофобия, которая выражается в желании как можно быстрее найти виновного, «поставить его на место», дать «правильную» интерпретацию произошедшего, подсказать вариант разрешения ситуации. Очень часто или практически всегда и дети ждут этого от педагога. Но от того, насколько педагог в конфликтной ситуации сможет сохранить самообладание и роль фасилитатора, в существенной степени будет зависеть то, насколько успешным будет самоопределение учащихся в конфликте. Педагогу важно помнить, что конфликтные ситуации являются естественной составной частью групповых процессов и движущей силой развития и группы, и личности. Группа, не нашедшая разрешения конфликта, становится неработоспособной. В этой группе процессы самопредъявления личности и получения обратной связи сворачиваются, и социальная ситуация развития приобретает негативные черты. Внутренняя готовность педагога к тому, что конфликтная ситуация в группе может возникнуть практически в любой момент, высокий уровень эмоционального интеллекта позволяют быстро переключить педагогическую деятельности с образовательной на работу с отношениями в группе. Осознание педагогом необходимости сохранения управленческой и нейтральной по отношению к конфликтующим сторонам позиции, является важным условием того, что педагог сумеет превратить конфликтное взаимодействие в акт взросления каждого члена группы.

2.7. Формирование нравственных ценностей личности: психологический аспект

Отечественная педагогика и психология рассматривают нравственное развитие и воспитание как тесно связанные процессы. Нравственное развитие личности определяется как процесс усвоения нравственных знаний, в структуре которых значимая роль принадлежит нравственным представлениям, их осмыслению, эмоциональному и рассудочному принятию нравственных норм, развитию нравственной самооценки, уровня нравственных притязаний, нравственных качеств личности, их превращению во внутренний регулятор поведения в соответствии с нравственными принципами [40; 68]. Основной вопрос психологии воспитания: *каким образом формируются нравственность, совесть как высшие показатели развитой личности?*

Ни один учебник по психологии развития не обходится без упоминания о Лоренце Кольберге, ученом с мировым именем, и его теории морального развития. Л. Кольберг считал, что нравственное воспитание есть продвижение личности от низшей ступени морального развития к более высокой, которая характеризуется становлением справедливости, уважения к человеку. С. В. Молчанов подчеркивает, что основанием для теории морального развития Л. Кольберга послужила теория развития морального сознания, созданная Ж. Пиаже [40]. Исходная идея теории Ж. Пиаже состоит в том, что уровень развития мышления определяет уровень развития моральных суждений ребенка. Ж. Пиаже выделил две стадии морального развития ребенка: гетерономную и автономную мораль. На стадии *гетерономной морали* все моральные суждения ребенка формируются под влиянием власти и авторитета взрослого: требования взрослого справедливы, их нарушение влечет за собой наказание. На стадии *автономной морали* отношения со взрослым равноправны, ребенок как субъект саморегуляции принимает ответственность за свои поступки, учитывая мотивы и намерения участников ситуации.

Развивая идеи Ж. Пиаже, Л. Кольберг определил, что в процессе нравственного развития главную роль играет понятие справедливости и что это развитие происходит на протяжении всей жизни человека.

В качестве средства развития Л. Кольберг предложил решение нравственных дилемм, позволяющих оценить моральные рассуждения, составляющие основу этического поведения. Теория развития нравственного сознания раскрывает шесть идентифицируемых стадий развития. Для проверки своих предположений Л. Кольберг создал методику морального интервьюирования. В течение 45 минут на магнитофон записывалось полуструктурированное интервью, где интервьюер, используя моральные дилеммы, пытался определить уровень нравственного развития респондента. Каждая дилемма была сформулирована в форме рассказа, описывающего ситуацию, где герою предстоял некий моральный выбор. Респонденту задавали ряд открытых вопросов, например, как должен, по его мнению, поступить герой дилеммы, также просили дать обоснование правильным и неправильным действиям героя. В своем оригинальном исследовании Л. Кольберг использовал дилемму Хайнца (прил. 2). С 1967 года Кольберг начал применять свою теорию в педагогической практике. Для этого были созданы школьные «справедливые сообщества», в которых ученики наравне с педагогами обсуждали нравственные последствия тех или иных действий (обсуждение гипотетических дилемм). В процессе обсуждения и принятия решений о том, как нужно поступить персонажам дилемм, учащиеся продвигались от низким к более высоким ступеням морального развития, которые характеризуются становлением справедливости как уважения к человеку

В табл. 7 представлены три уровня и шесть стадий нравственного развития, предложенные Л. Кольбергом. По мнению Кольберга, нравственное развитие имеет три последовательных уровня, каждый из которых включает две четко выраженные стадии. На протяжении этих шести стадий происходит прогрессивное изменение оснований моральных рассуждений. На ранних стадиях суждение выносится с опорой на внешние силы – ожидаемое вознаграждение или наказание. На самых последних, высших, стадиях суждение уже основывается на личном, внутреннем моральном кодексе и практически не поддается влиянию других людей или общественных ожиданий. Этот моральный кодекс стоит выше любого закона и общественного соглашения, и может иногда, в силу исключительных обстоятельств, вступать с ними в конфликт.

Таблица 7

Стадии морального развития Л. Кольберга

Уровень	Стадия	Нравственный императив	Отношение к человеку
Доморальный уровень (гетерономная мораль, «навязанная» другими)	0 0 – 2 года	Спонтанная активность, делает то, что интересно	На основании привязанности
	1 2 – 4 года	Подчинение правилам, послушание, боязнь наказания, страх <i>Как я могу избежать наказания?</i>	Ценность человека определяется ценностью предметов, которыми он владеет
	2 4 – 7 лет	Делает то, за что хвалят, совершает добрые поступки по принципу «ты – мне, я – тебе» <i>Какая здесь польза для меня?</i>	Ценность человека измеряется удовольствием, которое человек доставляет ребенку (<i>наивный потребительский эгоизм</i>)
Конвенциональный уровень (гетерономная мораль, «навязанная» другими, «врастание» правил, предложенных другими)	3 7 – 10 лет	Избегание неодобрения, зависимость от чужого мнения, модель «хорошего ребёнка»	На основании того, насколько человек симпатичен
	4 10 – 12 лет	Избегание неодобрения авторитетов, исполнение долга, следование закону. <i>Мораль соответствует правилам и законам</i>	Ценность человека определяется ценностями референтной группы, деление на «своих – чужих», чувства вины, обиды
Моральный уровень (автономная мораль, усвоенные нормы и правила претерпевают трансформацию в сотрудничестве с другими)	5 12 – 18 лет	Утилитаризм и представление о морали как продукте общественного договора <i>Социальный контракт</i>	Жизнь = польза для человечества + права каждого
	6 > 18 лет	Собственные нравственные принципы и совесть как регулятор	Жизнь другого священна

Применению воспитывающих ситуаций в педагогическом процессе посвящены исследования В. И. Андреева, Б. П. Битинаса, О. С. Богдановой, О. С. Газмана, Н. В. Головановой, С. Ф. Егеревой и др. Обсуждение моральных дилемм способствуют созданию воспитывающих ситуаций как на уроках, так и во внеклассной деятельности. Моральная дилемма – это ситуация морального выбора, в которой нет какого-либо одного однозначно правильного решения, а есть разные решения, которые учитывают различные интересы. Дилеммы может создать любой учитель, если соблюдены следующие условия: каждая дилемма должна иметь отношение к реальной жизни, быть по возможности простой для понимания, быть незаконченной, включать два или более вопроса, наполненных нравственным содержанием; акцентировать внимание на главном вопросе: «Как должен вести себя центральный герой?». Классическая и современная художественная литература, история, повседневные события дают неисчерпаемые возможности для их обсуждения, сопоставлений, споров, в которых можно, не боясь порицания, высказать свое мнение, сравнить его с мнением других. Метод решения моральных дилемм объединяет в себе элементы практически всех современных образовательных технологий:

- актуализация проблемы (проблемное обучение);
- поиск аргументов – «за» и «против» (модерация, дискуссия, технология критического мышления);
- поиск решения той или иной ситуации (мозговой штурм);
- изучение предлагаемой ситуации (кейс-стади).

Воспитывающие возможности метода моральных дилемм высоки. Это в первую очередь развитие рефлексивных способностей в сопоставлении своих убеждений с мнениями других, это развитие воображения и критического мышления, это умение формулировать аргументы, отстаивать свою точку зрения, регулировать эмоциональное состояние в процессе спора, это формирование ценностных ориентаций и мировоззрения личности. И наконец, это активное самопредъявление личности во взаимодействии со сверстниками, в котором компетентный воспитатель организует потоки обратной связи, «запускающие» процессы самопознания, самоидентификации, саморазвития. Вряд ли можно надеяться, что после воспитательных практик, направленных на нравственное развитие личности, учащиеся будут демонстрировать высоконравственное поведение. **Существует большая разница между моральным суждением и нравственным поведением!**

Но несомненно, что осознание моральных, нравственных основ поведения будет служить основанием для становления автономной морали личности.

Личный опыт организации обсуждения моральных дилемм свидетельствует о том, что участники всегда выходят на вопрос: «Почему хорошие люди совершают плохие поступки?» Педагог должен быть готов обсудить с детьми *механизмы морального отчуждения (механизм морального оправдания, использование особых речевых оборотов при описании причин поступков, выгодного сравнения, рассеивания ответственности и др.)*, которые описал А. Бандура [24].

Завершая разговор о нравственном воспитании, важно сказать, что излюбленным педагогическим приемом является активация чувства вины у детей и подростков. *Как уже было упомянуто, умение вызывать чувство вины является безотказным средством манипуляции ребенком!!!* Вина рассматривается как комплекс когнитивных, эмоциональных, поведенческих реакций и действий, указывающих на отклонение личных индивидуальных норм и представлений о нормах, от действующих в социуме (нарушение этикета, принятой дисциплины, невыполнение обещания, нарушение межкультурных, норм, причинение ущерба, вреда и др.). Чувство вины выполняет важные функции, которые являются по сути обратной связью учащемуся и позволяют ему откорректировать свое поведение:

- сигнал отклонения действий от общепринятых норм;
- несовпадение индивидуальной нормы поведения и групповой;
- формирование ответственности за свое поведение;
- напоминание о связи с другими людьми;
- идентификация принадлежности к группе при нарушении групповых норм.

В педагогической деятельности важно различать нормальную и патологическую вину. *Патологическая вина* переживается в отрыве от непосредственной причины, легко вытесняется, переходит в обвинение других. Источник ее формирования – в детстве, когда в возрасте трех-пяти лет формируется *эго-идеал* (представление о том, каким нужно быть, за что родители похвалят) и *эго-совесть* (чего не следует делать, за что будут наказывать).

Нормальная вина возникает ситуативно, по отношению к тому, что непосредственно сделано. И в этой ситуации педагог, используя *Я-высказывания*, дает ребенку понять, что его *поведение, действия*

не соответствуют нормам, правилам. Нормальной реакцией на Я-высказывание являются раскаяние, извинение и признание своих *действий, своего поведения* неверными. Воспитателю нужно принять извинения и не напоминать без необходимости о случившемся. Также важно при необходимости признать *нормальное, реалистичное, осознанное и обоснованное оправдание ребенком своих действий*.

2.8. Средства педагогического влияния на личность ребенка и подростка в воспитательном процессе

Рассматривая влияние взрослого на ребенка в процессе воспитания, можно указать на три универсальных механизма, регулирующих активность деятельности: психологическое влияние, власть и подчинение. Несомненно, что педагог наделен нормативной властью, властью должности. Власть, потребность в статусе являются потребностями личности и выражаются в двух формах: *эгоистической доминантности*, проявляющейся в агрессивности, демонстративности и контроле над другими, и *ответственного воспитания* – оказании помощи, поддержки, доминировании во благо другим. Все социальные институты так или иначе основаны на власти-подчинении: армия, правоохранительные органы, образование, производство. Н. В. Гришина указывает на проблему социализации повиновением [11]. При обсуждении процесса воспитания в большей степени можно говорить о психологическом (личностном) влиянии, которым проникнут каждый элемент человеческого общения. Е. В. Сидоренко определяет *психологическое влияние* на состояние, мысли, чувства, действия другого человека с помощью психологических средств с правом отвечать на это воздействие [37; 72]. *Психологическими средствами влияния являются вербальные, невербальные и паралингвистические сигналы*. Однако кроме психологических средств влияния есть и непсихологические – это социальные и организационные санкции, физические средства воздействия. Самыми насыщенными психологическими средствами влияния являются образовательный процесс, ведение переговоров, медиация конфликта.

Цели влияния на других людей разнообразны: влияние удовлетворяет потребности человека; возможность влиять подтверждает значимость существования человека (значимость рассматривается как представленность человека в сознании другого). Это достигается в двух типах отношений: любовь (привязанность) и власть. Способность

воздействовать на других есть несомненный признак существования личности.

Влияние выступает как собственная потребность, часто малоосознаваемая. Люди остро переживают неспособность противостоять чужому влиянию, поддаваться влиянию считается признаком слабости, поэтому потере своего «Я» под влиянием другого противостоит опережающее собственное воздействие на партнера по общению. Е. В. Сидоренко отмечает, что *энергетически легче* отстаивать свою точку зрения, чем слушать, слышать, понимать, усваивать чужую.

Большинство людей считают, что цели их влияния на других благородны и направлены на интересы дела, творчество, развитие, при этом свои потребности во влиянии скрываются. *Например, родители требуют от ребенка самостоятельности. Явно – воспитание важных личностных качеств. Скрыто – потребность в покое, отдыхе, избавление от чувства вины из-за того, что мало времени уделяют ребенку.*

Поскольку мы можем рассматривать влияние как процесс, имеющий свои временные границы, то в нем можно выделить этапы воздействия:

1. *Этап мотивации:* настройка на личность, обращение к опыту ребенка, его эмоциональному состоянию, актуальному событию и др.

2. *Операциональный этап:* эмпатия, прояснение, подведение к пониманию, выбору, диалогу, интерпретации, Я-сообщение, заражение, убеждение и др.

3. *Рефлексивный этап:* вызов ответной реакции, объективизация личностных смыслов.

Е. В. Сидоренко подчеркивает, что каждый человек имеет право влиять и отвергать влияние. Речь может идти только о том, насколько цивилизованными, конструктивными являются формы влияния. Е. В. Сидоренко выделяет следующие виды влияния: *варварское (нецивилизованное, грубое по отношению к культурным нормам и ценностям, манипулятивное) и цивилизованное (способствующее сохранению психического здоровья и развитию деловых и межличностных отношений).*

Варварское психологическое влияние реализуется в форме *нападения и принуждения*. В современных реалиях такое влияние определено как *буллинг*. Нападение несет в себе черты физического насилия, это словесная атака, обращенная к эмоциональной сфере. Оно может быть *целенаправленным* («Это заставит его...»), *импульсивным* («сброс

агрессии», вызывающей негативную реакцию окружающих», «Я вспыл. . .») и *тотальным*, которое включает и первый, и второй типы. К формам нападения относятся: неконструктивная критика (критика личности, которая не позволяет ребенку «сохранить лицо», отнимает веру в себя); негативная констатация, напоминающая о фактах биографии (нация, раса, место жительства, родители, болезни, строение тела, внешность, ссылки на «грехи» и др.); непрошенные советы и рекомендации, нарушающие личные права.

Принуждение по сути является примитивным использованием людей для достижения своих целей, оно близко к жесткому манипулированию человеком. Формы принуждения: объявление жестких сроков, способов выполнения работы; наложение запретов и ограничений; запугивание последствиями; угроза физической расправой. Варварство не оставляет человеку возможности выбирать, принимать решения, ответственность, планировать, рассчитывать на свои силы.

Важно поговорить об агрессии и насилии в образовательном процессе. На повседневном уровне агрессия обозначается как зло, но на самом деле существование человека без агрессии невозможно, она как стратегия действий отвечает за выживание индивида. При этом в жизни конкретного человека может наблюдаться разрыв между желанием и степенью их удовлетворения, приводящий к состоянию фрустрации и вспышкам агрессии, которая может привести к насилию. Избавиться от агрессии нельзя, ее энергию нужно научиться преобразовывать, например, в физической, спортивной, творческой деятельности. Если педагог не умеет управлять собой, не канализирует агрессию, то появляется *аппетитное* поведение – агрессия возникает от любого минимального стимула («Какая муха его укусила»?!). В этом случае агрессия начинает проявляться по отношению к слабейшему, на своей территории и в виде насилия. Использование насилия в образовательном процессе – это каменный топор в отношениях: дети будут бояться, но не будут уважать такого педагога.

Отметим, что диагностика или обсуждение, объективизирующие особенности коммуникативного поведения педагогов, затруднены. В основе характерного поведения, как отмечают Е. Р. Пилюгина и Р. Ф. Сулейманов [53], могут лежать бессознательные процессы, которые составляют психологические защиты, проявляющиеся в конфликтных ситуациях. Авторы высказывают предположение о том, что любой субъект может с достаточной степенью точности найти разъяснение

своему поведению через некоторое время после события, даже если поведение не было осознанным во время данного события.

Объяснение многообразия стилевого «влиятельного» поведения, в том числе и агрессивного, дает транзактный анализ Э. Берна, который рассматривает взаимодействие людей с опорой на структурный анализ эго-состояний личности. С точки зрения Э. Берна каждый человек может пребывать в одном из трех эго-состояний: родитель, взрослый и ребенок (рис. 14).

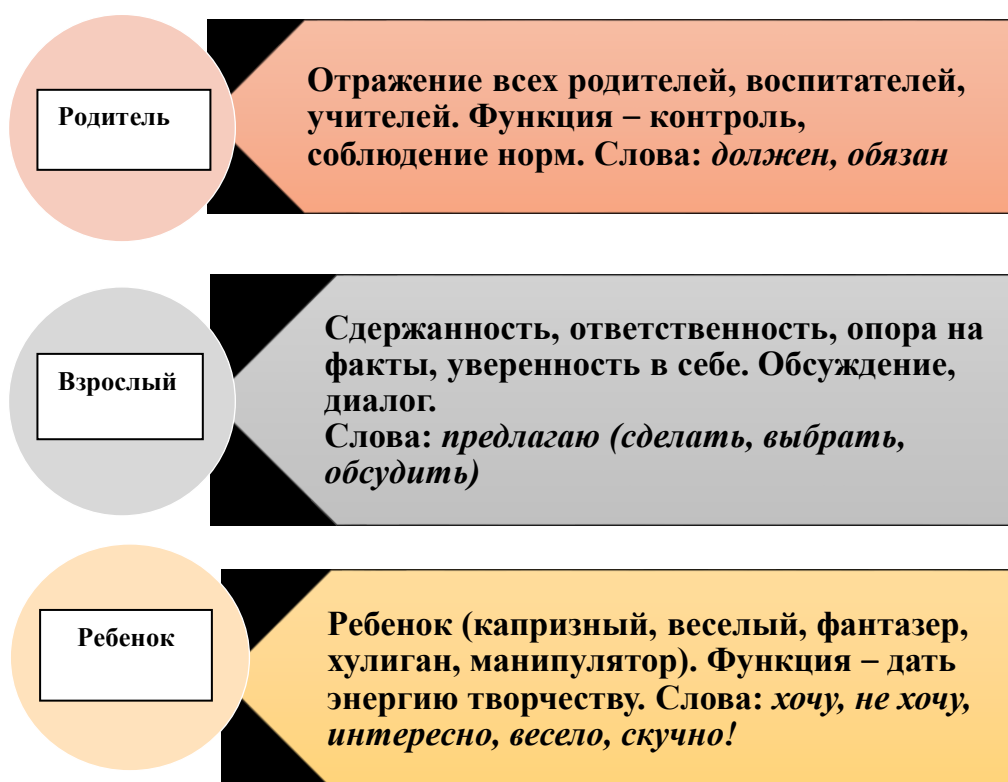


Рис. 14. Структурный анализ личности, по Э. Берну

Позиция «родитель» имеет разные эго-состояния: *критикующий* («плохо – хорошо», «молодец – немолодец», «должен», «обязан»), *нормативный* («так принято – не принято») и *заботливый* («что сделать?», «я сделаю»), *конструктивный* («Нет, потому что...», «Да, потому что...»).

Позиция «ребенок» также имеет эго-состояния: *бунтующий* («нет, не хочу, не буду, почему я? это не я!»). Пики бунтарства приходятся на 3 года и 12 лет); *приспосабливающийся/адаптивный* («я больше не буду так делать»); *творческий/спонтанный* («почему? зачем? как?»).

Позиция взрослого не имеет эго-состояний, но имеет отличия по степени интраверсии-экстраверсии. Она характеризуется сдержанностью, ответственностью за себя и за результаты, высокой коммуникативной компетентностью, эмоциональным интеллектом (активное слушание, регуляция эмоций, опора на факты).

