

На правах рукописи

Пролеева Лариса Михайловна

**Формирование гуманистической направленности личности
подростка в условиях общественно полезной деятельности**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук,
профессор Э. А. Мальцева

Ижевск – 2005

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3 – 9
Глава 1. Психолого-педагогические основы формирования гуманистической направленности личности подростка	
1.1. Направленность личности подростка как психолого-педагогическая проблема.....	10 – 32
1.2. Особенности формирования гуманистической направленности личности в подростковом возрасте	33 – 51
<i>Выводы по первой главе</i>	52 - 53
Глава 2. Совместная общественно полезная деятельность подростка, как средство формирования гуманистической направленности его личности	
2.1. Общественно полезная деятельность, как фактор формирования личности подростка.....	54-64
2.2. Совместная деятельность, как способ включения подростка в социальные отношения.....	65-79
2.3. Роль совместной общественно полезной деятельности в формировании гуманистической направленности личности подростка.....	80-88
<i>Выводы по второй главе</i>	89 - 90
Глава 3. Опытнo-экспериментальная работа по формированию гуманистической направленности подростков в условиях педагогически организованной общественно полезной деятельности	
3.1. Организация и методы исследования	91 - 102
3.2. Реализация педагогических условий при организации общественно полезной деятельности с целью формирования гуманистической направленности личности подростков	103 – 137
3.3. Оценка и анализ результатов опытнo-экспериментальной работы по формированию гуманистической направленности личности подростков в условиях общественно полезной деятельности	
<i>Выводы по третьей главе</i>	148 - 149
Заключение	150 - 153
Библиографический список.....	154 - 166
Приложения.....	167

Введение

Состояние современного общества характеризуется в многообразных социологических, психолого-педагогических исследованиях как социально напряжённое. Закономерностью социального развития является то, что характер отношений между людьми, а значит и общие социальные условия жизни, в ближайшие десятилетия будут определять именно те, кому сегодня пока нет еще 18 лет.

Сфера государственного образования является наиболее мощным и все еще наиболее организованным, а, следовательно – наиболее эффективным инструментом, с помощью которого общество может управлять нравственным развитием растущих людей.

Изменения в обществе, которые касаются перестройки социальных, экономических систем, демократизация всех сфер общественной жизни ставят новые задачи перед социальными институтами, школой, детскими общественными организациями и семьей в частности. Общественные изменения требуют больше, чем когда-либо, формирования неординарной, самостоятельной, высокоорганизованной, нравственной личности.

Проблема воспитания подрастающего поколения на основе гуманистических ценностей имеет для России особое социальное значение .

Актуальность разработки целостного концептуального представления проблемы воспитания подростков в современных российских условиях находит свое отражение в нормативных и концептуальных документах, во Всемирной Декларации прав человека, рекомендациях международной организации ЮНЕСКО о перспективах развития образования в мире, положениях Конституции Российской Федерации, в Федеральном Законе «Об образовании» (136,85) и др. В этих документах подчеркивается приоритет личности, общества и социальных групп в удовлетворении

потребностей в образовании и воспитании подрастающего поколения в духе общечеловеческих ценностей.

В проекте национальной доктрины Российской Федерации основными задачами признаются формирование нравственности, терпимости; а основополагающими признаками обновления содержания образования и воспитания являются принципы личностной ориентации, гуманизации, гуманитаризации Российской школы.

В последнее десятилетие вопросам воспитания посвящены многочисленные исследования (И.Д. Демакова, Н.Л. Селиванова, И.В. Фришман, О.В. Лишин, Н.Е. Щуркова и др.). Перечисленные исследования значительно продвинули понимание сущности воспитания, его целей и, главное, педагогических условий его организации.

Очень важным компонентом развития и существования личности является ее направленность. Под направленностью понимают систему мотивов, которые определяют активность человека и выбор поведения (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, О.В. Лишин и др.). Конкретно о направленности личности ребенка могут сказать его потребности, интересы, мотивы, цели, убеждения и мировоззрение. Наиболее сензитивным возрастом для формирования направленности является подростковый возраст, которому имплицитно присущ поиск общественного признания и личностного становления в деятельности (О.В. Лишин, Д.И. Фельдштейн, др.)

Поэтому особенно важно рассмотреть педагогические условия формирования направленности личности в подростковом возрасте, определив: под влиянием каких факторов происходит это становление и, в частности, какую роль в этом становлении (формировании) играет педагогически организованная деятельность подростковой группы.

Проблема направленности личности в научной литературе представлена в разных аспектах. Результаты исследований отражены в трудах психологов, педагогов, социологов: К.А. Абульханова-Славская, Б.Г.

Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Б.С. Мерлин, А.С. Макаренко, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, С.Т. Шацкий, Д.Б. Эльконин и др. Но, не смотря на множество работ и разнообразных подходов к данной проблеме, в ее изучении остается еще немало нерешенных вопросов, что актуализирует настоящее исследование. В частности, недостаточно выясненными остаются механизмы развития направленности личности, связи направленности подростка с его участием в групповой общественно полезной деятельности и воздействие групповой подростковой субкультуры на участников деятельности. Все изложенное выше определило актуальность и выбор темы исследования направленности личности

Объект исследования – процесс формирования гуманистической направленности личности.