Родительская позиция закрепляется в поведении человека к шести-семилетнему возрасту и создает устойчивые паттерны поведения во взрослом возрасте, образуя драматические треугольники Стивена Карпмана – манипулятивный треугольник, треугольник власти, конфликта. Критический родитель в треугольнике становится *«преследователем»*, заботливый – *«спасателем»*, ребенок – *«жертвой»*. Такое распределение ролей необязательно, роли в треугольнике подвижны, участников взаимодействия может быть и два, и несколько. Каждая позиция имеет свою выгоду: преследователь испытывает удовольствие от своей правоты, спасатель – от осознания своего «благородства», жертва испытывает сладкую жалость к себе и удовольствие от того, что находится под защитой. Система «жертва – преследователь» является устойчивой: один нападает, другой оправдывается, появление спасателя делает систему неуправляемой и треугольники начинают множиться, роли меняются [17; 55]. Проблема манипулятивных конфликтных отношений состоит в том, что взаимодействие внутри треугольника направлено не на решение проблемы, поиск выхода, а на доказательство своей правоты. К сожалению, манипуляции во взаимодействии являются самой распространенной стратегией поведения, в том числе и в образовательных средах. Р. Хоменко и А. Пожарская [88] предлагают широкий выбор речевых тактик, которые позволяют перевести манипулятивное влияние в конструктивный диалог.

В табл. 8 представлены основные характеристики эго-состояний, проявляющихся во взаимодействии и составляющие основу для многообразия способов влияния. Представленные характеристики являются в целом хорошим диагностическим материалом для анализа и самоанализа позиций, демонстрируемых в коммуникативном процессе.

Таблица 8

Основные характеристики позиций психологического влияния

Характеристика	Родитель	Взрослый	Ребенок
Характерные слова и выражения	Вы должны, обязаны; обобщения (всегда, никогда); оценивание (плохо, хорошо); приказания, угрозы, предупреждения; вопросы «Зачем?» «Почему?»	Объяснения; оперирование фактами; прояснения, открытые вопросы «Как?», «Что помогло, мешало?», «Что именно?»	Хочу – не хочу; боюсь; не могу; упреки; «страшилки», описание эмоций
Интонации	Поучающие, наставляющие, жесткие, высокомерные, снисходительные, «сюсюкание», обращение по имени-фамилии	Спокойные, размеренные, ровные, эмоционально неокрашенные, адекватны реальности, обращение по имени	Капризные, просящие, соглашательские, демонстрирующие обиду, сопротивление, тревожные
Жесты	Указующие, грозящие, запрещающие, оберегающие, поглаживающие, взгляд укоризны, оценки	Открытые функциональные жесты, наклон тела к собеседнику, открытый взгляд	Жесты зажатые, закрытые, сопровождают эмоции, нет контакта глаз
Позиции в общении (пристройки)	Пристройка «сверху»: «Я знаю! Будем делать так!»; «Сделай, как я сказала – вот так!»	Пристройка на равных: «Давайте подумаем, обсудим! Как вы думаете, считаете?»	Пристройка «снизу»: «Как вы решите, так и сделаем»; пристройка отстраненная: «Мне все равно!»

Описанные эго-состояния воплощаются в трех стилях влияния, отличия которых состоят в степени равенства – неравенства отношений, степени влияния на развитие ребенка и в стремлении (или его отсутствии) понимать ребенка.

Авторитарный стиль характеризуется демонстрацией власти; отсутствием стремления понять и выраженным стремлением заставить. Такой стиль сдерживает развитие, но, как уже было показано, в некоторых случаях бывает адекватен, если педагог предлагает инструментальную помощь (см. п. 2.3).

Манипулятивный стиль характеризуется стремлением к превосходству и скрытому управлению другими. Манипулятор использует давление на «уязвимые» точки ребенка и старается развивать в нужную для себя сторону. В этом стиле много родительского поведения («Если ты меня любишь, то...»; «Если будешь хорошо учиться, то...»; «Пойдешь гулять, если...»). Для манипулятивного стиля характерна антипомощь, формальная и инструментальная помощь.

Диалогический (поддерживающий) стиль выстраивает симметричные равные отношения при сохранении иерархии (мы не приятели, а педагог и ученик). Взрослый старается понять ребенка и быть понятым ребенком, создает условия для максимального развития, предлагая помощь разного уровня, в зависимости от решаемых задач: эмпатическая, инструментально-эмпатическая, рефлексивная, рефлексивно-эмпатическая.

Т. Гордон, раскрывая особенности психологического влияния, выделяет три типа неконструктивных речевых интенций: *директивные, подавляющие и косвенные высказывания* [10, с. 80]. *Директивное влияние* содержит информацию о том, что и как надо делать ребенку:

1. *Приказ команда, указание* (Сядь ровно, выплюнь жвачку!);
2. *Предупреждение, угроза* (Останешься после урока!);
3. *Нотация, «чтение морали»* (Следует знать, что так вести себя нельзя!);
4. *Поучение, внушение, убеждение* (Если не прекратишь безобразничать, то у тебя не хватит времени на работу!);
5. *Советы, рекомендации, готовые решения* (Давай быстро делай задание, так же как бегал на перемене!).

Директивные замечания делаются из позиции «родитель» и сообщают ребенку о том, что нужно подчиняться, что взрослый тут хозяин, он чем-то недоволен. У ребенка возникают искаженные представления о взрослом: он придирается, несправедлив, груб, невнимателен. Естественная реакция на такое взрослое влияние – сопротивление, саботаж,

вынужденное внешнее подчинение при отсутствии мотивации к взаимодействию.

Подавляющее влияние, как подчеркивает Т. Гордон [10, с. 81], порочат ребенка, обесценивают его личность:

1. *Осуждение, критика, обвинение* (От тебя одни неприятности!);
2. *Обзывание, высмеивание, насмешка* (Вы как стадо баранов!);
3. *Постановка «диагноза»* (Я знаю, почему ты...! Хочешь привлечь к себе внимание!);
4. *Задабривание* (Ну ты же сможешь!);
5. *Псевдоподдержка* (Ну, конечно, в такой жаре кто же усидит!?!);
6. *Расследование, допрос* (Почему не на своих местах?).

Эти приемы влияния несут в себе отрицательные суждения, сообщения о том, что дети во всем виноваты, доставляют одни неприятности, т. е. взрослый накладывает на ребенка чувство вины и ответственности за происходящее, формирует заниженную самооценку, заставляет ребенка спорить, защищать себя.

Косвенные замечания включают поддразнивания, сарказм, развлекающие комментарии (Фильм «Доживем до понедельника: «Вот поставишь такому двойку, а из него вырастет Юрий Никулин!»). Здесь важно помнить, что чувство юмора – развлечет, но сарказм – обидит!

Т. Гордон сделал важное наблюдение: большинство взрослых высказываний в адрес ребенка – это *Ты-высказывание* (Ты делаешь неправильно! Прекрати это! Почему ты опоздал? Ты ведешь себя плохо!). Очевидно, что негативное внимание сосредоточено на плохом поведении ребенка. Если рассказать о том, что чувствует взрослый в этот момент, то *Ты-высказывание* превращается в *Я-высказывание*, которое пробуждает ответственность ребенка за свое поведение.

Я-высказывание имеет в своей структуре три части:

1) объективное описание факта без обвинений ребенка (лучше начинать это описание со слова «когда», которое подчеркивает факт того, что ребенок не всегда ведет себя плохо): «Когда я вижу разброшенную одежду, фантики, игрушки...»;

2) описание негативного эффекта от поведения ребенка (ребенок должен понять, как его поведение вредит другому человеку);

3) информация о чувствах, которые переживает взрослый по поводу поведения ребенка. Вторую и третью части высказывания можно поменять местами: «Мне становится неприятно и обидно, потому что

я потратила три часа на уборку квартиры». Или «Когда я вижу разбросанную одежду, фантики, игрушки, я понимаю, что нужно опять тратить время на уборку. Мне не приятно, ведь мы договаривались...». Связка «ты делаешь – я чувствую» является единственным честным, объективным, не унижающим ребенка способом показать, что его поведение имеет последствия – оно влияет на взрослого.

Важно! Закон Меграбяна свидетельствует о том, что в коммуникативном процессе адресат сообщения в первую очередь реагирует на невербальный компонент общения, в частности на эмоции (57 % внимания), затем на паралингвистические характеристики речи (35 %) и только потом на содержание речи (8 %). Поэтому, во-первых, главным условием Я-высказывания является «эмоциональный штиль», и, во-вторых, нужно быть готовым к тому, что ребенок с первого раза не услышит, поэтому Я-высказывание важно усилить: «Когда я говорю о..., а ты меня не слышишь, я..., мне..., предлагаю...».

Итак, общая схема Я-высказывания такова [32, с. 275]:

1. Когда я вижу, что ты...; Когда это происходит...; Когда я сталкиваюсь с тем, что...;

2. Я чувствую (раздражение, беспомощность, горечь, боль, недоумение и др.); Я не знаю, как реагировать...;

3. Потому что....

Я-высказывание – это способ вербализации чувств взрослого, который решает две задачи: отреагирование эмоций взрослого во внешнем плане и оказание помощи ребенку в поиске доступа к его эмоциям, умению их обозначать, объективизировать, управлять ими.

Вышесказанное характеризует эмоциональный интеллект личности, который состоит в способности понимать собственные и чужие эмоции и управлять ими [73, с. 8]. Таким образом, эмоциональный интеллект имеет воспринимающую составляющую как способность различать и интерпретировать настроения, эмоции, а также их степень влияния на других людей и управляющую составляющую как способность регулировать свои эмоциональные реакции, управлять своим настроением, способность воздействовать на эмоциональные состояния других людей, поддерживать отношения с ними [Там же, с. 10 – 12].

Далее предложен перечень базовых коммуникативных техник, которые составляют суть коммуникативной компетентности и позво-

ляют оказывать конструктивное влияние на субъекты образовательного процесса. Определяя коммуникативную компетентность как главный профессиональный ресурс, И. А. Зимняя [45] отмечает, что коммуникативная компетентность есть «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека». Коммуникативная компетентность не постоянная и не универсальная характеристика. В качестве критериев коммуникативной компетентности О. И. Мартыаш выбирает *эффективность и уместность* коммуникации. Эффективность понимается как способность продвигаться к желаемой цели, получать результат, а уместность предполагает организацию коммуникативного взаимодействия с учетом условий, контекста, культурных и нравственных норм, возраста партнера по общению [36]. Самый высокий уровень коммуникативной компетентности личности проявляется в *помогающих ненасильственных отношениях*, для которых характерно:

- 1) наблюдение без оценивания, констатация факта;
- 2) отражение/выражение чувств и их причины;
- 3) запрос, просьба, требование.

Чтобы коммуникация состоялась, необходимо, чтобы произошло «подключение» к переданному смыслу, т. е. сообщение так или иначе «отозвалось» в получателе. Этому в большей степени соответствует совместность усилий участников, позволяющая эффективно преодолеть «многослойность» коммуникативного процесса:

- *я говорю;*
- *ты слушаешь;*
- *ты понимаешь то, что я хотел сказать;*
- *я понимаю, что ты меня понимаешь.*

Полноценному наполнению всех «слоев» способствует использование техник активного слушания, метакоммуникативных техник, матрицы понимания (табл. 9, 10).

Предваряя перечень техник активного слушания, важно подчеркнуть, что в коммуникативном процессе нельзя поставить равенство между двумя глаголами: *слушать* и *слышать*. Также необходимо упомянуть правило «Когда вы говорите, вы не слушаете!!!».

Существует несколько вариантов слушания:

1. *Информационной слушание* с целью сбора фактической информации.

2. *Безмолвное нерефлексивное слушание*, подтверждаемое киванием, междометиями.

3. *Эмпатическое слушание* как сосредоточенность на эмоциональном состоянии партнера, эмоциональный отклик.

4. *Рефлексивное слушание*, позволяющее прояснить и содержательную, и контекстную составляющие коммуникации. Инструментами рефлексивного слушания являются техники активного слушания, которые включают техники постановки вопросов и техники вербализации (технику «Эхо», перефразирование, интерпретацию).

Таблица 9

Техники постановки вопросов

Вопрос	Определение	Как сказать?
Закрытый	Вопросы предполагают односложные ответы «Да», «Нет». Используются только в качестве контрольных вопросов	Все ли понятно из того, что я сказал? Есть ли у нас время?
Открытый	Вопросы начинаются со слов «Что?», «Как?», «Каким образом?», «Где?», тем самым предполагают развернутый ответ и поддерживают диалог Вопросы «зачем?» и «почему?» являются деструктивными, так как вызывают сопротивление партнера	Что вы имеете в виду, когда говорите о ...? Как это произошло? Как вы это понимаете? Каким образом и где мы можем это использовать? Что заставило поступить именно так?
Альтернативный	Вопросы содержат варианты ответов и ставят человека в ситуацию выбора	Что для нас предпочтительнее: А или В?

Типичными ошибками при постановке вопросов являются формулировки, начинающиеся со слов «Почему...?», «Почему вы не...?», «Как вы могли это сделать, сказать...?», «Зачем...?». Эти вопросы воспринимаются как нападение.

Техники вербализации

Техника вербализации	Определение	Как сказать?
Пересказ, «эхо»	Повторение ключевых слов, цитирование партнера	Повторите с вопросительной интонацией одно или два слова, сказанных партнером
Перефразирование	Краткая передача сути сказанного	Если я правильно тебя понял, то...? Правильно ли я тебя понимаю...? Вы хотите сказать....?
Интерпретация	Высказывание предположения об истинном значении сказанного	Вы, наверное, имеете в виду..., это так? Для тебя это означает..., это так?

Важность активного слушания и регуляции эмоциональных состояний во взаимодействии с детьми нельзя переоценить, так как педагог в данном случае обучает ребенка активному взаимодействию со своим внутренним миром, помогает понять собственные чувства, так как активное слушание возвращает ребенку то, что им сказано, но с обозначением чувства, например:

- Он меня обозвал! – Ты огорчен, рассержен, ты обиделся!
- Я не хочу это делать! – Тебя что-то расстроило? Напугало?
- Я не надену это! – Тебе это не нравится?
- Я не буду с ним играть (рисовать и др.) – Ты на него обижен?

В результате использования техник рефлексивного слушания ослабевают негативные переживания, ребенок начинает говорить о себе и сам продвигается в решении проблем взаимодействия с окружающим.

Используя метакоммуникативные фразы, выполняют ряд координирующих функций, например:

- Комментарии к действиям другого: «Ты меня не слушаешь!», «Спасибо, что выслушал»;
- Прояснение смыслов друг друга, сообщение о своем восприятии: «Как ты это понимаешь?», «То, что я говорю, важно для тебя?»;
- Координация совместных действий: «Давай обсудим подробнее, договоримся»;
- Обсуждение отношений: «Что мешает понять друг друга, договориться?»;

– Использование дисклеймеров, выравнивающих эмоциональный контекст («Я боюсь огорчить, но скажу о том, что...»; «Я вас не порадуя...»).

К конструктивным приемам влияния и противостояния влиянию относится способность аргументировать. Необходимое условие аргументации – эмоциональный «штиль» и согласие партнеров слушать друг друга. *Общие правила аргументации*: вежливость, краткость и простота высказываний; общий язык (отсутствие сложного терминологического оформления); наглядность (рисунки, графики, образцы, метафоры); избегание чрезмерной *убедительности, доказательности* (это может вызвать сопротивление подростков).

Приемы аргументации

1. Метод «перелицовки» аргументов партнера (прослеживаем последовательность высказываний до тех пор, пока не будет найдено противоречие, ошибка). В этом случае важно запомнить дословно то, что сказал ребенок.

2. Техника Сократа (метод положительных ответов: «Я думаю, вы согласитесь с тем, что...»).

3. Техника «Ссылка на три причины» (Во-первых, во-вторых, в-третьих...).

4. Техника разделения аргументов («Полностью согласен с тем, что..., есть сомнения относительно чего-то..., а что касается того-то..., то я полностью уверен..., могу утверждать...»). Например: «*Я полностью согласен, что подростки бывают невыносимы, есть сомнения в том, что все подростки и всегда бывают таким, ну а что касается бунтарства подростков, то я полностью уверен в том, что это признак взросления*».

5. Обращение к точным фактам.

6. Двусторонняя аргументация (открытое предъявление как сильных, так и слабых сторон ситуации, решения и др.).

Я-высказывание (Я-послание): констатация факта (например, Ты не выполнил задание в срок); обозначение чувств, эмоций по этому поводу (Я неприятно удивлена); обозначение причины эмоций (Мы договорились о сроках, так как нужно выставлять отметки, четверть заканчивается); вопрос, призыв, вывод (Сожалею, вынуждена ориентироваться на те оценки, которые есть в журнале, или: У тебя есть время до утра и т. д.).

Цивилизованная конфронтация: является самой мощной техникой противостояния нападению и манипуляции. Риск использования конфронтации состоит в том, что ее использование может прекратить отношения, сотрудничество будет разрушено. Поэтому важно оценить ситуацию и ваши отношения ребенком, рассмотреть возможные последствия ваших действий.

Фазы конфронтации:

Фаза 1. Я-послание о фактах и чувствах, которое вызывает поведение ребенка.

Фаза 2. Усиление Я-послания (Когда я говорю о том, что мне неприятно, а ты не реагируешь, я начинаю злиться...).

Фаза 3. Просьба (Я прошу больше так не делать, перестать...).

Фаза 4. Назначение санкций (Если еще раз..., то я...).

Важно! Назначая санкции, вы должны быть готовы их реализовать! Поэтому наказание должно соответствовать ситуации и быть понятным ребенку.

Фаза 5. Реализация санкций.

После реализации санкций осуществляется переход к конструктивному взаимодействию. Если вы не реализуете санкции, то на четвертой фазе начинается «бег по кругу» («Если ты еще раз так поступишь, то я...»).

Конструктивная критика – это подкрепленное фактами обсуждение целей, средств, действий и обоснование их несоответствия актуальной ситуации. Общие правила конструктивной критики: фактологичность, корректность, эмоциональный «штиль».

Алгоритм конструктивной критики (формулируется в форме Я-высказывания):

1. Объясните, что *сделано* неверно.
2. Спросите о причине.
3. Скажите о своем отношении, чувствах.
4. Скажите о последствиях ошибки.
5. Сделайте паузу!
6. Спросите, как будет исправлять, выскажите свои соображения, обговорите сроки.

7. Подчеркните, что критикуете действия, а не самого ребенка. Напомните о прошлых достижениях.

8. Перевод выявленных противоречий из настоящего времени в будущее: «Я понимаю (принимаю) причины..., что мы сможем предпринять?»

Однако в педагогических коммуникациях можно наблюдать формы неконструктивной критики, которые можно отнести к манипулятивному воздействию:

1. *Критика-упрек* (Ну что же ты?)
2. *Критика-надежда* (Надеюсь, что в следующий раз...)
3. *Критика-аналогия* (Раньше я сам...)
4. *Критика-похвала* (Хорошо, но мало)
5. *Безличная критика* (В нашем классе...)
6. *Критика-озабоченность* (Я озабочен, так как от этого зависит...)
7. *Критика-удивление* (Как? Неужели?)
8. *Критика-ирония* (Строили, строили...)
9. *Критика-предубеждение* (Ну это в твоём стиле!)
10. *Критика-требование* (Придется переделать!)
11. *Критика-обида* (Не ожидал от тебя! Ты меня подвел!)

Речевые конструкты вежливого отказа

Отказ нужен тогда, когда педагог точно знает, что просьбу, желания детей не выполнит. Дети очень часто, используя пристройку снизу, из позиции жертвы, начинают манипулировать педагогом.

Важно! При отказе нужно поддерживать зрительный контакт при ключевом слове, возможно доброжелательное прикосновение (за одну секунду до ключевого слова) к руке. После отказа предложить встречную альтернативу, компромисс, новое решение («Давайте сделаем таким образом...»). Выделяют *отказ-сожаление*, *отказ-вынужденность*, *отказ-опасение*:

1. Боюсь, что это невозможно...
2. К сожалению, я не смогу...
3. Мне жаль вас огорчать, но факты...
4. Хотелось бы вас порадовать, но ситуация такова...
5. Боюсь, что это очень сложно для меня...
6. К сожалению, сейчас я не имею возможностей, времени....

Техники регуляции эмоционального состояния:

1. *Проговаривание собственного состояния* или отношения к тому, что происходит: «Я сожалею, мне тоже не нравится...».

2. *Проговаривание состояния* или отношения детей к происходящему: «Я вижу, вы сомневаетесь, вам не понравилось...».

3. *Открытое проявление уважения* к ребенку: «Я понимаю...».

4. *Условное согласие*: «Действительно, при этом разреши мне пояснить...».

5. *Перевод эмоционального состояния* в его обсуждение: «Что вызвало ваши переживания, чувства...? Что именно произошло?»

6. *Техника «Согласие в несогласии»*: «Думаю, что мы сегодня солидарны с вами в том, что пока не пришли к согласию».

Таким образом, влияние взрослого на ребенка реализуется в коммуникативном процессе, основу которого составляют следующие умения: ориентация на другого (слушать, слышать, понимать смыслы другого, т. е. использовать техники активного слушания); умение конструировать сообщение, ясно и точно выражать свои мысли, аргументировать; умение координировать разговор, используя метакоммуникативные тактики; умение конструировать коммуникацию активно и поэтапно – установление контакта, выслушивание, прояснение смыслов, мотивирование к продолжению, завершение контакта; умение регулировать эмоциональные состояния в процессе взаимодействия.

Подводя итоги, можно сказать, что в коммуникативном процессе важны безоценочность, ориентация на проблему, цель взаимодействия, открытость, искренность, равноправие, гибкость как умение посмотреть на ситуацию глазами ребенка.

2.9. Диагностика результатов воспитания

Требования к результатам воспитательной деятельности, обозначенные во ФГОС ВО, обширны и подчеркивают необходимость организации личностно значимой и общественно приемлемой деятельности для формирования у обучающихся российской гражданской идентичности и осознания причастности к социальным позитивным духов-

ным ценностям своей Родины при уважении к ценностям других культур; создание условий для развития и реализации интереса детей и подростков к саморазвитию, самостоятельности и самообразованию на основе рефлексии деятельности и личностного самопознания; формирования позитивной самооценки, самоуважения; поиска социально приемлемых способов деятельностной реализации личностного потенциала; формирование у детей и подростков личностных компетенций, внутренней позиции личности, необходимых для конструктивного, успешного и ответственного поведения в обществе, способствующих подготовке к жизни в обществе, активному неприятию идеологии экстремизма и терроризма.

В гуманитарном пространстве воспитания принцип ценностно-смыслового равенства взрослого и ребенка обуславливает шкалу измерений, в которой точкой отсчета является человек (ребенок, учащийся, учитель) в его движении по отношению к самому себе [56, с. 36]. В данном контексте результаты воспитательной деятельности интересны как динамика индивидуально-личностных свойств и проявлений. Шкала оценок в связи с этим становится многомерной, объемной, динамичной, так как продвижение личности зависит от особенностей ее жизнедеятельности, обусловленной общими закономерностями физиологического, психологического, социального развития.

В понятие «результаты воспитательной деятельности» включены по меньшей мере три аспекта, как бы три слоя (уровня) потенциальных ее результатов. По мнению Ю. В. Громыко, В. В. Рубцова, М. В. Клементьевой, Н. Л. Селивановой, В. К. Рябцева, В. И. Слободчикова [12; 25; 29; 68], результативность воспитательной деятельности означает достижение педагогом (педагогами) такого качества (состояния) организации деятельности воспитанников, ее разнообразных видов и форм, при котором обеспечивается:

- положительная динамика проявлений ценностно-значимых качеств личности;
- обогащение их личного опыта социально и личностно-значимым содержанием;

– продуктивность их деятельности, выраженная в соответствующих предметно-практических достижениях.

Соответственно, ориентиры, по которым воспитатель может судить об успешности своей деятельности следующие:

- критерии и показатели личностного роста;
- развитие «конструктивных» черт характера;
- проявление свойств, характеристик, поступков, ожидаемых в качестве результата воспитательной деятельности.

Оценка воспитательной деятельности, как подчеркивают К. В. Дрозд и И. В. Плаксина, осуществляется в практике по-разному:

- 1) с помощью целенаправленного накопления и сравнения фактов;
- 2) на основе научного исследования (проведение замеров, экспериментальная работа);
- 3) на основании выбранной системы показателей;
- 4) на уровне деятельностных проявлений (добрые поступки, проявления самостоятельности, факты внимания к другим людям, неожиданные зрелые оценочные суждения) [56, с. 40].

На основе интеграции различных концептуальных подходов и обобщения педагогического опыта К. В. Дрозд и И. В. Плаксина выделили следующие критерии оценки результативности воспитательной деятельности [Там же, с. 46]:

- степень включенности всех субъектов воспитания (дети, родители, педагоги) в воспитательный процесс и характер их межличностных отношений;
- уровень организации процесса воспитания (цель, предлагаемая деятельность, приемы, средства, принципы построения взаимодействия, условия социокультурной среды);
- результативность системы воспитания (динамика степени социализированности обучающихся, динамика сформированности у детей ключевых компетенций, динамика уровня развития группы, коллектива);
- динамика проявлений ценностно-значимых качеств личности.

Целями образовательной практики являются формирование личностных универсальных учебных действий, включающих жизненное, личностное, профессиональное самоопределение, а также действия смыслообразования и нравственно-этического оценивания, реализуемые на основе ценностно-смысловой ориентации. Выделение личностных УУД подчеркивает важность психологических закономерностей развития ребенка, важность решения задач возрастного развития. В табл. 11 представлены главные новообразования трех школьных возрастов (младшего, подросткового и юношеского), их соотнесенность с содержанием личностных УУД, критерии подбора диагностических методик.

Таблица 11

Возможности диагностики личностных УУД

Возраст	Новообразование	Личностные УУД	Критерий оценки	Возможности изучения, диагностики
Младший школьный возраст	Теоретическое мышление, интеллектуальная рефлексия, мотивация достижения, позиция ученика, чувство личной компетентности, самооценка	Самоопределение	Самооценка в учебной деятельности (я умею, знаю, создаю)	Педагогическое наблюдение, методика Дембо – Рубинштейн, «Автопортрет»
		Смыслообразование	Связь учебной деятельности и ее смысла (для чего это мне нужно?)	Педагогическое наблюдение, методики М. В. Матюхиной, Н. Г. Лускановой, рисунок «Школа»
		Нравственно-этическое оценивание	Формирование моральных чувств по отношению к деятельности, природе, другим людям)	Карта педагогического наблюдения, позволяющие оценить три уровня результатов: знание, отношение, поведение (прил. 3)

Возраст	Новообразование	Личностные УУД	Критерий оценки	Возможности изучения, диагностики
Подростковый возраст	Идентичность, личностная рефлексия, чувство взрослости как новый уровень самосознания, стремление к самоутверждению и самостоятельности, Я-концепция	Самоопределение	Личностная, социальная, гражданская, половая идентичность как ответ на вопрос «Кто я?»	Методика «Кто я?» М. Куна и Т. Мак-Партланда (прил. 3), опросники тревожности А. Прихожан
		Смыслообразование	Смыслообразование в отношениях (В чем их смысл? Какие отношения для меня важны?)	Социометрические исследования статуса, методика В. Смекала, М. Кучера «Направленность личности»
		Нравственно-этическое оценивание	Ценностные ориентации	Опросник терминальных ценностей ОТеЦ В. Е Орла, И. Г. Сенина
Юношеский возраст	Целостное мировоззрение, самосознание, направленность личности, потребность в профессиональном и жизненном самоопределении	Самоопределение	Жизненный и профессиональный план личности	Опросник профессиональных предпочтений Дж. Голланда, методики О. Моткова
		Смыслообразование	Ценностные ориентации, реализуемые в деятельности жизни	Методика определения ценностных ориентаций Ш. Шварца (профиль личности, профиль реализации ценностей в поведении)
		Нравственно-этическое оценивание	Нравственные ориентации, автономная мораль	Решение нравственных дилемм

В учебно-методическом пособии «Психолого-педагогическая диагностика в образовательной практике» представлены требования, предъявляемые к надежности психодиагностических методик, методические рекомендации к осуществлению психолого-педагогической диагностики учащихся разных возрастов, диагностический инструментарий для оценки профессиональных компетенций и личностных особенностей педагогов, средства диагностики образовательной среды/воспитательного пространства школы, вуза [56, с. 164 – 185].

В настоящий момент группа исследователей – Е. Э. Бойкина, Е. А. Гурина, Е. А. Куприянова, А. С. Радчиков, Е. М. Шпагина, Р. В. Чиркина обращают внимание на практическую задачу оценки результатов программ воспитания и психологической профилактики, направленных на снижение рисков девиантного поведения, радикализации, формирование ксенофобских установок подростков [7].

Диагностическая программа исследователей включила следующие компоненты, определяющие содержание индивидуально-личностной диагностики:

1. Профессиональное самоопределение, осознанность и направленность ближних и дальних целей.
2. Целостное представление о мире, знания о нравственных ценностях и приоритетах.
3. Жизненные ценности и приоритеты, потребности и мотивы поведения, направленность личности.
4. Отношение к себе как к личности, самооценка своих возможностей, отношение к Другому – ближнему и дальнему окружению, эмоциональная устойчивость.
5. Поступки и деятельность в целом, направленность деятельности, саморегуляция поведения.

Авторы предлагают использовать по отношению к подросткам ряд надежных и валидных методик:

- Опросник «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ-2020)» В. И. Моросановой;
- методика «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла (SACS) (адаптация Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой);
- «Шкала нарушенных потребностей. Остракизм» («ШНПО-ПМ) Е. Э. Бойкиной и др.;
- Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д. А. Леонтьева;
- тест «Дерево» Д. Лампена (в модификации Л. П. Пономаренко);

- опросник «Самоотношение» С. Р. Пантилеева, В. В. Столина;
- «Тест жизнестойкости» Е. Н. Осина, Е. И. Рассказовой.

В прил. 3 представлена методика Е. Э. Бойкиной «Шкала нарушенных потребностей. Остракизм» («ШНПО-ПМ»), которая позволяет оценить степень удовлетворения потребности в принадлежности к группе, потребности в компетентности и потребности в самореализации, удовлетворение которых – условие личностного развития, и, следовательно, эти результаты можно рассматривать как маркеры достижения целей воспитательной практики.

Требования к результатам воспитательных практик поставили сложные задачи в области психолого-педагогической диагностики, которые не решены до сих пор. Первое объяснение этому находится в системе отслеживания результатов образования: до сих пор мониторинг качества образования на всех уровнях основывается на успешности овладения учащимися знаниями в предметных областях. Личностные результаты практически не диагностируются и не обсуждаются. Второе объяснение лежит в области системных проблем психолого-педагогической диагностики в системе общего образования, которые активно обсуждались на Всероссийском съезде психологов образования РФ в июле 2025 г.

В. В. Рубцов заявил о трех онтологических противоречиях в диагностике образовательных результатов:

1. *Противоречия динамичности и статичности*: личностные (ЛР) и метапредметные (МПР) результаты по своей природе процессуальны, но диагностика фиксирует статичный результат «здесь и сейчас».

2. *Парадокс субъектности*: личностные результаты как самоопределение, действия смыслообразования, нравственно-этического оценивания, система ценностей, идентичность не могут быть объективированы без искажения, поскольку сведения о них диагност получает от ребенка.

3. *Проблема контекстуальности*: метапредметные УУД (коммуникативные, рефлексивные, критическое мышление) проявляются ситуативно, а диагностика осуществляется в искусственных стандартизированных условиях.

В табл. 12 представлены системные проблемы психолого-педагогической диагностики образовательных результатов.

Таблица 12

Факторы, определяющие системные проблемы диагностики
результатов образовательной практики

Фактор	Влияние на оценку МПР	Влияние на оценку ЛР	Общие недостатки
Методологическая несостоятельность	Оценка знаний вместо умений	Замена ценностей когнитивными схемами	Подмена процесса развития констатацией параметров
Низкая связь с практикой	Игнорирование контекста проявления МПР	Диагностика вне социальной ситуации (диагностика представленный ребенок о...)	Потеря экологической валидности (степень соответствия условий эксперимента исследуемой реальности)
Кадровый дефицит	Ошибки в оценках сложных УУД	Использование невалидных методик	Диагностика как ритуальная деятельность
Нарушение этики	Селекция на основе невалидных данных	Навешивание ярлыков	Дегуманизация образовательной среды

Несомненно, представленные системные проблемы в области психолого-педагогической диагностики нуждаются в их решении. М. Битянова, предлагая пересмотр методологии психолого-педагогической диагностики, вводит понятие оценивающего сопровождения образовательной практики, в рамках которого осуществляется сбор показателей, позволяющих оценить динамику развития субъектов учебной и воспитательной деятельности.

Первое из ключевых условий получения объективных и достоверных результатов, фиксирующих достижение воспитательных целей образования, – смена управленческой парадигмы в области доказательства результативности педагогической деятельности: это переход от диагностики контроля результатов усвоения учебного содержания к диагностике развития личности ребенка и подростка.

Второе ключевое условие – децентрализованный подход к организации мониторинговых процедур (или хотя бы в какой-то их части): школа сама выбирает критерии и диагностический инструментарий в рамках концепции развития образовательного учреждения.

Третье условие – разработка современного инструментария и методических рекомендаций к широкому его использованию, который должен включать моделирование реальных проблемных ситуаций с обозначением компетенций и им соответствующих поведенческих характеристик, а также способов их фиксации. Для диагностики личностных результатов развития необходимо разработать нарративные методики (например, решение этических дилемм, эссе) и технологии их использования. Для фиксации степени сформированности метапредметных результатов правильным будет смещение акцента на экспертное оценивание, основанное на анализе выполненных проектов, кейсов, групповых решений. Оценка личностных результатов фиксируется посредством лонгитюдных наблюдений и рефлексивного анализа портфолио учащихся, что позволит фиксировать прогресс, а не статичный результат.

Четвертое и важнейшее условие – подготовка психологов и педагогов к использованию современного диагностического инструментария, которая должна включать обсуждение и принятие этических требований к организации исследований, супервизию диагностов, тренинги интерпретаций полученных результатов.

Завершая обсуждение возможностей диагностики результатов воспитательных практик, можно предложить новые инициативы в этой области. Сайт «Разъясняем.РФ» объявил о пилотном проекте в семи регионах РФ, в котором участвуют учащиеся 1 – 8-х классов из 84 школ Новгородской, Ярославской, Тульской, Ленинградской областей, Луганской Народной Республики, Чеченской Республики, Республики Мордовия. С 1 сентября 2025 года в школах тестируется система оценки поведения учеников. Пилотный проект представлен тремя моделями оценки: двухуровневая («зачет» или «незачет»); трехуровневая (образцовое, удовлетворительное, неудовлетворительное); пятиуровневая (от «отлично» до «совсем неудовлетворительно»). Поведение учеников оценивает классный руководитель, который также учитывает мнение других педагогов и администрации школы. Ключевыми критериями оценки выбраны: дисциплинированность; уважительное общение со сверстниками и учителями; социальная активность личности.

Пилотный проект ставит ряд важных вопросов:

– Насколько качественно будут операционализированы критерии оценки поведения для того, чтобы минимизировать субъективность их выставления?

– Как критерии оценки поведения будут соотноситься с требованиями ФГОС ОО к результатам образования и воспитания?

– Если рассматривать такую оценку поведения, как элемент оценивающего сопровождения развития личности, то каким образом будут использоваться полученные результаты?

Можно рассматривать содержание пилотного проекта как поиск массового скринингового средства для оценки результатов воспитания, которые могут быть объективизированы в цифрах и процентах.

Контрольные вопросы

1. Раскройте содержание личностных УУД как результатов образовательной практики.

2. Обоснуйте важность «ролевой пробы» в пространстве взаимодействия подростков.

3. Перечислите виды помощи взрослого в ситуации социальных затруднений.

4. Раскройте роль обратной связи в коммуникативном процессе.

5. Перечислите правила организации и подачи обратной связи.

6. Какие критерии сформированности классного коллектива вы можете выделить?

7. Дайте понятие групповой динамике.

8. Предложите варианты управления группой на разных этапах ее развития.

9. Обоснуйте важность коллективно-распределенной деятельности в воспитательном процессе.

10. Перечислите интерактивные технологии, которые могут применяться в воспитательных практиках.

11. Какие цели преследуют дети и подростки, демонстрируя нарушающее поведение?

12. Раскройте содержание технологии «Умелый класс».

13. Перечислите методические средства разрешения конфликтных противоречий в детской среде.

14. Перечислите методические средства формирования нравственных ценностей.
15. Раскройте понятие «психологическое влияние» и его средств.
16. Перечислите виды влияния по Е. В. Сидоренко.
17. Раскройте стили влияния на личность с опорой на транзактный анализ Э. Берна.
18. Перечислите неконструктивные речевые паттерны, по Т. Гордону.
19. Раскройте структуру Я-высказывания как конструктивной формы речевого влияния.
20. Дайте определение эмоциональному интеллекту.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящий момент мы должны рассматривать воспитание детей как стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. Современные требования к содержанию воспитания рассматривают его как систему педагогического влияния и взаимодействий субъектов образовательных сред, имеющих цели, методы и инструменты реализации. В фокусе ФГОС ООО находятся, прежде всего, личностные образовательные результаты, а также содержание, формы, психологические закономерности организации воспитательных практик.

Воспитание включает ряд отдельных, но взаимосвязанных процессов: процесс воспитательного воздействия, процесс принятия воздействия личностью и возникающего при этом процесса самовоспитания, самопостроения. Ребенок – это субъект воспитания наравне с педагогом/воспитателем, который осуществляет воспитательную деятельность. В связи с этим воспитательный процесс содержит противоречия в целях воспитателей и детей, их потребностях, мотивах. Преодоление этих противоречий есть мощный ресурс личностного развития всех субъектов воспитательного процесса, складывающийся в пространстве отношений и взаимодействий в социокультурной воспитывающей среде.

Оценка результатов деятельности образовательных учреждений в настоящий момент ориентирована на анализ усвоения знаний по предметным областям, а результаты воспитания часто связываются с отсутствием асоциального поведения и правонарушений среди учащихся. Воспитательные мероприятия зачастую спланированы вышестоящими организациями, которые ждут от школ отчетов о их проведении и количестве участников, принявших в них участие. Такие формы организации игнорируют активность самих школьников, их интересы и предпочтения, не создают возможности для соучастного управления воспитательной деятельностью, развития органов самоуправления детей и подростков.

Школа – первый социальный институт, позволяющий подрастающему поколению усвоить нормы, правила, ценности равноуровневого взаимодействия, являющиеся предикторами реализации потребностей роста каждого взрослеющего человека.

В заключение приведем высказывание С. Т. Шацкого: «Школа, стоящая рядом с жизнью, составляя необходимую часть ее, в воспитательном процессе из массы влиятельных факторов избирает наиболее благоприятные для жизни ребенка. Она производит их отбор, усиливая одни и ослабляя другие. Словом, школа создает условия для разумной жизни детей».

СПИСОК БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре. М. : МПСИ, 2000.
2. Айхорн А. Трудный подросток. М. : ЭКСМО-Пресс, 2001.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2001.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). М. : «Просвещение», 1968.
5. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития // Экстремальная психология и безопасность личности. 2024. Т. 1. № 3. С. 5 – 19. DOI: 10.17759/epps.2024010301.
6. Шкала нарушенных потребностей. Остракизм (подростки, молодежь), ШНПО-ПМ Психология и право / Е. Э. Бойкина [и др.]. 2024. Т. 14. № 1. С. 53 – 71.
7. Психологические предикторы девиантного поведения несовершеннолетних / Е. Э. Бойкина [и др.]. Ч. 1. Портрет воспитанника СУВУ Психология и право. 2024. Т. 14. № 4. С. 1 – 14.
8. Войскунский А. Е., Солдатова Г. У. Эпидемия одиночества в цифровом обществе: хикикомори как культурно-психологический феномен // Консультативная психология и психотерапия. 2019 Т. 27 № 3 (105). С. 22 – 43. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270303>.
9. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика-Пресс, 1996.
10. Горянина В. А. Психология общения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2007. 416 с.
11. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб., 2004.
12. Громыко Ю. В., Рубцов В. В., Марголис А. А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 57 – 67. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160106>.
13. Дворянчиков Н. В. Оценка риска радикализации в подростково-молодежной среде: некоторые эмпирические факты // Психология и право. 2023. Том 13. № 3. С. 93 – 107. DOI:10.17759/psylaw.2023130307.

14. Демиденко А. С. Социальная инфантильность российской молодежи: специфика научного дискурса // Историческая и социально-образовательная мысль. 2018 Т. 10 № 3 – 1. С. 143 – 149. DOI: <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2018-10-3/1-143-149>.

15. Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия : коллектив. монография / науч. ред. С. Н. Майорова-Щеглова. М. : РОС, 2017. 203 с.

16. Дольто Ф. На стороне подростка. СПб. : Петербург «XXI век», 1997.

17. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. СПб., 2004.

18. Дрозд К. В., Плаксина И. В. Проектирование образовательной среды школы как педагогическая инновация: научно-методическое сопровождение : учеб.-метод. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. 456 с.

19. Дрозд, К. В. Педагогическая деятельность вожакого: теория и практика : учеб.-метод. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2019. 472 с.

20. Ерофеева В. Г. Черты становящейся взрослости: адаптация опросника в российской культуре // Социальная психология и общество. 2023. Т. 14. № 3. С. 187 – 204. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140312>

21. Жестокова Н. А. Методологические подходы к исследованию социальной зрелости и социального инфантилизма личности // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2013. № 2. С. 128 – 136.

22. Зайцева Е. С. Правовой инфантилизм: проблемные вопросы // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015 № 3 (62). С. 98 – 100.

23. Зарецкий В. К., Агеева А. А. Проблема эффективности родительской помощи детям в ситуациях учебных трудностей с позиций рефлексивно-деятельностного подхода и когнитивно-бихевиоральной терапии // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29. № 3. С. 159 – 179. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2021290310>.

24. Захарова Ю. В. Моральное отчуждение: современные исследования, противоречия и перспективы // Современная зарубежная психология. 2025. Т. 14. № 1. С. 5 – 15. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140101>.

25. Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития : монография / под ред. Н. Л. Селивановой, П. В. Степанова. М. : Педагогический поиск, 2017. 108 с.

26. Карпов В. А. Кидалтизм как социальный феномен // Взаимодействие семьи с другими социальными институтами как возможность преодоления социокультурных угроз в России : материалы межрегион. науч.-практ. конф. (г. Саранск, 15 нояб. 2019 г.) / под общ. ред. Л. И. Савинова. Саранск : ИП Афанасьев В. С., 2020. С. 149 – 157.

27. Кирсанов А. И. Конфликты в общеобразовательных организациях. Причины усиления конфликтности образовательной среды // Язык и текст. 2019. Т. 6. № 4. С. 32 – 41.

28. Клементьева М. В. «Подлинное Я» как предиктор формирующейся взрослости студентов // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 3. С. 64 – 74. DOI:10.17759/pse.2020250306.

29. Клементьева М. В. Российская версия шкалы оценки формирующейся взрослости (IDEA-R): особенности развития студентов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2023. Т. 13. № 2. С. 164 – 182. DOI:10.21638/spbu16.2023.203.

30. Кон И. С. Детство и общество. М. : Наука, 1988.

31. Крайнова Д. В. Концепция командных ролей Р. М. Белбина // Академия педагогических идей «Новация». Серия: Студенческий научный вестник. 2016. С.164 – 169.

32. Кривцова С. В. Мухаматулина Е. А. Воспитание: наука хороших привычек. М. : Глобус, 1996. 368.

33. Лавринович Е. В., Лавринович А. Н. Тактика и инструменты управления конфликтными ситуациями в учебных подростковых и взрослых группах // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21. № 4. С. 53 – 61. DOI:10.17759/bppe.2024210405.

34. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М. : Педагогика, 1986. 143 с.

35. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1981. 576 с.

36. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О. И. Матьяш [и др.] ; под науч. ред. О. И. Матьяш. СПб. : Речь, 2011. 560 с

37. Методы практической психологии общения : учеб. пособие / под ред. В. П. Захарова, Е. В. Сидоренко. Л., 2005.

38. Микляева А. В. Социально-психологический подход к исследованию личностного инфантилизма // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. 2019. № 2 (95). С. 147 – 157. DOI: <https://doi.org/10.22204/2587-8956-2019-095-02-147-157>.

39. Михайлова О. Б., Агафонов М. С. Прогрессирующий инфантилизм личности: ретроспектива причин и современные направления профилактики // Человеческий капитал, 2022. № 7(163). 229 с.

40. Молчанов С. В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2011. № 2. С. 59 – 72.

41. Морозова С. В. Психологические проблемы инфантилизма у современной молодежи // Наука ЮУрГУ. Секции социально-гуманитарных наук : материалы 67-й науч. конф. / отв. за вып. С. Д. Ваулин. Челябинск : ЮУрГУ, 2015. С. 1265 – 1271.

42. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды. М. : ПЕР СЭ, 2010. 335 с.

43. Нартова-Бочавер С. К. Психологическая суверенность как предиктор эмоциональной устойчивости в ранней и средней взрослости // Клиническая и специальная психология. 2015. Т. 4. № 1. С. 15 – 28.

44. Никишина В. Б., Петраш Е. А. Прогностические риски влияния цифровой социальной среды на развитие детей и подростков : монография. М. ; Курск : Изд-во КГМУ, 2023. С. 94 – 105.

45. Осваиваем социальные компетентности / под ред. И. А. Зимней. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЕК, 2011. 592 с.

46. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. 4-е изд., доп. СПб. : Питер, 2009.

47. Островерх О. С., Тихомирова А. В. Соучастное проектирование образовательного пространства новой школы // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 260 – 283. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-260-283>.

48. Палаева Р. И. О философской и психологической трактовке явления инфантилизма // Фундаментальные исследования. 2015. № 2 (7). С. 1527 – 1531.

49. Панов В. И. Экопсихологическая (онтологическая) модель становления субъектности в контексте психодидактики // Становление субъектности: от экопсихологической модели к психодидактическим технологиям : кол. монография / под ред. В. И. Панова. СПб. : Нестор-История, 2022. С. 12 – 32.

50. Панфилова А. П., Долматов А. В. Взаимодействие участников образовательного процесса : учеб. для бакалавров ; под ред. А. П. Панфиловой. М. : Юрайт, 2016.

51. Петровский В. А. Психология воспитания. М., 1995.

52. Прихожан А. М. К проблеме подростковой игры // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2015. № 4. С. 37 – 46.

53. Пилюгина Е. Р., Сулейманов Р. Ф. Методика измерения психологической защиты // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13. № 2. С. 194 – 209. DOI: 10.17759/exppsy.2020130213.

54. Плаксина И. В. Интерактивные технологии в обучении и воспитании : метод. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. 163 с.

55. Плаксина И. В. Конфликты в образовательной среде: теория и практика разрешения : учеб.-метод. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2024. 204 с.

56. Плаксина И. В. Дрозд К. В. Психолого-педагогическая диагностика в образовательной практике : учеб.-метод. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. 388 с.

57. Поливанова К. Н. Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 5 – 10. DOI: 10.17759/jmfp.2016050201.

58. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/c2b2 (дата обращения: 14.08. 2025).

59. Пространство-время Детства как Школа взросления : материалы городской тематич. площадки / под ред. О. А. Фиофановой. Ижевск, 2008.

60. Психология взросления и воспитательные практики нового поколения : учеб. пособие / под ред. О. А. Фиофановой. М. : Флинта ; МПСИ, 2024.
61. Реан А. А. Психология личности. СПб. : Питер, 2016. 288 с.
62. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания : учеб. и практикум для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2025. 330 с.
63. Рубцов В. В. Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты). Т. 2. М. : Городец, 2024. 544 с.
64. Рубцова О. В. Ролевое экспериментирование в контексте идей Л. С. Выготского: деятельностная технология «Мультимедиа-театр» // Культурно-историческая психология. 2023. Т. 19. № 2. С. 61 – 69. DOI: 10.17759/chp.2023190208
65. Рубцова О. В. Современное подростничество в фокусе культурно-исторической психологии: к проблеме ролевого экспериментирования // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 2. С. 69 – 77. DOI: 10 17759/chp 2020160209
66. Рубцова О. В. Ролевое экспериментирование в контексте ведущей деятельности подросткового возраста // Вопросы психологии. 2017. № 5. С. 42 – 52.
67. Рубцова О. В., Посакалова Т. А. Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте : результаты эмпирич. исслед. // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 6. С 144 – 156. DOI: 10 17759/pse 2020250612.
68. Рябцев В. К., Слободчиков В. И. Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14. № 3. С. 113 – 130. DOI:10.17759/psyedu.2022140307.
69. Сабельникова, Е. В. Инфантилизм: теоретический конструкт и операционализация // Образование и наука. 2016. № 3. С. 89 – 105.
70. Свенцицкий А. Л. Социальная психология : учебник. М. : ТК Велби ; Проспект, 2004. 336 с.

71. Серегина А. А. Социально-психологические условия преодоления инфантилизма у безработной молодежи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Рос. гос. соц. ун-т. М., 2006. 25 с.

72. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. СПб., 2001.

73. Сидоренко Е. В. Тренинг эмоционального интеллекта. СПб. ; М. : Речь, 2024. 208 с.

74. Скрипкина Т. П., Ванданова Э. Л., Бакшиханова С. С. Модели решения сложных ситуаций в педагогической деятельности // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2021. № 1. С. 163 – 177. DOI: 10.18384/2224-0209-2021-1-1062

75. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. М. : Школа-Пресс, 1995.

76. Совместная учебная деятельность и развитие детей : монография / под ред. В. В. Рубцова, И. М. Улановской. М. : МГППУ, 2021. 352 с.

77. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71 – 80. DOI: 10.17759/sps.2018090308.

78. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / под ред. А. Г. Асмолова, Г. У. Солдатовой. М., 2006. 321 с.

79. Социальная компетентность руководителя образовательного учреждения : учеб.-метод. пособие / А. Г. Асмолов [и др.]. М. : АСОУ, 2007. 87 с.

80. Радикализация в подростково-молодежной среде: в поисках объяснительной схемы / А. Д. Тихонова и [и др.] // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 3. С. 32 – 40. DOI:10.17759/chp.2017130305.

81. Толстых Н. Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 7 – 24. DOI:10.17759/cpp.2015230402.

82. Риски в цифровой среде: диагностика, профилактика, коррекция : учеб.-метод. пособие М. : АНО «Центр глобальной ИТ-кооперации», 2024. 152 с.

83. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности. М., 1999.

84. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства. М. : Флинта : МПСИ, 1997.

85. Фиофанова О. А. Воспитательные события как форма инициирования взросления подростков. Ижевск : Знак, 2005.

86. Фиофанова О. А. Педагогическая поддержка как способ посредничества в освоении взрослости подростком. Ижевск : Знак, 2005.

87. Фурман Б. Навыки ребенка в действии: Как помочь детям преодолеть психологические проблемы. М. : Альпина Нон-фикшн, 2013. 228 с.

88. Хоменко Р., Пожарская А. Речевая самооборона. СПб. : Питер, 2021. 224 с.

89. Оценка профилактического потенциала технологии формирования социально значимых навыков у детей «Умелый класс» / Р. В. Чиркина [и др.] // Психология и право. 2020. Т. 10. № 4. С. 93 – 110. DOI:10.17759/psylaw.2020100407.

90. Шилова Н. П. Взросление в юношеском возрасте // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 4. С. 37 – 49.

91. Шумакова Н. Б., Щепланова Е. И., Сорокова М. Г. Климат в классе: стандартизация русскоязычной версии модифицированного опросника «Школьный климат» // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2023. Т. 20. № 2. С. 231-256. DOI: 10.17323/1813-8918-2023-2-231-256.

92. Эльзесер А. С. Построение модели радикализации и ее эмпирическая проверка. Психология и право. 2024. Т. 14. № 1. С. 89 – 106. DOI:10.17759/psylaw.2024140106.

93. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989.

94. Эриксон Э. Детство и общество / пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. СПб. : Летний сад, 2000.

95. Медиация в образовании : учеб.-метод. пособие / М. А. Юфорова [и др.]. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. 67 с.

96. Якобсон П. Г. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности // Психологический журнал. 1981. Т. 2. Вып. № 4. С. 141 – 149.

97. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М. : Народное образование, 2019. 448 с.

98. Arnett J. J. Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties. Oxford University Press, 2014. 416 p.

99. Galli I., Fasanelli R. From Prototypical Stimuli to Iconographic Stimuli: The Power of Images in the Study of Social Representations // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2021. Vol. 18. P. 391 – 401. DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-2-391-401.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития / И. А. Баева // Экстремальная психология и безопасность личности. – 2024. – Т. 1. – № 3. – С. 5 – 19. – DOI: 10.17759/epps.2024010301.
2. Громько, Ю. В. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего [Электронный ресурс] / Ю. В. Громько, В. В. Рубцов, А. А. Марголис // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16. – № 1. – С. 57 – 67. – DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160106>
3. Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия : коллектив. монография / науч. ред. С. Н. Майорова-Щеглова. – М. : РОС, 2017. – 203 с.
4. Дрозд К. В. Проектирование образовательной среды школы как педагогическая инновация: научно-методическое сопровождение : учеб.-метод. пособие / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. – 456 с.
5. Дрозд, К. В. Педагогическая деятельность вожакого: теория и практика [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2019. – 472 с. – ISBN 978-5-9984-1268-4.
6. Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития : монография / под ред. Н. Л. Селивановой, П. В. Степанова. – М. : Педагогический поиск, 2017. – 108 с.
7. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О. И. Матьяш [и др.] ; под науч. ред. О. И. Матьяш. – СПб. : Речь, 2011. – 560 с.
8. Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых [Электронный ресурс] / М. В. Осорина. – 4-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2009. – 277 с. – ISBN 5-272-00027-7.
9. Плаксина, И. В. Интерактивные технологии в обучении и воспитании [Электронный ресурс] : метод. пособие / И. В. Плаксина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 163 с. – ISBN 978-5-9984-0479-5.

10. Плаксина, И. В. Конфликты в образовательной среде: теория и практика разрешения : учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] / И. В. Плаксина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2024. – 204 с. – ISBN 978-5-9984-1818-1.

11. Плаксина, И. В. Психолого-педагогическая диагностика в образовательной практике [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / И. В. Плаксина, К. В. Дрозд ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. – 388 с. – ISBN 978-5-9984-1509-8.

12. Психология взросления и воспитательные практики нового поколения [Электронный ресурс]: учеб. пособие / под ред. О. А. Фиофановой. – М. : Флинта : МПСИ; 2024. – 118 с. – ISBN 978-5-9765-1236-8.

13. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания : учеб. и практикум для вузов [сайт] / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2025. – 330 с. – (Высшее образование). ISBN 978-5-534-06464-3. – URL: <https://urait.ru/bcode/563513> (дата обращения: 27.05.2025).

14. Сидоренко, Е. В. Тренинг эмоционального интеллекта [Электронный ресурс] / Е. В. Сидоренко. – СПб. ; М. : Речь, 2024. – 208 с. – ISBN 978-5-9268-4596-6.

15. Совместная учебная деятельность и развитие детей : коллективная монография ; под ред. В. В. Рубцова, И. М. Улановской. – М. : МГППУ, 2021. – 352 с.

16. Радикализация в подростково-молодежной среде: в поисках объяснительной схемы / А. Д. Тихонова [и др.]// Культурно-историческая психология. – 2017. – Т. 13. – № 3. – С. 32 – 40. – DOI:10.17759/chr.2017130305.

17. Ясвин, В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В. А. Ясвин. – М. : Народное образование, 2019. – 448 с.

18. Кольберг, Л. Очерки морального развития / Л. Кольберг. Т. II. Психология морального развития: Природа и обоснованность моральных стадий. – Сан-Франциско : Harper & Row. – 1984.

19. Бодрийяр, Ж. Общество потребления : его мифы и структуры [Электронный ресурс] / Жан Бодрийяр ; пер. с фр., послесл. и примеч. Е. А. Самарской. – М. : Республика : Культурная революция, 2006. – 268 с. – ISBN 5-250-01894-7.

20. Хогг М. А. Неуверенность в себе в меняющемся мире: основа радикализации, популизма и авторитарического лидерства / М. А. Хогг // Европейское обозрение социальной психологии. – 2021. – Т. 32. – С. 235 – 268. – DOI:10.1080/10463283.2020.18276282.

21. Тернер Дж. На пути к когнитивному переосмыслению социальной группы // Социальная идентичность и межгрупповые отношения / Х. Тайфел (ред.). Кембридж : Изд-во Кембриджского университета, 1982. – С. 15 – 40.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Ключ к идентификации вариантов ответов педагогов на ситуации социальных затруднений

1. Антиподдержка (АП) приводит к усилению возникших негативных чувств у обратившегося за помощью (например, в форме неявного или явного присоединения к обидчикам или акцентирования других неприятных аспектов ситуации). Исключает все другие категории. Примеры: 1) *«Ну и поделом тебе!»* 2) *«В следующий раз будешь думать, кому давать деньги».* 3) *«Ты как всегда, не думаешь и отвлекаешься!»*

2. Формальная поддержка (Ф) предполагает ответ, при котором испытуемый не уделяет внимания чувствам другого или ограничивается речевыми «клише», штампами («Не переживай», «Не бери в голову»), или же дает формальный совет, предлагая очевидные способы выхода из положения или давая банальные комментарии. Исключает все другие категории. Примеры: 1) *«Да ладно тебе, все будет нормально, будете вы общаться с твоим Андреем!»* 2) *«Не бери в голову! У тебя еще будет полно других друзей».* 3) *«У всех бывают неудачи, это не страшно».* Обратите внимание, что если вы отнесли ответ к категориям «антиподдержка» или «формальная поддержка», то остальные категории (виды поддержки) автоматически исключаются, и вы можете переходить к оценке следующего ответа! Три следующие категории предполагают наличие истинной поддержки.

3. Инструментальная поддержка (И) идентифицируется, если испытуемый в своем ответе не уделяет внимания чувствам и переживаниям человека, обратившегося за помощью, но при этом неформально включен в ситуацию: предлагает свое участие или дает конкретный совет с учетом деталей ситуации. Инструментальная поддержка рассматривалась нами как в определенной степени способствующая разрешению ситуации, но за счет внешних, а не внутренних ресурсов. Примеры: 1) *«Не переживай, я могу тебе настроить скайп для того, чтобы вы продолжили общение с Андреем».* 2) *«Я завтра разберусь с этим Колькой. Он отдаст тебе мяч!»* 3) *«Нужно разбить текст на части, так будет легче его запомнить».*

4. Рефлексивная поддержка (Р) направлена на мобилизацию собственных ресурсов обращающегося за помощью и на переход испытуемого в более активную (субъектную) позицию по отношению к случившемуся (например, в форме вопросов о сути происшедшего, уточнения запроса на помощь, рассмотрения разных вариантов выхода без прямых рекомендаций и советов, что лучше сделать). Рефлексивная поддержка исключает инструментальную, но может сочетаться с эмоциональной (см. ниже пятую категорию). Примеры: 1) *«Давай вместе подумаем, что можно сделать в этой ситуации. Во-первых, вы можете общаться посредством разных способов связи, а во-вторых, ты сможешь ездить к Андрею в гости».* 2) *«А из-за чего вы подрались? Кто, по твоему мнению, был прав?»* 3) *«Что именно вызывает у тебя затруднение в этой ситуации?»*

5. Эмоциональная поддержка (Э) идентифицируется в случае, если ответная реплика испытуемого направлена на нормализацию душевного состояния и отражает чувства и переживания обратившегося за помощью. Примеры: 1) *«Я вижу, что тебе трудно запомнить это правило, но ты обязательно справишься!»* 2) *«Тебе, наверное, больно и очень грустно от осознания того, что твой друг уезжает навсегда. Ты очень боишься, что ваше общение может прерваться».* Эмоциональная поддержка может сочетаться как с инструментальной, так и с рефлексивной: *«Не волнуйся, если будут ошибки, я скажу тебе, как их исправить»* или *«Да, это очень неприятно, даже обидно. Ты не пробовала поговорить с ней об этом?»*

Дилемма Хайнца

Инструкция. Внимательно прочитайте (прослушайте) следующую гипотетическую дилемму и ответьте на предложенные вопросы. Дилемма не содержит абсолютно правильного, безупречного решения – любой вариант имеет свои плюсы и минусы. Обратите пристальное внимание на обоснование предпочтительности вашего ответа.

Тестовый материал. 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 больше. Он заплатил 400 долларов за радий, а назначил цену 4000 долларов за небольшую дозу радия. 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 плату позднее. Но фармацевт сказал: «Нет, я открыл лекарство и собираюсь хорошо на нем заработать, используя все реальные средства». И Хайнц решил взломать аптеку и украсть лекарство.

1. Должен ли Хайнц украсть лекарство? Почему да или нет? (Вопрос поставлен с тем, чтобы выявить у субъекта моральный тип и должен рассматриваться необязательным).

2. Хорошо или дурно для него украсть лекарство? (Вопрос поставлен с тем, чтобы выявить у субъекта моральный тип и должен рассматриваться необязательным.) Почему это правильно или дурно?

3. Есть ли у Хайнца обязанность или обязательство украсть лекарство? 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?) Почему да или нет?

5. Предположим, что умирает не его жена, а чужой человек. Должен ли Хайнц стащить лекарство для чужого? Почему да или нет? (Если субъект одобряет кражу лекарства для чужого.)

6. Предположим, что это домашнее животное, которое он любит. Должен ли Хайнц украсть, чтобы спасти любимое животное? Почему да или нет?

7. Важно ли для людей делать все, что они могут, чтобы спасти жизнь другого? Почему да или нет?

8. Воровать – противозаконно. Дурно ли это в моральном отношении? Почему да или нет?

9. Вообще, должны ли люди пытаться делать все, что они могут, чтобы повиноваться закону? Почему да или нет? (Этот вопрос включен, чтобы выявить ориентацию субъекта и не должен считаться обязательным.) Осмысливая снова дилемму, что бы вы сказали, какая самая ответственная вещь, которую нужно сделать в этой ситуации Хайнцу? Почему? (Вопросы 1 и 2 Дилеммы не являются обязательными. Если вы не хотите использовать их, читайте далее).

Продолжение дилеммы

Хайнц залез в аптеку. Он украл лекарство и дал его жене. На следующий день в газетах появилось сообщение о грабеже. Офицер полиции м-р 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.

1. Должен ли офицер Браун сообщить о том, что кражу совершил Хайнц? Почему да или нет?

2. Предположим, что офицер Браун близкий друг Хайнца. Должен ли он тогда подать рапорт о нем? Почему да или нет?

Продолжение. 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.

1. Должен ли судья дать Хайнцу определенное наказание или освободить его? Почему это является наилучшим?

2. С позиции общества, должны ли люди, нарушающие закон, быть наказаны? Почему да или нет?

3. Как это применить к тому, что должен решить судья? Хайнц сделал то, что подсказала ему совесть, когда он украл лекарство.

4. Должен ли нарушитель закона быть наказан, если он действовал не по совести? Почему да или нет? (Этот вопрос поставлен с тем,

чтобы выявить ориентацию субъекта и его можно считать необязательным.) Продумайте дилемму: что, по вашему мнению, является самой ответственной вещью, которую должен сделать судья? Почему?

Дилемма II. Джо – 14-летний мальчик, который очень хотел поехать в лагерь. Отец обещал ему, что он сможет поехать, если сам работает 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 собирался отказать отцу. (Вопросы 1 – 6 включены, чтобы выявить систему этических взглядов субъекта и не должны рассматриваться как обязательные.)

1. Имеет ли отец право уговаривать Джо отдать ему деньги? Почему да или нет?

2. Означает ли отдача денег, что сын хороший? Почему?

3. Является ли важным в этой ситуации тот факт, что Джо сам заработал деньги? Почему?

4. Отец обещал Джо, что он смог бы поехать в лагерь, если бы он сам заработал деньги. Является ли обещание отца самой важной вещью в этой ситуации? Почему?

5. Вообще, почему обещание должно быть выполнено?

6. Важно ли сдержать обещание кому-то, кого вы хорошо не знаете и вероятно не увидите снова? Почему?

7. О какой самой важной вещи должен был бы заботиться отец в своем отношении к сыну? Почему это самое важное?

8. Вообще, что должно бы быть авторитетом отца по отношению к сыну? Почему? О какой самой важной вещи должен заботиться сын в своем отношении к отцу? Почему это самая важная вещь?

9. (Вопрос направлен на выявление ориентации субъекта и должен рассматриваться не обязательным.) Что же, по вашему мнению, является самой ответственной вещью, которую должен сделать Джо в этой ситуации? Почему?

Карта педагогического наблюдения за степенью сформированности эмоционально-ценностного отношения к миру, проявляющегося в поведении

Инструкция. По отношению к каждому учащемуся класса определить уровень выраженности предложенных критериев (3, 2, 1, 0) и занести в таблицу. Далее вычислить средние значения по каждому учащемуся и классу в целом. Полученные результаты являются основанием для организации воспитательной деятельности (содержания, направленности).

Результаты оценки степени сформированности эмоционально-ценностного отношения учащихся

№ п/п	Критерий	ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	Ср. по классу
1.	Отношение к Отечеству								
2.	Отношение к семье								
3.	Отношение к природе								
4.	Отношение к культуре (искусству)								
5.	Политическая и правовая культура								
6.	Отношение к собственности								
7.	Отношение к учебе								
8.	Отношение к людям								
9.	Отношение к себе								
	Среднее по каждому учащемуся								

Критерии оценки

1. Отношение к Отечеству

3. Высокая степень интереса к истории и культуре большой и малой Родины, активная, позитивно окрашенная деятельность на благо родного города.

2. Неустойчивый интерес к истории и культуре, невысокая активность в созидательной деятельности.

1. Низкий интерес и равнодушие.

0. Пренебрежительное отношение к истории, культуре. Негативно окрашенные поступки.

2. Отношение к семье

3. Гордость и уважение по отношению к семье, знание «корней», стремится проводить больше времени с семьей, любит рассказывать о семье, семейных праздниках, традициях, родных. Любит приглашать к себе в гости товарищей.

2. Уважает, любит родных, но не стремится рассказывать о семье, редко приглашает в гости товарищей. Плохо знает историю семьи.

1. Демонстрация материальной зависимости от родителей, нет искреннего уважения к родным, отношения с родителями неровные.

0. Негативные эмоции по отношению к семье, избегание взаимодействия с родителями, яркий «конфликт поколений».

3. Отношение к природе

3. Демонстрирует созидательное, эмоционально ценностное отношение к природе и активную природоохранную деятельность, является участником экологических кружков, обществ.

2. Принимает участие в природоохранной деятельности, но не демонстрирует при этом высокой мотивации.

1. Равнодушен к миру, природоохранная деятельность регулируется взрослыми.

0. Разрушительное поведение по отношению к природе.

4. Отношение к культуре (искусству)

3. Демонстрирует созидательное, эмоционально ценностное отношение к культурным артефактам и активную художественную деятельность, является участником кружков, обществ. Высокий уровень осведомленности в области литературы, музыки, живописи и др.

2. Принимает участие в мероприятиях, направленных на художественное, эстетическое развитие, но не демонстрирует при этом высокой мотивации. Осведомленность на среднем уровне.

1. Осведомленность в области искусств ниже среднего, взаимодействие с артефактами регулируется взрослыми.

0. Равнодушное поведение по отношению к артефактам, очень низкий уровень осведомленности.

5. Политическая и правовая культура

3. Высокая степень информированности в политических и правовых вопросах, позитивное принятие правовых норм и законов. Высокая степень интереса, чувства сопричастности и личной ответственности за происходящие события в стране, городе, школе.

2. Хорошая осведомленность в политических и правовых вопросах, наличие собственных суждений, оценок по отношению к политическим событиям.

1. Невысокая осведомленность, допускает отклонения в соблюдении правопорядка, требует контроля взрослых.

0. Низкий интерес и правовая грамотность, асоциальное поведение.

6. Отношение к собственности

3. Уважает свою и чужую собственность, бережно относится к школьному имуществу, активен в поддержании порядка и побуждает к этому других, демонстрирует эстетическое восприятие мира.

2. Внимателен, бережлив, ценит красоту, но не побуждает других к сохранению и преумножению богатства и красоты окружающего мира.

1. В реализации позитивного отношения к собственности требует контроля взрослых.

0. Негативное, разрушительное отношение к своей и чужой собственности.

7. Отношение к учебной деятельности

3. Высокий интерес и мотивация, позитивная эмоциональная окраска учебной деятельности, творчество, выход за рамки урока в изучении материала, сотрудничество в процессе деятельности.

2. Успешен в учебе, достаточная мотивация, направленная на собственное усвоение предмета, нет выхода за рамки урока.

1. Не проявляет выраженного интереса к учебной деятельности, «интеллектуальная лень», неустойчивые успехи в учебе.

0. Не успешен, ленив, отсутствие учебной мотивации.

8. Отношение к людям

3. Дружелюбие, эмоциональная насыщенность контактов, высокая культура общения, сотрудничество, уважение прав другого человека.

2. Вежлив, ровное, спокойное отношение к чужим интересам. Невысокая интенсивность контактов.

1. Отношения с другими неустойчиво, процесс общения требует контроля взрослых.

0. Эгоистичен, бестактен, драчлив.

9. Отношение к себе

3. Сформированная положительная самооценка, знает свои сильные и слабые стороны, оптимистичен, настроен на самосовершенствование, высокая степень саморегуляции, мотивация достижения, развитые рефлексивные способности, чувство собственного достоинства.

2. Неустойчивые самооценка, мотивация достижения, стремление к самосовершенствованию, невысокие рефлексивные способности.

1. Заниженная самооценка, тревожность, мотивация избегания неудачи, низкие рефлексивные способности.

0. Безволие, низкая самооценка, зависимость от чужого мнения, остановка в личностном развитии.

Ключ к методике

Максимальное количество баллов, которое может получить учащийся, равно 24. С помощью методики диагностируются три уровня сформированности эмоционально-ценностного отношения к миру:

Низкий уровень 0 – 12 баллов: неустойчивый опыт положительного поведения, который регулируется требованиями старших или другими внешними стимулами.

Средний уровень 13 – 18 баллов: самостоятельная регуляция деятельности. Поведение с разной эмоциональной окраской соответствует в целом нормам и требованиям социума.

Высокий уровень 19 – 24 балла: устойчивое социально привлекательное поведение, позитивная, эмоционально окрашенная деятельность, активная гражданская позиция.

Методика «КТО Я?» М. Куна и Т. Мак-Партланда

Методика «Кто Я?» представляет собой нестандартизированное самописание с открытой формой и (в некоторых модификациях) количеством ответов. Методика была предложена в 1954 году М. Куном и Т. Мак-Партландом и имеет несколько модификаций на русском языке. В модификации Юрченко испытуемый должен написать по 20 ответов на вопрос «Кто Я?» и 20 на вопрос «Какой Я?». Таким образом, количество ответов увеличивается, несколько увеличивается и время проведения (15 минут).

Интерпретация

1. *Интерпретация количества ответов.* По количеству ответов, данных за отведённый промежуток времени, можно косвенно судить **об уровне рефлексии** личности. Чем больше ответов дано за отведённое время, тем уровень рефлексии выше.

2. *Интерпретация оценок.* **Самооценка** считается адекватной, если соотношение положительно оцениваемых качеств к отрицательно

оцениваемым («+» к «-») составляет 65 – 80 % на 35 – 20 %. Самооценка считается неадекватно завышенной, если количество положительно оцениваемых качеств по отношению к отрицательно оцениваемым («+» к «-») составляет 85 – 100 %, то есть человек отмечает, что у него или нет недостатков, или их число достигает 15 % (от общего числа «+» и «-»). Самооценка считается неадекватно заниженной, если количество отрицательно оцениваемых качеств по отношению к положительно оцениваемым («-» к «+») составляет 50 – 100 %, то есть человек отмечает, что у него или нет достоинств, или их число достигает 50 % (от общего числа «+» и «-»). Самооценка является неустойчивой, если число положительно оцениваемых качеств по отношению к отрицательно оцениваемым («+» к «-») составляет 50 – 55 %. Такое соотношение, как правило, не может длиться долго, является неустойчивым, дискомфортным. Использование знака «плюс-минус» («±») говорит о способности человека рассматривать то или иное явление с двух противоположных сторон и степени его уравновешенности и «взвешенности» его позиции относительно эмоционально значимых явлений.

Можно условно выделить подростков *эмоционально-полярного, уравновешенного и сомневающегося типа*: к людям эмоционально-полярного типа относятся те, у кого отсутствуют (или почти отсутствуют) знаки «±». Склонность представлять все в полярном свете говорит о примитивности, дихотомичности мышления, является одним из симптомов алекситимии. Если количество знаков «±» достигает 10 – 20 % (от общего числа знаков), то такого человека можно отнести к уравновешенному типу. Данное количество знаков «±» можно считать условной нормой. Если количество знаков «±» превышает 30 – 40 % (от общего числа знаков), то такого человека можно отнести к сомневающемуся типу. Такое количество знаков «±» может быть у человека, переживающего кризис в своей жизни, а также свидетельствовать о нерешительности как черте характера (когда человеку тяжело принимать решения, он долго сомневается, рассматривая различные варианты).

Наличие знака «?» при оценке идентификационных характеристик говорит о способности человека переносить ситуацию внутренней неопределенности, а значит, косвенно свидетельствует о способности человека к изменениям, готовности к переменам. Данный знак оценки используется людьми достаточно редко: один или два знака «?» ставят

только 20 % обследуемых. Наличие трех и более знаков «?» при самооценке предполагает у человека наличие кризисных переживаний.

2. *Диагностика идентичностей.* Шкала анализа идентификационных характеристик включает в себя 24 показателя, которые, объединяясь, образуют семь обобщенных показателей-компонентов идентичности:

а) **«социальное Я»** включает шесть показателей:

– прямое обозначение пола (юноша, девушка; женщина);
– учебно-профессиональная ролевая позиция (студент, учусь в институте, врач, специалист);

– семейная принадлежность, обозначение семейной роли (дочь, сын, брат, жена и т. д.) или через указание на родственные отношения (люблю своих родственников, у меня много родных);

– этническо-региональная идентичность включает этническую идентичность, гражданство (русский, татарин, гражданин, россиянин и др.) и локальную, местную идентичность (из Владимира, Москвы, сибирячка и т. д.);

– мировоззренческая идентичность: конфессиональная, политическая принадлежность (христианин, мусульманин, верующий);

– групповая принадлежность: восприятие себя членом какой-либо группы людей (коллекционер, член общества);

б) **«коммуникативное Я»** включает два показателя: дружба или круг друзей, восприятие себя членом группы друзей (друг, у меня много друзей); общение и особенности, оценка взаимодействия с людьми (хожу в гости, люблю общаться с людьми; умею выслушать людей);

в) **«материальное Я»** включает: описание своей собственности (имею квартиру, одежду, велосипед); оценку своей обеспеченности, отношение к материальным благам (бедный, богатый, состоятельный, люблю деньги); отношение к внешней среде (люблю море, не люблю плохую погоду);

г) **«физическое Я»** включает: субъективное описание своих физических данных, внешности (сильный, приятный, привлекательный); фактическое описание своих физических данных, включая описание внешности, болезненных проявлений и местоположения (блондин, рост, вес, возраст, живу в общежитии); пристрастия в еде, вредные привычки;

д) «**деятельное Я**» оценивается через два показателя: занятия, деятельность, интересы, увлечения (люблю решать задачи); опыт (был в поездке); самооценка способности к деятельности, самооценка навыков, умений, знаний, компетенции, достижений (хорошо плаваю, умный; работоспособный, знаю английский);

е) «**перспективное Я**» включает следующие показатели:

– профессиональная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с учебно-профессиональной сферой (будущий водитель, буду хорошим учителем);

– семейная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с семейным статусом (буду иметь детей, будущая мать и т. п.);

– групповая перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с групповой принадлежностью (планирую вступить в партию, хочу стать спортсменом);

– коммуникативная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с друзьями, общением;

– материальная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с материальной сферой (получу наследство, заработаю на квартиру);

– физическая перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с психофизическими данными (буду заботиться о своем здоровье, хочу быть накачанным);

– деятельностьная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с интересами, увлечениями, конкретными занятиями (буду больше читать) и достижением определенных результатов (в совершенстве выучу язык);

– персональная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с персональными особенностями: личностными качествами, поведением и т. п. (хочу быть более веселым, спокойным);

– оценка стремлений (многого желаю, стремящийся человек);

ж) «**Рефлексивное Я**» включает два показателя:

– персональная идентичность: личностные качества, особенности характера, описание индивидуального стиля поведения (добрый, искренний, общительная, настойчивый, иногда нетерпеливый), персональные характеристики (кличка, гороскоп, имя и т. д.);

– эмоциональное отношение к себе (я супер, «клевым»);

и) **глобальное, экзистенциальное «Я»:** утверждения, которые глобальны и которые недостаточно проявляют различия одного человека от другого (человек разумный, моя сущность);

к) **проблемная идентичность** (я ничто; не знаю, кто я; не могу ответить на этот вопрос);

л) **ситуативное состояние:** переживаемое состояние в настоящий момент (голоден, нервничаю, устал, влюблен, огорчен).

ШКАЛА НАРУШЕННЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ (ШНПО-ПМ). ОСТРАКИЗМ

(модификация и стандартизация Е. Э. Бойкина и др., 2024)

Инструкция. Сосредоточься, пожалуйста, на том, как обычно проходит твое общение с людьми. Отметь ту оценку утверждения, которую считаешь для себя наиболее подходящей: от «не согласен» до «полностью согласен». Опрос – конфиденциальный. Спасибо!

Утверждение	Не согласен (-на) 5	Редко 4	Иногда 3	Часто 2	Полностью согласен(-на) 1
1. Я чувствую себя единым целым с другими людьми					
2. Полагаю, что не вношу значимый вклад во что-либо					
3. У меня есть уверенность, что я влияю на ход событий в моей жизни					
4. Среди своего окружения я ощущаю себя лишним					
5. Люди прислушиваются к моему мнению					
6. В любой ситуации я чувствую поддержку хоть одного человека					
7. Я ощущаю себя изгоем					
8. Я совершенно точно управляю всем в своей жизни					

Окончание

Утверждение	Не согласен (-на) 5	Редко 4	Иногда 3	Часто 2	Полностью согласен(-на) 1
9. Мне кажется, большинство из моего окружения невысокого обо мне мнения					
10. Порой кажется, что всё зависит от чьей-то чужой воли					
11. Общаясь с людьми, я чувствую себя неуверенно					
12. Такое ощущение, что общение с людьми – не моя сильная сторона					
13. Думаю, что общество, в котором я живу, принимает меня					
14. Я контролирую свою жизнь					
15. Я переживаю, что люди плохо думают обо мне					
16. Мне кажется, что моё участие в жизни окружающих очень важно					
17. Порой я ощущаю себя невидимкой					
18. Временами мне кажется, что от меня людям нет никакого толка					
19. Думаю, мое участие в чем-либо всегда полезно					
20. Такое ощущение, что у меня впереди еще много разных возможностей					

Ключ

1. Потребность в принятии: 1, 4*, 6, 7*, 13.
2. Потребность в самоуважении: 5, 9*, 11*, 12*, 15*.
3. Потребность в контроле: 3, 8, 10*, 14, 20.
4. Потребность в осмысленном существовании: 2*, 16, 17*, 18*, 19.

Прямые утверждения: 1, 3, 5, 6, 8, 13, 14, 16, 19, 20. Не согласен(-на) – 5 баллов, редко – 4 балла, иногда – 3 балла, часто – 2 балла, полностью согласен(-на) – 1 балл.

Обратные утверждения (отмечены звездочкой «*»): 2*, 4*, 7*, 9*, 10*, 11*, 12*, 15*, 17*, 18*. Оцениваются в обратном порядке: не согласен(-на) – 1 балл, редко – 2 балла, иногда – 3 балла, часто – 4 балла, полностью согласен(-на) – 5 баллов).

По каждой субшкале вычисляются *средние значения по всем 5 утверждениям, входящим в субшкалу, а далее эти значения сопоставляются с нормами опросника.*

Интерпретация. Чем выше средний показатель оценки результатов по отдельно взятой субшкале (см. нормы), тем более фрустрирована данная потребность. Иными словами, чем выше данный показатель, тем сильнее у подростка/представителя молодежи нарушена та или иная потребность.

Нормы для опросника ШНПО-ПМ (подростки)

Субшкала	Уровень выраженности подконструктов социального остракизма (подростки)		
	Низкий	Средний (норма)	Высокий
Принадлежность	От 1 до 1,4	От 1,5 до 2,4	От 2,5 до 5
Самоуважение	От 1 до 1,6	От 1,7 до 2,8	От 2,9 до 5
Контроль	От 1 до 1,2	От 1,3 до 2,4	От 2,5 до 5
Осмысленное существование	От 1 до 1,4	От 1,5 до 2,6	От 2,7 до 5

Нормы для опросника ШНПО-ПМ (юноши)

Субшкала	Уровень выраженности подконструктов социального остракизма (юноши)		
	Низкий	Средний (норма)	Высокий
Принадлежность	От 1 до 1,6	От 1,7 до 3	От 3,1 до 5
Самоуважение	От 1 до 1,8	От 1,9 до 3,2	От 3,3 до 5
Контроль	От 1 до 1,6	От 1,7 до 2,8	От 2,9 до 5
Осмысленное существование	От 1 до 1,8	От 1,9 до 3,2	От 3,3 до 5

Приложение 4

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
(ВлГУ)

Педагогический институт

УТВЕРЖДАЮ:

Директор института

_____ А. С. Малахов

«27» февраля 2026 г.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ
ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК
направление подготовки / специальность

44.03.05 – Педагогическое образование

направленность (профиль) подготовки

г. Владимир

Год 2026

1. ЦЕЛИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Целью освоения дисциплины «Психология воспитательных практик» является формирование у обучающихся готовности к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии со знаниями закономерностей развития личности, современных теорий обучения и воспитания, восприятия межкультурного разнообразия общества, организации и интерпретации психолого-педагогических исследований.

Задачи:

- сформировать систему знаний в области современных теорий воспитания и ориентаций в закономерностях взросления личности;
- развивать психолого-педагогическое мышление, способность к самостоятельному осмыслению теоретических и прикладных аспектов воспитательной практики;
- создать условия для становления личности педагога как профессионала и как человека культуры, обладающего культурой научного и гуманитарного мышления, устойчивыми ценностными ориентациями, владеющего навыками конструктивного влияния на личность учащегося и учебную группу;
- содействовать овладению студентами умениями анализировать, проектировать, оценивать и корректировать процесс воспитательного взаимодействия с учащимися;
- содействовать развитию способностей к проектированию условий, обеспечивающих достижение результатов воспитательной деятельности.

2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ОПОП

Дисциплина «Психология воспитательных практик» относится к части, формируемой участниками образовательных отношений.

3. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

Планируемые результаты обучения по дисциплине, соотнесенные с планируемыми результатами освоения ОПОП (компетенциями и индикаторами достижения компетенций)

Формируемые компетенции (код, содержание компетенции)	Планируемые результаты обучения по дисциплине в соответствии с индикатором достижения компетенции		Наименование оценочного средства
	Индикатор достижения компетенции (код, содержание индикатора)	Результаты обучения по дисциплине	
ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов	<p>ОПК-3.1. Проектирует диагностируемые цели (требования к результатам) совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.</p> <p>ОПК-3.2. Использует педагогически обоснованные содержание, формы, методы и приемы организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся.</p> <p>ОПК-3.3 Знает основы применения психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями.</p> <p>ОПК-3.4. Управляет учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, оказывает помощь и поддержку в организации деятельности ученических органов самоуправления</p>	<p><i>Знает</i> принципы организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями в соответствии с требованиями ФГОС.</p> <p><i>Умеет</i> проектировать диагностируемые цели (требования к результатам) совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями.</p> <p><i>Владеет</i> технологиями достижения результатов совместной и индивидуальной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями</p>	<p>Тестовые вопросы.</p> <p>Ситуационные задачи.</p> <p>Практико-ориентированное задание.</p> <p>Мультимедийные мини-проекты</p>

Формируемые компетенции (код, содержание компетенции)	Планируемые результаты обучения по дисциплине в соответствии с индикатором достижения компетенции		Наименование оценочного средства
	Индикатор достижения компетенции (код, содержание индикатора)	Результаты обучения по дисциплине	
ОПК-4 Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей	ОПК-4.1. Демонстрирует знание духовно-нравственных ценностей личности, базовых национальных ценностей, модели нравственного поведения в профессиональной деятельности. ОПК-4.2. Демонстрирует способность к формированию у обучающихся гражданской позиции, толерантности и навыков поведения в поликультурной среде, способности к труду и жизни в современном мире, общей культуры на основе базовых национальных ценностей	<i>Знает</i> концептуальные основы духовно-нравственных ценностей личности и модели нравственного поведения в профессиональной деятельности. <i>Умеет</i> создавать условия для развития у обучающихся духовно-нравственных ценностей и нравственного поведения в профессиональной деятельности. <i>Владеет</i> технологиями организации развития у обучающихся духовно-нравственных ценностей и нравственного поведения в профессиональной деятельности	Тестовые вопросы Ситуационные задачи. Практико-ориентированное задание. Мультимедийные мини-проекты

Формируемые компетенции (код, содержание компетенции)	Планируемые результаты обучения по дисциплине в соответствии с индикатором достижения компетенции		Наименование оценочного средства
	Индикатор достижения компетенции (код, содержание индикатора)	Результаты обучения по дисциплине	
ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями	ОПК-6.1. Осуществляет отбор психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных) и применяет их в профессиональной деятельности с учетом различного контингента обучающихся. ОПК-6.2. Применяет специальные технологии и методы, позволяющие проводить индивидуализацию обучения, развития, воспитания, формировать систему регуляции поведения и деятельности обучающихся. ОПК-6.3. Знает психолого-педагогические технологии индивидуализации обучения, развития, воспитания	<i>Знает</i> психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания. <i>Умеет</i> осуществлять дифференцированный отбор психолого-педагогических технологий, необходимых для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями. <i>Владеет</i> навыками применения психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности, необходимых для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями	Тестовые вопросы Ситуационные задачи. Практико-ориентированное задание. Мультимедийные мини-проекты

Формируемые компетенции (код, содержание компетенции)	Планируемые результаты обучения по дисциплине в соответствии с индикатором достижения компетенции		Наименование оценочного средства
	Индикатор достижения компетенции (код, содержание индикатора)	Результаты обучения по дисциплине	
ПК-2 Способен осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность	<p>ПК-2.1. Демонстрирует умение постановки воспитательных целей, проектирования воспитательной деятельности и методов ее реализации в соответствии с требованиями ФГОС ОО и спецификой учебного предмета.</p> <p>ПК-2.2. Демонстрирует способы организации и оценки различных видов внеурочной деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т. д.), методы и формы организации коллективных творческих дел, экскурсий, походов, экспедиций и других мероприятий (по выбору).</p> <p>ПК-2.3. Выбирает и демонстрирует способы оказания консультативной помощи родителям (законным представителям) обучающихся по вопросам воспитания, в том числе родителям детей с особыми образовательными потребностями</p>	<p><i>Знает</i> системные алгоритмы проектирования воспитательной деятельности и методов ее реализации в соответствии с требованиями ФГОС; концептуальные способы организации и оценки различных видов деятельности ребенка, методы и формы организации коллективных творческих дел; концептуальные основы проектирования индивидуальных образовательных маршрутов в соответствии с образовательными потребностями детей и особенностями их развития.</p> <p><i>Умеет</i> проектировать воспитательную деятельность и методы ее реализации; проектировать различные виды деятельности ребенка, методы и формы организации коллективных творческих дел;</p>	<p>Тестовые вопросы Ситуационные задачи.</p> <p>Практико-ориентированное задание.</p> <p>Мультимедийные мини-проекты</p>

Формируемые компетенции (код, содержание компетенции)	Планируемые результаты обучения по дисциплине в соответствии с индикатором достижения компетенции		Наименование оценочного средства
	Индикатор достижения компетенции (код, содержание индикатора)	Результаты обучения по дисциплине	
ПК-2 Способен осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность	<p>ПК-2.1. Демонстрирует умение постановки воспитательных целей, проектирования воспитательной деятельности и методов ее реализации в соответствии с требованиями ФГОС ОО и спецификой учебного предмета.</p> <p>ПК-2.2. Демонстрирует способы организации и оценки различных видов внеурочной деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т. д.), методы и формы организации коллективных творческих дел, экскурсий, походов, экспедиций и других мероприятий (по выбору).</p> <p>ПК-2.3. Выбирает и демонстрирует способы оказания консультативной помощи родителям (законным представителям) обучающихся по вопросам воспитания, в том числе родителям детей с особыми образовательными потребностями</p>	<p>проектировать индивидуальные образовательные маршруты в соответствии с образовательными потребностями детей. <i>Владеет</i> технологиями проектирования воспитательной деятельности и методов ее реализации в соответствии с требованиями ФГОС; способами и приемами организации различных видов деятельности, методами и формами организации коллективных творческих дел; технологиями проектирования индивидуальных образовательных маршрутов в соответствии с образовательными потребностями детей и особенностями их развития</p>	<p>Тестовые вопросы Ситуационные задачи.</p> <p>Практико-ориентированное задание.</p> <p>Мультимедийные мини-проекты</p>

4. ОБЪЕМ И СТРУКТУРА ДИСЦИПЛИНЫ

Трудоемкость дисциплины составляет 2 зачетные единицы, 72 часа

Тематический план форма обучения – очная

№ п/п	Наименование тем и/или разделов/тем дисциплины	Семестр	Неделя семестра	Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах)				Самостоятельная работа	Формы текущего контроля успеваемости, форма промежуточной аттестации (по семестрам)
				Лекции	Практические занятия	Лабораторные работы	В форме практической подготовки		
1	Психосоциальные проблемы взросления в реалиях традиционных воспитательных практик. Проблемы воспитания, препятствующие воспроизводству взрослости: асубкультурность, стратификация, аномичность, псевдодеятельность, нерефлексивность	4	1 – 2	1	2		2	5	
2	Психология взросления: концепты и феномены. Факторы, этапы, уровни и формы взросления. Концепции воспитания, определяемые психологическими концепциями личности	4	3 – 4	1	2		2	5	

№ п/п	Наименование тем и/или разделов/тем дисциплины	Семестр	Неделя семестра	Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах)				Самостоятельная работа	Формы текущего контроля успеваемости, форма промежуточной аттестации (по семестрам)
				Лекции	Практические занятия	Лабораторные работы	В форме практической подготовки		
3	Социальная зрелость личности. Показатели взросления и социальной зрелости с позиции зарубежной и отечественной психологии. Психологические характеристики социальных ситуаций взросления: потенциальности, интенциональности, онтологичности, неструктурированности. Подростковая субкультура и феноменология взросления	4	5 – 6	1	2		2	5	Рейтинг-контроль 1
4	Проявления нарушения развития и отклоняющегося поведения в детском и подростковом возрасте. Психологические основы нарушающего поведения детей и подростков. Способы совладания с нарушающим поведением	4	7 – 8	1	2		2	5	

№ п/п	Наименование тем и/или разделов/тем дисциплины	Семестр	Неделя семестра	Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах)				Самостоятельная работа	Формы текущего контроля успеваемости, форма промежуточной аттестации (по семестрам)
				Лекции	Практические занятия	Лабораторные работы	В форме практической подготовки		
5	Психологические механизмы воспитания. Методы формирования социального опыта. Методы осмысления социального опыта, методы самоопределения личности. Методы стимулирования и коррекции действий и отношений детей в воспитательном процессе	4	9 – 10	1	2		2	5	
6	Педагогическое воздействие и влияние. Модели влияния. Конструктивные и деструктивные методы коммуникативного воздействия. Манипулятивное воздействие. Мишени воздействия: личность, познавательные процессы, картина мира, эмоции, ценности, нравственные установки	4	11 – 12	1	2		2	5	Рейтинг-контроль 2

№ п/п	Наименование тем и/или разделов/тем дисциплины	Семестр	Неделя семестра	Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах)				Самостоятельная работа	Формы текущего контроля успеваемости, форма промежуточной аттестации (по семестрам)
				Лекции	Практические занятия	Лабораторные работы	В форме практической подготовки		
7	Урочное и внеурочное взаимодействие как условие решения задач взросления в подростковом и юношеском возрасте. Социальная ролевая проба как способ построения идентичности и самоопределения. Виды совместной деятельности, психологические закономерности и алгоритмы командной деятельности. Командные роли	4	13 – 14	1	2		2	5	
8	Класс как малая группа. Психологические закономерности групповой динамики. Конструктивное и деструктивное лидерство в классе. Управление конфликтами в учебных группах. Психологический климат класса	4	15 – 16	1	2		2	5	
9	Воспитатель: личность и деятельность. Стиль организации деятельности с позиций транзактного анализа Э. Берна. Эмоциональный и социальный интеллект воспитателя	4	17 – 18	–	2		2	6	Рейтинг-контроль 3
Всего за 1 семестр:				8	18			46	Зачет
Итого по дисциплине				8	18			46	Зачёт

Тематический план Форма обучения – очная

Содержание лекционных занятий по дисциплине

Тема 1. Психосоциальные проблемы взросления в реалиях традиционных воспитательных практик. Современные проблемы социализации детей и молодежи. Воспитание как деятельность, воспитание как процесс, воспитание как общение. Воспитание как передача ребенку субъектности. Современные подходы к определению категорий субъект и субъектность: концепции С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева, В. В. Селиванова, Л. И. Божович, Е. А. Сергиенко. Периоды развития субъектности в онтогенезе в работах В. И. Панова, Е. Н. Волковой и Е. А. Сергиенко. Проблемы воспитания, препятствующие становлению субъектности и воспроизводству взрослости: асубкультурность, стратификация, аномичность, псевдодеятельность, нерerefлексивность.

Тема 2. Психология взросления: концепты и феномены.

Концепции воспитания, определяемые психологическими концепциями личности: бихевиорестический вариант воспитания, психоаналитический подход, гуманистический подход. Актуализаторы, этапы, уровни формы взросления. Методологические основы конструирования воспитательных практик нового поколения и познания процесса взросления. Ключевые единицы проектирования воспитательных практик: встреча – пространственно-временная единица взросления. Диалог – дискурсивная единица взросления. Проба – деятельностная единица взросления. Поступок как акт взросления Типы взросления: условный план действий – внешняя взрослость; реальный план действий – внешняя взрослость; реальный план действий – внутренняя взрослость; условный план действий – внутренняя взрослость. Модели отношения к другому. Представления подростков о взрослости. Подростковая субкультура и феноменология взросления.

Тема 3. Социальная зрелость личности.

Показатели взросления и социальной зрелости с позиции зарубежной и отечественной психологии. Психологические характеристики социальных ситуаций взросления: потенциальности, интенциональности, онтологичности, неструктурированности. Социальная зрелость через генезис интеллекта (Ж. Пиаже); социальная зрелость и моральное развитие детей (Л. Кольберг); социальное взросление через развитие качеств личности и обретения личностной целостности (Э. Эриксон); социальное взросление через научение неагрессивному поведению (Д. Креч, Р. Кратчфилд, Н. Ливсон); Я-концепция как фактор социальной зрелости (А. Маслоу); социальная зрелость с позиции отечественной психологии (Б. Г. Ананьев, В. А. Петровский, П. Г. Якобсон, Е. И. Головаха, А. А. Кроник, И.С. Кон, И. Я. Гальперин; А. Н. Леонтьев, А. А. Реан). Характеристики зрелой личности: гуманистические ценности, способность к поступку, содействие росту и развитию Другого, принятие реальности вне и внутри себя.

Тема 4. Проявления нарушения развития и отклоняющегося поведения в детском и подростковом возрасте. Классификация и признаки неблагоприятных вариантов развития. Социальные риски развития детей и подростков, проявляющиеся в социально-психологической дезадаптации и разных видах отклоняющегося поведения: агрессивное, самоповреждающее, аддитивное, делинквентное, рискованное поведение. Психологические синдромы, связанные с демонстративностью, тревожностью, с особенностями социализации и с особенностями развития познавательных процессов. Причины и проявления социально-психологической дезадаптации. Психологические основы нарушающего поведения детей и подростков. Цели типичных форм нарушающего поведения детей и подростков: привлечение внимания, власть, месть, избегание неудачи. Способы совладания с нарушающим поведением.

Тема 5. Психологические механизмы воспитания. Многообразие механизмов воспитания. Педагогический механизм воспитания, основанный на организованном взаимодействии учащихся между собой, а также во взрослыми. Социально-психологический механизм воспи-

тания: знание – понимание – переживание – мотив – поведение – деятельность – мировоззрение. Нейродинамический механизм воспитания, основанный на последовательности: потребность – усилие – удовлетворение потребности. Межличностный механизм воспитания, основанный на подражании, отражении, психическом заражении, на законе группового давления. Физиологический механизм воспитания: установлении нервных связей, условных и безусловных рефлексов. Механизм преломления внешних воздействий воспитателя через внутренние условия (внутренний мир воспитанника и его отношения к воздействию: доверие – недоверие, принятие – непринятие); сдвиг мотива на цель; сдвиг цели на мотив. Методы формирования социального опыта. Методы прямые и косвенные, осознанные и неосознанные, когнитивные, эмоциональные, поведенческие. Методы осмысления социального опыта, методы самоопределения личности, методы стимулирования и коррекции действий и отношений детей в воспитательном процессе. Диагностика результатов воспитательной практики.

Тема 6. Педагогическое воздействие и влияние в воспитательном процессе. Коммуникативное воздействие как намеренное спланированное воздействие на знания (когнитивный уровень), отношения (аффективный уровень) и намерения (конативный уровень) воспитанника. Социальная природа воздействия. Обусловленность воздействия речевой деятельностью педагога, его коммуникативным опытом и речевой практикой социума. Векторы воздействия: стремление помочь адресату коммуникации решить его проблемы; стремление обеспечить эффективную координацию деятельности нескольких субъектов; стремление использовать другого субъекта для решения своих проблем. Конструктивные и деструктивные модели коммуникативного воздействия. Мишени воздействия: личность, познавательные процессы, картина мира, эмоции, ценности, нравственные установки. Конфирмация и поддерживающие воздействия. Манипулятивное воздействие. Социальные стереотипы и их влияние на воспитание с учетом психических свойств человека. Стили воспитания: нормативный, потворствующий, игнорирующий, соревновательный, авторитарный,

демократический, попустительский стили. Стили взаимодействия в семье и их влияние на детей. Классификация родительских стилей воспитания.

Тема 7. Урочное и внеурочное взаимодействие как условие решения задач взросления в подростковом и юношеском возрасте. Взаимодействие с позиций Б. Ф. Ломова, Э. Берна, В. Шутца, Г. Келли, Д. Тибо. Взаимодействие как условие реализации социальной ролевой пробы в подростковом возрасте. Социальная идентичность личности и личностное самоопределение как результат взаимодействия. Формы взаимодействия (по Л. И. Уманскому): совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая. Экопсихологические типы взаимодействия (по В. И. Панову): субъект – обособленный, субъект-совместный, субъект-порождающий. Технологический аспект организации взаимодействия учащихся: технологии модерации, дискуссии, тренинга, ролевых и деловых игр. Психологические закономерности и алгоритмы командной деятельности. Алгоритм командного взаимодействия. Развивающий потенциал командных ролей.

Тема 8. Класс как малая группа. Особенности возникновения и развития групп на разных возрастных этапах. Психологические закономерности групповой динамики. Психологические закономерности отношений в детских и подростковых группах, отношения в разновозрастных школьных сообществах. Конфликт как тип трудных ситуаций в условиях разноуровневого взаимодействия в школе. Технологии конструктивного влияния в коммуникативном процессе как условие предупреждения и разрешения конфликтов. Социометрические исследования структуры отношений в классном коллективе. Диагностика социально-психологического климата группы. Конструктивное и деструктивное лидерство в классе. Сущность конфликтологической компетентности педагога.

Тема 9. Воспитатель: личность и деятельность. Мотивы и ценностные установки воспитателя как предпосылки выбора способа действия и стиля организации деятельности. Усвоенные способы коммуникативных воздействий с позиций транзактного анализа Э. Берна. Способность к помогающим отношениям как характеристика зрелой

позиции педагога. Типологические характеристики личности воспитателя и их связь со стилевыми характеристиками воспитательной деятельности. Руководство и лидерство как ресурс воспитательной деятельности. Эмоциональный интеллект воспитателя.

Содержание практических занятий по дисциплине

Тема 1. Психосоциальные проблемы взросления в реалиях традиционных воспитательных практик.

1. Анализ презентаций по следующим вопросам:
 - Современные проблемы социализации.
 - Асубкультурность, стратификация, аномичность, псевдодеятельность, нерефлексивность как факторы, препятствующие социализации и адаптации молодежи.
2. Вопросы для обсуждения:
 - Что является результатом воспитания, если его рассматривать как процесс?
 - Что характеризует воспитание как деятельность?
 - Сравнительный анализ представлений о субъекте с разных авторских позиций.
 - Сущность процесса передачи субъектности.

Тема 2. Психология взросления: концепты и феномены.

1. Анализ подготовленных сравнительных схем описания целей, средств воспитания в бихевиористической, гуманистической и психоаналитической концепциях воспитания.
2. Анализ презентаций по следующим вопросам:
 - Ключевые единицы проектирования воспитательных практик;
 - Представления подростков о взрослости (на основании проведенного пилотажного исследования).
3. Учебная дискуссия «Подростковая субкультура: за и против».

Тема 3. Социальная зрелость личности.

1. Сравнительный анализ представлений о социальной зрелости в трудах Ж. Пиаже, Э. Эриксона, А. Маслоу, К. Роджерса, Б. Г. Ананьева, В. А. Петровского, А. Н. Леонтьева и др.
2. Анализ презентаций по теме «Социальная зрелость и этапы нравственного развития Л. Кольберга».

3. Учебная дискуссия «Решение нравственной дилеммы Л. Кольберга».

Тема 4. Проявления нарушения развития и отклоняющегося поведения в детском и подростковом возрасте.

1. Вопросы для обсуждения:

- Характеристика причин отклоняющегося поведения.
- Понятие «Психологический синдром».
- Характеристика синдромов, связанных с демонстративностью и тревожностью.

– Цели нарушающего поведения, маркеры типов нарушающего поведения.

2. Тренинг «Способы совладания с нарушающим поведением»

Цель: развитие способности дифференцировать виды нарушающего поведения и тренировка навыка совладания с ним.

Задачи: развитие педагогической наблюдательности и гибкого реагирования на нарушающее поведение.

Ход практического занятия.

1. Этап создания работоспособности: упражнения «Ассоциации на тему “Нарушитель дисциплины”».

2. Этап создания мини групп с разным типом нарушенного поведения «Привлекатели внимания», «Властолюбцы», «Мстители», «Избегатели ответственности». Группы выбираются по жребию, характеристики поведения держатся в тайне.

3. Этап моделирования задания. Каждая группа придумывает задание (игру, упражнение), которую она должна провести для участников тренинга. В каждой группе выбирается ведущий, который будет выступать в роли педагога, воспитателя. Каждая группа по очереди начинает реализовывать замысел игры, упражнения, участники реагируют поведением, доставшимся по жребию. Работающей группе (педагогу) нужно распознать тип нарушающего поведения и предложить конструктивные способы совладания с ним.

4. Рефлексивный этап и завершение работы.

Тема 5. Психологические механизмы воспитания.

1. Вопросы для обсуждения:

– Классификация методов формирования социального опыта личности.

– Классификация механизмов воспитания и их сущность.

– Моделирование практик, в которых может быть реализован механизм преломления внешних воздействий воспитателя через внутренние условия.

– Моделирование практик с использованием механизмов сдвига мотива на цель и цели на мотив.

2. Деловая игра «Трибунарий»

Цель: Развитие субъектной позиции будущих педагогов, организация диалога о законах жизни, проектирование модальностей самостоятельности, инициативности, ответственности за результаты воспитательной деятельности.

Алгоритм игры:

1 этап – создание правового поля: педагог обращается к участникам с предложением быть каждому свободным трибуном (в Греции: «трибун» – человек, оглашающий свое мнение). Расставляются четыре трибуны.

2 этап – реализация демократического права: осуществляется выступление «трибунов». Каждый участник получает право высказаться и быть услышанным. Тема выступления – «Как воспитать ответственную личность?»

3 этап – принятие ответственности: предложения систематизируются, и участникам задаются вопросы: «Кто готов отвечать за воплощение предложений? Какие сильные стороны помогут воплотить сформулированное? Какие навыки находятся в зоне роста? Каких – недостаточно?»

4 этап – рефлексивный.

Тема 6. Педагогическое воздействие и влияние в воспитательном процессе.

1. Вопросы для обсуждения:

- Воздействие и влияние: сходства и различия.
- Направленное воздействие: формы, мишени и содержание.
- Конструктивные и деструктивные приемы воздействия.
- Сущность манипулятивного воздействия и противостояния ему.

2. Тренинг конструктивных форм влияния и противостояния манипулированию: отработка навыков активного слушания, техник регуляции эмоционального состояния, техник аргументации, Я-высказывания, конструктивной конфронтации.

Цель: развитие компонентов коммуникативной компетентности, которые обеспечивают эффективное общение и взаимодействие человека в системе межличностного и делового общения.

Задачи: развитие навыков активного слушания и навыков регуляции эмоционального состояния.

Ход практического занятия.

1. Этап создания работоспособности: упражнения «Снежный ком», «Комплимент», «Представь партнера».

2. Этап отработки навыков в микрогруппах с использованием речевых тренажеров: «Активное слушание», «Уточнение сказанного», «Перефразирование», «Интерпретации», «Открывание двери», «Я-высказывание».

3. Рефлексивный этап и завершение работы.

Тема 7. Урочное и внеурочное взаимодействие как условие решения задач взросления в подростковом и юношеском возрасте.

1. Вопросы для обсуждения:

– Взаимодействие с позиций Б. Ф. Ломова, Э. Берна, В. Шутса, Г. Келли, Д. Тибо.

– Организация взаимодействия как условие достижения результатов образовательной практики в соответствии с требованиями ФГОС.

– Позиции педагога, определяющие формы взаимодействия по Л. И. Уманскому и В. И. Панову.

2. Тренинг командного взаимодействия с оценкой актуальных командных ролей.

Цель: формирование представлений о команде, командном взаимодействии, командных ролях и лидерстве.

Задачи: создание ресурса положительных эмоций для командной работы; осознание участниками собственных стратегий поведения; принятие идей сотрудничества и доверия.

Ход практического занятия.

1. Этап создания работоспособности: упражнения «В связке», «Ассоциации», «Рисунок команды».

2. Обсуждение понимания категорий «команда» и «командное взаимодействие».

3. Диагностика командных ролей с помощью методики Р. М. Белбин, обсуждение результатов.

4. Этап отработки навыков взаимодействия в команде: упражнения «Катастрофа в пустыне», знакомство с алгоритмом командной работы.

5. Этап проектной командной деятельности.

6. Рефлексивный этап и завершение работы. Итоговое упражнение «Желаю тебе...»

Тема 8. Класс как малая группа.

1. Вопросы для обсуждения:

– Социометрическое исследование как многомерный анализ структуры и отношений в классе.

– Конфликт как тип трудных ситуаций в условиях разноуровневого взаимодействия в школе.

– Структурные элементы конфликта.

– Сущность конфликтологической компетентности педагога.

2. Деловая игра «Конфликты и школа»

Цель: осмысление происходящих в школе событий, развитие взаимоотношений мира детства и мира взрослости.

Алгоритм работы:

1-й этап – формирование экспертной группы из студентов, наиболее компетентных (имеющих опыт) в области разрешения конфликтов.

2-й этап – актуализация субъектного опыта: участники объединяются в микрогруппы и готовят ответы на вопросы: «Как вы считаете, почему возникают конфликты? По-вашему, помогают конфликты в жизни, взрослении или нет? Есть у вас положительный жизненный опыт разрешения конфликтов?» Ведущий просит участников поделиться своим жизненным опытом в разрешении конфликтов. Рассказ о произошедшем в школьные годы конфликте ведется до момента разрешения конфликта – «стоп-кадр».

3-й этап – резонансное согласование субъективностей подростка и взрослого – ведущий предлагает аудитории поделиться своим мнением об услышанном и предложить свои способы разрешения конфликта. Затем данную историю комментирует экспертная группа и предлагает свои советы по разрешению конфликта.

4-й этап – рефлексивный – самоопределение участников в опыте преодоления конфликтов.

Тема 9. Воспитатель: личность и деятельность.

1. Вопросы для обсуждения:

– Мотивы и ценностные установки воспитателя как предпосылки выбора способа действия и стиля организации деятельности.

– Зрелая позиция воспитателя, реализуемая в помогающих отношениях (принятие другого, ответственность (за собственные действия), осознанность и возвращение проекций, здоровые личностные границы).

– Сущность эмоционального интеллекта личности.

2. Деловая игра «Коллективное проектирование цели и целедостижения»

Цель: актуализация нравственных качеств, обучающихся через выстраивание диалога, когда цель зарождается в межсубъектном пространстве.

Алгоритм игры:

1-й этап: «Самоопределение». Студентам предлагается написать в виде прилагательных ответ на вопрос: «Каким ты хочешь видеть себя в будущем, во взрослой жизни?».

2-й этап: «Коллективное определение». Студентам предлагается объединиться в группы по четыре-пять человек и распределить прилагательные по степени схожести (пример из практики: 1) отзывчивый, толерантный, дружелюбный; 2) здоровый, выносливый, жизнеспособный; 3) красивый, модный; 4) свободный, самостоятельный, автономный; 5) умный, конкурентоспособный, интеллектуальный, понимающий дело и др.).

3-й этап: «Ценностное определение». Преподаватель изображает на доске модель общечеловеческих ценностей в виде звезды (Добро, Истина, Красота, Здоровье, Свобода) у каждого луча звезды расположены файлы-кармашки.

Ведется беседа о том, что в разные эпохи люди обращались к разным ценностям, но именно совокупность ценностей позволяла сохраниться жизни и развиваться человечеству. В диалоге предлагается соотнести написанные прилагательные с общечеловеческими ценностями. Таким образом, в сознании конструируются цели-ценности.

4-й этап: «Коллективное проектирование целедостижения». Преподаватель обращается с вопросом: «Что нужно делать, чтобы достичь поставленных целей?». В диалоге рождается мысль о том, что нужно

продумать конкретные дела группы, которые могут быть воплощены в ряд совместных проектов с распределением сфер ответственности. Цель каждого проекта формулируется как задача. Например, создание Совета дела «Сотворчество», Совета проекта «Содружество» и др.

5-й этап: Рефлексивный.

5. ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ, ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ИТОГАМ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

5.1. Текущий контроль успеваемости

Рейтинг-контроль № 1

1. Выберите один правильный ответ. Согласно Конвенции ООН о правах ребенка, каждый ребенок имеет неотъемлемое право на ..., а государства обеспечивают в максимально возможной степени выживание и здоровое развитие ребенка.

а) учебу

б) здоровье

в) жизнь

2. Выберите правильный ответ. Метод – это...

а) направление воспитательной деятельности;

б) способ, путь достижения цели воспитания;

в) педагогический подход в воспитании;

г) технология воспитания.

3. Выберите правильные ответы. Выбор педагогом методов воспитания зависит от следующих факторов:

а) содержания воспитания;

б) уровня воспитанности школьников;

в) цели воспитания;

г) возраста воспитанников;

д) стажа педагогической деятельности воспитателя.

4. К средствам воспитания можно отнести ...

- а) слово педагога;
- б) произведения искусства;
- в) отношения;
- г) деятельность;
- д) противоречия.

5. Выберите правильные ответы. К методам воспитания относятся:

- а) беседа;
- б) создание воспитывающих ситуаций;
- в) игра;
- г) наглядные пособия и ТСО.
- д) контроль и самоконтроль деятельности и поведения

6. Выберите правильные ответы. Приемами самовоспитания являются:

- а) самовнушение;
- б) самообслуживание;
- в) самоодобрение;
- г) самообладание;
- д) самокритика;
- е) самооценка.

7. Выберите правильный ответ. Какой метод основан на стремлении ребенка к подражанию?

- а) убеждение;
- б) пример;
- в) упражнение;
- г) поощрение;
- д) приучение

8. Выберите правильный ответ. Что не входит в содержание воспитания:

- а) формирование базовой культуры личности;
- б) система знаний, убеждений, качеств, черт и устойчивых привычек поведения личности;
- в) формирование всесторонне и гармонично развитой личности;

г) подготовка к социальным ролям: гражданина, семьянина, работника;

д) личностная направленность воспитания.

9. Источником содержания воспитания является:

а) педагогическое сознание педагога;

б) возрастные особенности детей;

в) культура общества.

10. Выберите правильные ответы. Составные компоненты гражданского воспитания – это:

а) политическое воспитание;

б) правовое воспитание;

в) экологическое воспитание;

г) патриотическое воспитание.

11. Выберите правильные ответы. Показателями нравственной воспитанности школьников являются:

а) знания, умения и навыки;

б) тактичное, достойное поведение;

в) опыт творческой деятельности;

г) готовность прийти на помощь;

д) неприятие любых форм зла;

е) владение хорошими манерами;

ж) голос совести;

з) активное участие в общественной жизни.

12. Алгоритм процесса достижения планируемых результатов обучения и воспитания называется педагогической (-им)...

а) концепцией;

б) технологией;

в) процессом;

г) системой.

13. Существенными признаками понятия «метод воспитания» являются...

а) достижение воспитательных целей;

б) способ воспитания;

в) «инструментарий» воспитания;

г) внешнее выражение процесса воспитания;

д) взаимосвязанная деятельность воспитателя и воспитанников.

14. Воспитание – это ...

а) целенаправленный процесс осуществления деятельности воспитуемых;

б) планомерный процесс подготовки детей к трудовой деятельности в обществе;

в) целенаправленное воздействие воспитателя на сознание и поведение детей;

г) целенаправленный процесс организации и стимулирования активной деятельности развивающейся личности по овладению общественным опытом;

д) деятельность педагога по передаче подрастающему поколению общественного опыта.

15. Движущая сила процесса воспитания:

а) активность воспитанников;

б) педагогическое воздействие воспитателя;

в) диалектическое противоречие;

г) ценностные ориентации личности;

д) установки общества.

16. Как называется совокупность требований воспитательного процесса?

а) концепция воспитания;

б) принципы воспитания;

в) методика воспитания;

г) теория воспитания;

д) система воспитания.

17. Кем обоснован принцип воспитания в коллективе и через коллектив?

а) К. Д. Ушинский;

б) А. С. Макаренко;

в) Н. К. Крупская;

г) Я. А. Коменский.

18. Принцип, характеризующий совместные усилия семьи, школы, общественности в процессе воспитания:

а) субъектности;

- б) единства воспитательных требований;
- в) гуманистической направленности;
- г) личностный подход;
- д) стимулирования активности.

19 Принцип, который характеризует опору на личностные качества воспитанника, его ценностные ориентации, жизненные планы:

- а) общественной направленности;
- б) стимулирования активности;
- в) единства воспитательных воздействий;
- г) личностной направленности;
- д) учета индивидуальных и половозрастных особенностей.

20. Важный признак результативности процесса воспитания:

- а) знание воспитанниками, в соответствии с их возрастом, норм и правил поведения;
- б) наличие специально подготовленных людей для передачи знаний;
- в) понимание сущности процесса воспитания воспитателями;
- г) формирование общеучебных умений и навыков;
- д) совершенствование знаний в практической деятельности.

21. Один из основных принципов воспитания:

- а) самовоспитание и перевоспитание;
- б) нравственное воспитание и формирование личности;
- в) гуманизм и уважение личности воспитанника;
- г) объективность и независимость воспитания;
- д) поликультурное воспитание и развитие личности.

Рейтинг-контроль № 2

1. Принцип, требующий учета в воспитании возраста, пола воспитанников, их личностных и умственных особенностей:

- а) субъектности;
- б) учета индивидуальных и половозрастных особенностей;
- в) общественной направленности;
- г) стимулирования к активности;
- д) связи с жизнью и трудом.

2. Чем руководствуется педагог при организации воспитательной работы:

- а) советами более опытных коллег;
- б) советами родителей;
- в) интересами школьников;
- г) требованиями школьной администрации;
- д) принципами воспитания.

3. Определите требования принципа опоры на положительное в человеке в его воспитании:

а) принцип указывает на необходимость воспитания положительных качеств в человеке;

б) принцип требует выявлять в каждом воспитаннике положительные качества, опираясь на которые, развивают недостаточно сформированные;

в) принцип требует от воспитателя вести постоянную борьбу с вредными привычками;

г) принцип обусловлен противоречивым характером развития человека;

д) принцип рекомендует воспитателю уделять большое внимание развитию личности ребенка.

4. Требования личностного подхода:

а) учет индивидуальных особенностей воспитанников;

б) учет возрастных особенностей в воспитании;

в) изучение личности воспитанника;

г) учет возрастных, индивидуальных особенностей воспитанников в формировании личности, ее жизненных планов и ценностных ориентаций;

д) участие воспитанников в совместном обсуждении программы воспитания.

5. Чем характеризуют нравственное воспитание?

а) формированием умений выстраивать поведение с учетом общественных требований и норм морали;

б) воздействием на формирование полового сознания и поведения детей;

в) развитием у воспитанников общетрудовых умений;

г) формированием у человека ответственного отношения к семье;

д) развитием бережного и ответственного отношения к природе.

6. Группа, включающая основные составные части воспитания:
- а) интеллектуальное, общая эрудиция, трудовая зрелость, политехническая подготовка, нравственное и гражданское воспитание;
 - б) умственное, нравственное, эстетическое, физическое, трудовое;
 - в) умственное, духовное совершенствование, физическое воспитание;
 - г) трудовое воспитание, энциклопедичность знаний, нравственная чистота, эстетическая культура;
 - д) трудовое воспитание, политехническое образование, нравственная чистота, эстетическая культура.

7. Закономерности воспитания:

- а) обусловленность воспитания общественными потребностями;
- б) единство мыслей и поведения;
- в) педагогическое требование;
- г) учет индивидуальных потребностей ученика;
- д) социальная среда.

8. Чем определяют цель воспитания?

- а) потребностями развития общества;
- б) требованиями школы;
- в) возможностями учителей и воспитателей;
- г) требованиями родителей;
- д) физиологическими и психическими возможностями воспитанников.

9. Метод воспитания, в основе которого лежит подражание:

- а) убеждение;
- б) требование;
- в) одобрение;
- г) положительный пример;
- д) приучение.

10. Методы, которые относятся к методам стимулирования:

- а) воспитывающая ситуация;
- б) упражнение, приучение;
- в) беседы, лекции;
- г) положительный пример.

11. Воспитательный метод, к которому относятся следующие приемы: благодарность, одобрение, награда, забота и внимание?

- а) наказание;
- б) соревнование;
- в) поощрение;
- г) убеждение;
- д) внушение.

12. Прием, относящийся к методу прямого педагогического требования:

- а) намек;
- б) совет;
- в) укор;
- г) приказ;
- д) воспитывающая ситуация.

13. Метод косвенного педагогического требования:

- а) разъяснение;
- б) убеждение;
- в) приказ;
- г) наказание;
- д) совет.

14. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения:

- а) убеждение, пример;
- б) внушение, лекция;
- в) поощрение, наказание;
- г) создание ситуации успеха, поощрение;
- д) требование, упражнение.

15. Убеждения, которые определяют духовный мир личности:

а) направленность – ценностные ориентации, интересы, желания, чувства, поступки;

- б) направленность – ценностные ориентации;
- в) интересы, желания;
- г) чувства;
- д) поступки.

16. Группы методов воздействия на личность:

а) убеждения, упражнения, обучение, стимулирование, контроль и оценка;

б) убеждения, упражнения и приучения, обучение, стимулирование, контроль и оценка;

в) убеждения, упражнения и приучения, обучение, стимулирование, контроль;

г) убеждения, упражнения и приучения, соревнование, стимулирование, контроль и оценка;

д) убеждения, упражнения и приучения, обучение, наказание, поощрение, контроль и оценка.

17. Что такое детский коллектив?

а) группа детей, объединенных совместной деятельностью и дружескими взаимоотношениями;

б) группа детей, связанных отношениями взаимной зависимости;

в) группа детей, которую объединяют общие, имеющие общественно ценный смысл цели и совместная деятельность, организуемая для их достижения;

г) группа совместно обучающихся детей.

18. Что такое социализация ребенка?

а) процесс приобщения его к социальной жизни, который заключается в усвоении системы знаний, ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу;

б) процесс активного приспособления его к условиям социальной среды;

в) процесс передачи знаний, умений, навыков и формирования опыта поведения ребенка;

г) процесс активизации развития ребенка.

19. Объективные, устойчивые связи в системе реальных отношений воспитанника с семьей, коллективом, обществом – это

а) средство воспитания;

б) закономерность воспитания;

в) фактор воспитания;

г) метод воспитания.

20. Реально имеющиеся у ребенка возможности, которые могут быть раскрыты и использованы для его развития при минимальной помощи или подсказке со стороны окружающих людей, называются

- а) зоной актуального развития;
- б) ближайшего развития;
- в) перспективного развития;
- г) произвольного развития.

21. Социальная ситуация развития – это:

- а) постепенное изменение различных форм органического мира в процессе эволюции;
- б) стремление изменить умения и навыки в соответствии с изменившимися условиями;
- в) возрастная изменчивость психических явлений;
- г) система отношений, в которую ребенок вступает в обществе, и то, как он в ней ориентируется.

22. Социометрия – это:

- а) количественное измерение межличностных и внутригрупповых отношений;
- б) преднамеренное, целенаправленное, систематическое восприятие исследуемых объектов;
- в) анализ продуктов человеческой деятельности;
- г) кратковременное испытание, с помощью которого измеряется уровень развития некоторых свойств личности.

23. Феномен межличностного влияния, заключающийся в воздействии на сознание личности с помощью логики, доказательств, демонстрации значений обсуждаемых явлений, называется:

- а) внушение;
- б) подражание;
- в) психологическое заражение;
- г) убеждение.

24. Что не соответствует характеристике педагогического конфликта?

- а) это естественно и нормально
- б) рождает психический дискомфорт и напряжение
- в) обнаруживает противоречия

г) не может приводить к адаптации

25. К структуре учебной группы не относится:

а) структура межличностных отношений;

б) структура коммуникаций;

в) структура деятельности;

г) структура власти.

26. Сложность социальной ситуации развития в подростковом возрасте заключается:

а) в неустойчивости протекания нервных процессов;

б) слабом развитии мышления в этот период;

в) нежелании учиться;

г) проявлении подростковой самостоятельности и неадекватном восприятии ее родителями.

27. Главным психологическим новообразованием подросткового возраста является:

а) конфликтность;

б) чувство взрослости;

в) агрессия;

г) отказ от еды.

Рейтинг-контроль № 3

1. Проблемы усвоения социального опыта как процесса, происходящего между стимулом и реакцией, исследуются в рамках:

а) бихевиористского подхода;

б) когнитивного подхода;

в) ассоциативного подхода;

г) функционалистического подхода.

2. Процесс изменения личности учащегося в ходе взаимодействия ее с реальной действительностью, появление социально-психологических новообразований в структуре личности понимаются как:

а) созревание;

б) научение

в) формирование;

г) воспитание.

3. Способность проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность педагога составляют суть:

- а) дидактических способностей;
- б) перцептивных способностей;
- в) коммуникативных способностей;
- г) организаторских способностей.

4. Система педагогических воздействий, направленных на формирование мотивационной сферы личности, называется:

- а) воспитанием;
- б) научением;
- в) повторением;
- г) изменением

5. Проанализируйте педагогические ситуации и сформулируйте варианты поведения педагога, которые будут отвечать принципам конструктивного воспитательного воздействия:

Вы проводите со школьниками курс уроков по обучению их основам здорового образа жизни. Однажды вы уверенно открыли дверь класса, вошли, поздоровались. Ученики дружно поднялись и встали как по команде «смирно». Только у некоторых были опущены глаза... Вы подошли к столу и увидели: на большом листе бумаги был нарисован ваш портрет – карикатурно. Весь класс замер в ожидании. Что же будет?

5. Олег привык, что в классе ребята всегда восхищались им. У него была модная одежда, современные гаджеты. Но в 10-м классе, в который он перешел, это никого не восхищало. Более того, Олег вскоре заметил, что на него смотрят с каким-то снисхождением. Началось это после туристического похода, когда выяснилось, что он не может разжечь костер, поставить палатку, не знает слов ни одной из песен, которые ребята пели под гитару.

6. Первоклассника Павлика побил третьеклассник. Это случилось уже не в первый раз, но Павлик никому ничего не рассказывает, боится. Но слез досады сдержать не может. Его плачущего увидела в раздевалке Мария Ивановна. «Прекрати сейчас же плакать! Ты же мужчина, чего ты реवेशь?» Павлик заплакал еще сильнее: побили ни за что и стыдят ни за что.

7. Алексей долгое время пролежал в больнице, поэтому сильно отстал как в учебной программе, так и в интеллектуальном развитии. Из-за этого у него стали возникать проблемы в общении с окружающими. В классе, в который он попал после болезни, многие одноклассники стали над ним насмехаться. Узнав о происходящем, классный руководитель...

8. С раннего детства Марине внушали, что она музыкально одарена, что её ожидают известность, слава. Успех на уроках музыки в начальной школе подтверждал такие предсказания. Старательная ученица получала только отличные оценки, пела в хоре. В 4-м классе появилась возможность выступить на концерте, однако учительница не включила Марину в список выступающих. Теперь Марину не узнать: раздраженная, вспыльчивая, никого не слушает.

9. На школьной перемене дежурный учитель неоднократно делал замечания двум расшалившимся пятиклассникам. Когда начался урок, он вошел с учителем в этот класс и потребовал от мальчиков, чтобы они дали ему свои дневники. Мальчики отказались это сделать.

10. Татьяна Ивановна, психолог школы, возвращалась с работы и стала невольным свидетелем того, как прямо на улице на глазах у прохожих женщина избивает своего восьмилетнего сына. Татьяна Ивановна подошла, стала стыдить женщину и пыталась забрать у нее кричащего мальчика. Однако женщина ещё больше разозлилась.

11. Представьте себе, что ваш 14-летний ребенок становится непослушным, неуправляемым, явно бунтует, в конфликтных ситуациях не реагирует ни на какие уговоры, не откликается ни на просьбы, ни на строгие приказания и продолжает упорствовать в своем неповиновении.

12. В школе организовалась группа из мальчиков 14 – 16 лет. Время вне школы они проводят вместе. Самому младшему из них 14 лет. Еще недавно он хорошо учился и был благополучным ребенком. Теперь он поздно возвращается домой, часто от него пахнет алкоголем.

13. В летний лагерь были вывезены две группы подростков, между ними было организовано соревнование. Каждая группа стремилась лучше другой убрать территорию, успешней выступить в художественной самодеятельности, победить в спортивных соревнованиях.

Победителей награждали. Получали они и ряд привилегий, в частности, первыми идти в столовую, задержаться на дискотеке и др. Однако между группами стали быстро возникать конфликты, доходящие до взаимных издевательств, драк, изготовления угрожающих плакатов, карикатур на своих «противников», оскорбительных прозвищ. Дайте оценку действиям педагогов-организаторов. Раскройте пути нормализации отношений в коллективе, предложите методы коррекции межгруппового взаимодействия.

Алгоритм решения психолого-педагогических задач и ситуаций:

1. Ознакомление с условием, «присвоение» этого условия, «вживание» в него. Возможно возвращение к собственному негативному опыту детства, если таковой имеется.

2. Фиксация условия задачи в краткой форме и обязательно в письменном виде.

3. Фиксированное модельное представление условия задачи, поскольку причинно-следственные связи, на которых основывается осознанное решение, могут быть выявлены и справедливы только для соответствующих элементарных моделей, например:

- Имеет место угроза здоровью ребенка.
- Имеет место угроза нормальному развитию ребенка.
- Имеет место попустительство со стороны взрослого.
- Ребенок совершил противоправный поступок.

3. Сформировать и обязательно записать представление о том, что необходимо сделать для получения результата. Именно в соответствии с принципами воспитания: любой другой характер действий представляет собой поиск случайных решений, а потому просто не имеет смысла.

4. Реализация намеченного плана – во всех его деталях. Критериями понимания ситуации являются качество и детальность составления плана, а также реальная оценка возможных сроков его воплощения.

5. Запись полученного результата таким образом, чтобы можно было его проанализировать.

6. Анализ полученного результата.

5.2. Промежуточная аттестация по итогам освоения дисциплины.

Вопросы к зачету

1. Психосоциальные проблемы взросления в реалиях традиционных воспитательных практик.
2. Психология взросления: концепты и феномены.
3. Социальная зрелость личности: характеристики, условия становления.
4. Социальная зрелость через генезис интеллекта (Ж. Пиаже).
5. Социальная зрелость и этапы нравственного развития личности Л. Кольберга
6. Социальное взросление через развитие качеств личности и обретение личностной целостности (Э. Эриксон).
7. Социальное взросление через научение неагрессивному поведению (Д. Креч, Р. Кратчфилд, Н. Ливсон).
8. Я-концепция как фактор социальной зрелости (А. Маслоу);
9. Социальная зрелость с позиции отечественной психологии (Б. Г. Ананьев, В. А. Петровский, П. Г. Якобсон, Е. И. Головаха, А. А. Кроник, И. С. Кон, И. Я. Гальперин; А. Н. Леонтьев, А. А. Реан).
10. Подростковая субкультура и современное пространство взросления.
11. Психологические механизмы воспитания. Воспитательные практики нового поколения в пространстве взросления.
12. Взаимодействие как условие реализации социальной ролевой пробы в подростковом возрасте. Виды и уровни взаимодействия.
13. Коммуникативное воздействие как намеренное спланированное воздействие.
14. Практики психолого-педагогической поддержки как способа посредничества в освоении взрослости подростком.
15. «Социальный инфантилизм» как проблема современного взросления.
16. Школьный класс как малая группа. Динамика малой группы.
17. Группа как фактор социального формирования психики.

18. Управление конфликтами в малой группе.
19. Лидерство и руководство как воспитательный ресурс педагога.
20. Социализация личности. Стадии и факторы.
21. Социализация личности, механизмы, особенности современной социализации.
22. Личность в группе. Социальная идентичность.
23. Социальные риски развития детей и подростков, проявляющиеся в социально-психологической дезадаптации и разных видах отклоняющегося поведения.
24. Технологический аспект организации взаимодействия учащихся: технологии модерации, дискуссии, тренинга, ролевых и деловых игр.
25. Диагностика результатов воспитания.

Темы реферативных работ

1. Психологические основы воспитания.
2. Воспитательные аспекты учебной деятельности младших школьников.
3. Воспитательные аспекты учебной деятельности подростков.
4. Цели воспитания в различных педагогических концепциях.
5. Психологические механизмы воспитания.
6. Воспитание личности в культуре.
7. Личность как объект и субъект воспитательного процесса.
8. Влияние семейного воспитания на формирование личности ребёнка.
9. Современные проблемы психологии воспитания.
10. Психологические основы формирования личности и мировоззрения.
11. Виды воспитательных воздействий и их влияние на развитие личности.
12. Эмоциональное развитие и воспитание.
13. Специфика маргинальной подростковой группы.
14. Социальная и эмоциональная компетентность личности.
15. Педагогические стереотипы. Негативные социальные установки в воспитательной деятельности учителя.

5.3. Самостоятельная работа обучающегося

Тема 1. Психосоциальные проблемы взросления в реалиях традиционных воспитательных практик.

1. Подготовить презентацию по теме: «Проблемы воспитания, препятствующие становлению субъектности и воспроизводству взрослости».

2. Подготовить сравнительный анализ отечественных подходов к определению субъекта в работах С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева, В. В. Селиванова, Л. И. Божович, Е. А. Сергиенко, В. И. Панова.

Тема 2. Психология взросления: концепты и феномены.

1. Подготовить сравнительную таблицу, раскрывающую подходы к воспитанию в рамках бихевиоризма, психоанализа, гуманистического подхода и отечественных концепций, раскрывающих представление о личности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев).

2. Организовать пилотажное исследование представлений подростков о взрослости.

3. Выполнить анализ и интерпретацию результатов пилотажного исследования, представить результаты в виде таблиц и графиков.

Тема 3. Социальная зрелость личности.

1. Подготовить презентацию, раскрывающую категорию социальной зрелости в трудах Ж. Пиаже, Э. Эриксона, А. Маслоу, К. Роджерса, Б. Г. Ананьева, В. А. Петровского, А. А. Реана.

2. Выполнить самодиагностику характеристик зрелой личности, предложенные К. Роджерсом: гуманистические ценности, способность к поступку, содействие росту и развитию другого, принятие реальности вне и внутри себя (см. Л. Хьелл, Д. Зиглер. Теории личности. СПб, 2000, с. 371 – 375). Использовать для самодиагностики 5-балльную шкалу Лайкерта: 1 – «нет, совершенно не подходит»; 2 – «не подходит»; 3 – «нечто среднее, когда как»; 4 – «подходит»; 5 – «совершенно подходит».

3. Подготовить самоотчет с описанием сильных сторон и дефицитов зрелости.

Тема 4. Проявления нарушения развития и отклоняющегося поведения в детском и подростковом возрасте.

1. Подготовить сравнительный анализ проявлений дезадаптации и видов отклоняющегося поведения.

2. Подготовить презентацию, раскрывающую сущность психологического синдрома и его разновидности.

3. Проанализировать предложенные практические ситуации, указать тип синдрома и предложить варианты воспитательных воздействий:

а) *Наташе К. 15 лет. Родители жалуются на вызывающее поведение девочки, нежелание учиться. Наташа ходит в школу ярко накрашенная. В носу у неё было кольцо, на руках – несколько «фенечек» (самодельных браслетов). Волосы выкрашены в розовый цвет. В ответ на вопрос, к какой неформальной группе она принадлежит, девочка гордо ответила, что она – сама по себе и ни с какими «неформалами» иметь дела не хочет. Свой внешний вид она объяснила поисками своего собственного стиля: «Я хочу быть ни на кого похожей. Я – такая, какая есть».*

б) *Вике Д. 13 лет. Её родители разведены, девочка живёт вдвоём с мамой. По маминым словам, она часто плачет. Настроение неустойчивое, чаще – сниженное. У Вики нет подруг, и в свободное время она, как утверждает мама, либо смотрит телевизор, либо «слоняется без дела». Вика даже не пытается с кем-либо общаться, так как заранее ожидает неудачи. Мать также не уделяет девочке достаточного внимания, поскольку сосредоточена на своих переживаниях, связанных с неудавшейся личной жизнью.*

в) *Сергею И. 14 лет. Родители жалуются на то, что он стал замкнут, упрям, постоянно проявляет негативизм. Три года назад семья переехала в Москву из военного городка в Крыму. Мальчик с трудом адаптировался в новом окружении. Учителя жаловались на его поведение, отмечали его «хулиганские выходки» как во время уроков, так и на переменах. Серёжа стал часто прогуливать уроки. Администрация дважды ставила вопрос о его исключении из школы, но родителям оба раза удавалось погасить конфликт. В период жизни в*

Крыму поведение Сергея также вызывало нарекания, но жалоб было существенно меньше. В первое время после переезда Серёжа часто бывал возбуждён, находился в приподнятом настроении. Он проводил много времени на улице или в сквере около дома, пытаясь принимать участие в развлечениях своих сверстников. Эти попытки не встречали у них положительной реакции. Со временем Серёжа их прекратил и стал большую часть времени проводить дома. Однако иногда он уходил на целый день, выбирая для своих прогулок уединённые места.

г) Андрею П. 14 лет. Семья состоит из самого Андрея, его родителей, брата и сестры. Родители жалуются на то, что друзья вовлекли мальчика в компанию, где он принимает в разнообразных хулиганских выходках. Один из инцидентов окончился тем, что он был отведён в отделение полиции. Большинство нарушений связано с конфликтом между группой, к которой принадлежит Андрей, и другой подростковой компанией. В школе у Андрея нет друзей, но отношения с одноклассниками мирные. Обычно он избегает конфликтов, не дерётся. По словам родителей, до последнего времени он был «домашним» мальчиком, хорошо себя вёл, редко выходил из дома. Они утверждают, что за последний год он «совершенно изменился, стал другим ребёнком».

д) Евгении В. 16 лет. Её родители обратились за консультацией по просьбе самой девочки. Причина обращения – постоянно сниженное настроение, отсутствие друзей и подруг. Женя жалуется, что она «никому не интересна», что никто не обращает на неё внимания. Она учится в 10-м классе. Её учебные достижения очень высоки. Женя утверждает, что её не беспокоят её отношения с родителями и со сверстниками. При этом она не осознаёт противоречия между этим утверждением и своим состоянием.

Тема 5. Психологические механизмы воспитания.

1. Подготовить презентацию, раскрывающую сущность механизмов воспитания.

2. Подобрать пять примеров (мультфильмы, художественные фильмы, художественная литература), иллюстрирующих различные психологические механизмы воспитания.

Тема 6. Педагогическое воздействие и влияние в воспитательном процессе.

1. Разработать содержание и реализовать мультимедийные мини-проекты «Коммуникативная компетентность педагога», «Конфирмация и поддерживающий педагогический стиль деятельности», «Манипулятивное воздействие» в учебных мини-группах.

2. Подготовить сравнительную таблицу конструктивных и деструктивных способов воздействия в воспитательном процессе.

Тема 7. Урочное и внеурочное взаимодействие как условие решения задач взросления в подростковом и юношеском возрасте.

1. Выполнить сравнительный анализ научных позиций, раскрывающих цели и тактики взаимодействия в трудах Б.Ф. Ломова, Э. Берна, В.Шутса, Г. Келли, Д. Тибо.

2. Проанализировать требования ФГОС к организации урочного и внеурочного взаимодействия.

1. Подготовить презентации, раскрывающие технологии организации взаимодействия с использованием модерации, дискуссии, тренинга, ролевых и деловых игр (см. Плаксина, И. В. Интерактивные технологии в обучении и воспитании : метод. пособие / И. В. Плаксина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых.. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014).

Тема 8. Класс как малая группа.

1. Подготовить конспект, раскрывающий причины усиления конфликтов в образовательной среде (см. Плаксина, И. В. Конфликты в образовательной среде: теория и практика разрешения [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / И. В. Плаксина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2024.) – 200 с.

2. Выполнить анализ конфликтной ситуации и описать структурные элементы конфликта (стороны, условия, тип межличностных отношений, мотивы, позиции, образы конфликтной ситуации, конфликтогены). Описать модель конструктивного влияния на поведение девочки.

Уже 11 часов вечера, а дочери все еще нет. Мать очень волнуется, обзвонила всех одноклассников, родственников. Дочери нигде не было. Мать не может найти себе места. Около полуночи Ира веселая и счастливая пришла домой.

– Где ты болталась? Кто разрешил тебе так поздно приходить домой? Если ты в 11-м классе, то решила, что уже взрослая?.. Ты бы лучше училась, чем пропадать неизвестно где! – в сердцах выговаривала мать.

– Мама, что ты так волнуешься, я была с Сережей на дискотеке в его училище, – пыталась защититься девушка.

– С каким еще Сережей? С этим? – она выхватила из дневника Иры фотографию юноши. – Я тебе покажу, как гулять перед выпускными экзаменами! – закричала она и на клочки в гневе порвала фотографию Сергея.

– Как ты смела! – закричала в свою очередь девушка, бросившись собирать разлетевшиеся по комнате кусочки. Подобрал их, со слезами она закрылась в своей комнате.

Тема 9. Воспитатель: личность и деятельность.

1. Представить в виде ментальных карт, схем, таблиц, развернутых планов следующие вопросы:

– Мотивы и ценностные установки воспитателя как предпосылки выбора способа действия и стиля организации деятельности.

– Структура эмоционального интеллекта.

2. Выполнить самодиагностику стилевых характеристик лидерства по предложенной методике и подготовить самоотчет о персональных ресурсах лидерства.

6. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

6.1. Книгообеспеченность

Наименование литературы: автор, название, вид издания, издательство	Год издания	Книгообеспеченность
		Наличие в электронном каталоге ЭБС
Основная литература		
Фиофанова, О. А. Психология взрослого поколения и воспитательные практики нового поколения : учеб. пособие / О. А. Фиофанова. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2024. – 120 с.	2017	https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=114741

Продолжение

Наименование литературы: автор, название, вид издания, издательство	Год издания	Книгообеспеченность
		Наличие в электронном каталоге ЭБС
Дрозд, К. В. Основы вожатской деятельности : учеб.-метод. пособие / К. В. Дрозд ; И. В. Плаксина; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021.– 196 с. – ISBN 978-5-9984-1268-4.	2021	http://e.lib.vlsu.ru:80/handle/123456789/7627
Жабаква, Т. В. Педагогическая психология. Психология воспитания : учеб. пособие / Т. В. Жабаква, Е. Ю. Немудрая ; Южно-Уральский гос. гуманитар.-педагог. ун-т. – Челябинск : «Библиотека Миллера», 2023. – 97 с.	2023	http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/15665/%D0%96%D0%B0%D0%B1%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%2C%20%D0%9D%D0%B5%D0%BC%D1%83%D0%B4%D1%80%D0%B0%D1%8F.%20%D0%9F%D0%B5%D0%B4.%20%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Плаксина, И. В. Конфликты в образовательной среде: теория и практика разрешения [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / И. В. Плаксина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2024. – 204 с. – ISBN 978-5-9984-1818-1.	2024	https://dspace.www1.vlsu.ru/handle/123456789/11828
Плаксина, И. В. Инновационные педагогические технологии развития метапредметных компетенций субъектов образовательного процесса : учеб.-метод. пособие / И. В. Плаксина, К. В. Дрозд ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2023. – 416 с.	2023	https://dspace.www1.vlsu.ru/handle/123456789/11025

Наименование литературы: автор, название, вид издания, издательство	Год издания	Книгообеспеченность
		Наличие в электронном каталоге ЭБС
Дополнительная литература		
Плаксина, И. В. Интерактивные технологии в обучении и воспитании : метод. пособие / И. В. Плаксина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 163 с.	2014	http://e.lib.vlsu.ru:80/handle/123456789/3551
Дрозд, К. В. Актуальные вопросы педагогики и образования: воспитательный аспект : учеб.-метод. пособие / К. В. Дрозд ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015.	2015	http://op.vlsu.ru/fileadmin/Programmy/Bacalavr_academ/44.03.01/Angl_lang/Metod_doc/UP_AVPiOVA_44.03.05_2015.pdf
Груздова, И. В. Психология воспитания школьника : электрон. учеб.-метод. пособие / И. В. Груздова, Г. А. Медяник. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2017.	2017	https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/6411/1/Gruzdova%201-87-16-Z.pdf
4.Сорокина, И. Р. Теория и методика воспитания: учебно-методическое пособие / И. Р. Сорокина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ. 2016. – 177 с.	2016	http://op.vlsu.ru/fileadmin/Programmy/Specialitet/44.05.01/Metod_doc/Metod_TMV_PPDP_18102016.PDF

Интернет-источники

Журнал «Вопросы психологии»	http://www.voppsy.ru/
Журнал «Психологические исследования»	http://psystudy.ru/
Журнал «Психологическая наука и образование»	https://psyjournals.ru/journals/pse
Журнал «Культурно-историческая психология»	https://psyjournals.ru/journals/chp
Вестник практической психологии образования	https://psyjournals.ru/journals/bppe
Журнал «Классный руководитель»	http://www.ppoisk.com/gurnaly/klass.htm

Журналы «Воспитание школьников», «Духовно-нравственное воспитание», «Воспитательная работа в школе», «Вожатый века»	http://www.schoolpress.ru/products/magazines/index.php?SECTION_ID=17&MAGAZINE_ID=92105
Журнал «Справочник заместителя директора школы»	https://e.zamdirobr.ru/
Журнал «Народное образование»	https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie
Журнал «Социальная педагогика»	https://narodnoe.org/journals/socialnaya-pedagogika/info
Федеральные государственные образовательные стандарты	https://fgos.ru/
Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР)	http://fcior.edu.ru/
Российский общеобразовательный портал	https://www.int-edu.ru/content/rossiyskiy-obshcheobrazovatelnyy-portal
Образовательное сетевое сообщество – «Сеть творческих учителей»	http://www.it-n.ru/
Социальная сеть педагогов «Открытый класс»	http://www.openclass.ru
Образовательная социальная сеть «nsportal.ru»	https://nsportal.ru/
Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации.	https://minobrnauki.gov.ru/
База педагогических данных кафедр педагогики ВлГУ	http://www.pedagog.vlsu.ru/

6.2. Периодические издания

1. Журнал «Вопросы психологии» (рус.). – научный психологический журнал. URL: <http://www.voppsy.ru/>

2. Журнал «Психологические исследования» (рус.). – научный электронный журнал, включен в Перечень ВАК. URL: <http://psystudy.ru/>

3. Журнал «Психологическая наука и образование» (рус.). – профессиональный журнал по психологии образования, рекомендованный ВАК. URL: <http://psyedu.ru/>

4. Журнал «Культурно-историческая психология». – международное научное издание для психологов, историков и методологов науки и специалистов в смежных областях фундаментального и прикладного человекознания; включен в Перечень ВАК. URL: <http://psyjournals.ru/kip/>

5. «Классный руководитель». URL: <http://www.ppoisk.com/index.htm>

6. «Воспитание школьников», «Духовно-нравственное воспитание», «Воспитательная работа в школе», «Вожатый века». URL: <http://www.schoolpress.ru/products>

7. «Завуч». URL: <http://www.zavuch.info/>

8. «Народное образование». URL: <http://www.narodное.org/>

9. «Социальная педагогика». URL: http://www.narodное.org/anno/anno_soc_ped.html

6.3. Интернет-ресурсы

1. Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: standart.edu.ru

2. Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР). – URL: <http://fcior.edu.ru/>

3. Всероссийский интернет-педсовет. – URL: <http://pedsovet.org/>

4. Инновационная образовательная сеть «Эврика». – URL: <http://www.eurekanet.ru>

5. Образовательное сетевое сообщество – «Сеть творческих учителей». – URL: <http://www.it-n.ru/>

6. Открытый класс. Социальная сеть педагогов. Сетевые профессиональные сообщества. – URL: <http://www.openclass.ru>

7. Российский общеобразовательный портал. – URL: www.school.edu

8. База педагогических данных кафедры педагогики ВлГУ. – URL: <http://www.pedagog.vlsu.ru/>

9. Интернет-журнал «Эйдос». – URL: <http://www.eidos.ru/>

10. Педагогическая библиотека. – URL: www.pedlib.ru

11. Психолого-педагогическая библиотека. – URL: www.koob.ru

12. Педагогическая библиотека. – URL: www.metodkabinet.eu

13. Каталог статей российской образовательной прессы. – URL: <http://periodika.websib.ru/>

7. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Для реализации данной дисциплины имеются специальные помещения для проведения занятий лекционного типа, занятий практического типа групповых и индивидуальных консультаций, текущего контроля и промежуточной аттестации, а также помещения для самостоятельной работы ауд. 338 – 7. Практические/лабораторные работы проводятся в аудиториях 7-го корпуса. Для обеспечения данной дисциплины имеется мультимедийное оборудование (проектор, экран, интерактивная доска).

Перечень используемого лицензионного программного обеспечения: операционная система семейства Microsoft Windows; пакет офисных программ Microsoft Office; Acrobat Reader; Google Chrome; 7-Zip.

Учебное электронное издание

ПЛАКСИНА Ирина Васильевна

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учебно-методическое пособие

Редактор О. В. Балашова

Технические редакторы Ш. Ш. Амирсейидов, Н. В. Пустовойтова

Компьютерная верстка Л. В. Макаровой

Корректор О. В. Балашова

Выпускающий редактор А. А. Амирсейидова

Системные требования: Intel от 1,3 ГГц; Windows XP/7/8/10; Adobe Reader;
дисковод CD-ROM.

Тираж 9 экз.

Издательство Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.