Предмет исследования - формирование гуманистической направленности личности подростка в условиях общественно полезной деятельности.

Цель исследования - выявить педагогические условия влияния общественно полезной деятельности на формирование гуманистической направленности личности подростка.

Гипотеза исследования - гуманистическая направленность личности в общественно полезной деятельности будет формироваться при реализации следующих педагогических условий:

1. Высокий уровень сформированности совместной общественно полезной деятельности (УСД).
2. Отношения «общей товарищеской заботы» (И.П. Иванов) как преобладающий стиль общения.
3. Морально-волевое единство группы как основа формирования гуманистической направленности.

4. Ситуация трудной цели, позволяющая вести процесс воспитания в «зоне ближайшего развития».

Исходя из цели и гипотезы, были определены задачи исследования:

- 1) провести теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования гуманистической направленности личности;
- 2) выявить влияние уровня сформированности общественно полезной деятельности на направленность личности подростка;
- 3) выявить педагогические условия формирования гуманистической направленности личности подростка в общественно полезной деятельности;
- 4) экспериментально проверить эффективность педагогических условий формирования гуманистической направленности в общественно полезной деятельности.

Методологической основой исследования являются принципы природосообразности, культуросообразности, свободосообразности в воспитании; концепция деятельностного подхода к развитию личности, личностно-ориентированный гуманистический подход к воспитанию. Фундаментальные теории личности и деятельности: социально-педагогическая концепция активного взаимодействия человека и среды в процессе социализации личности.

Теоретическую основу исследования составили антропологические теории отечественной педагогики (П.П. Блонский, К.Н.Вентцель, П.Ф. Каптерев, Л.Н. Толстой, П.П. К.Д. Ушинский); теории коллективной организации деятельности (А.С. Залужный, А.С. Макаренко, Г.А. Роков, С.Т. Шацкий);

принцип деятельностного опосредствования межличностных отношений (М.Г. Казакина, Т.Е. Конникова, А.В. Петровский), концепция социально-полезной деятельности, как ведущей на подростковом этапе развития (Д.И.Фельдштейн); современные концепции социальной деятельности и воспитательных возможностей детского общественного

объединения в формировании личности (О.В. Лишин, Э.А. Мальцева, С.Д. Поляков, И.И. Фришман).

В работе использовался комплекс методов исследования, включающий *методы теоретического анализа*: сравнительно-сопоставительный, ретроспективный – включающие анализ отечественной и зарубежной литературы по теме исследования в области педагогики, психологии, физиологии, акмеологии, изучение и обобщение педагогического опыта по исследуемой проблеме. *Эмпирические методы*: включённое наблюдение, методы анализа становления гуманистической направленности лонгитюдного характера (дневник жизнеописания подростка, письма, интервью), анализ продуктов творческой деятельности, анкетные методы, направленный на выявление уровня сформированности совместной общественно полезной деятельности (В.М. Сергеев), на определение доминирующей направленности личности (И.Д. Егорычева); а также методы статистической обработки экспериментальных данных.

Этапы исследования: Работа проводилась в три этапа в течение семи лет (1998- 2005г.г.) на базе Детского общественного объединения (ДОО) «Дозор» Краснопресненского района г. Москва; общеобразовательной школы № 85 г. Ижевска.

На первом этапе (1998-2001 г.г.) анализировалась проблема, осуществлялась постановка целей и задач по теме исследования направленности личности и уровня сформированности общественно полезной деятельности, в этот же период проводилось пилотажное исследование направленности личности современных подростков.

Второй этап (2001-2003 г.г.) была проведена экспериментальная работа по решению задач формирования направленности личности в процессе общественно полезной деятельности. В основу организации общественно полезной деятельности на этом этапе были положены принципы

коллективной творческой деятельности и выдвинутые в гипотезе педагогические условия.

На третьем завершающем этапе (2003-2005 г.г.) проводилась контрольная диагностика, обработка экспериментальных данных, обобщение и оформление материала, сформулированы и проанализированы итоги исследования.

Научная новизна и теоретическое значение исследования определяется тем, что:

- впервые исследовано влияние уровня сформированности совместной общественно полезной деятельности на формирование направленности личности подростка;
- раскрыт характер процесса педагогического воздействия на формирование гуманистической направленности личности подростка, осуществляемого путем специальной организации смыслообразующей деятельности подростковых групп;
- выявлены педагогические условия организации общественно полезной деятельности подростков с целью формирования гуманистической направленности личности.

Практическая значимость исследования заключается:

- в разработке педагогических условий формирования гуманистической направленности и технологии их реализации в общественно полезной деятельности;

- в значимости для инфраструктуры детского и молодежного движения практико-ориентированной модели организации общественно полезной деятельности.

Достоверность полученных результатов обеспечена междисциплинарным подходом к изучению предмета исследования; комплексом эмпирических и теоретических методов исследования, адекватных поставленным задачам; репрезентативностью выборки;

статистической значимостью экспериментальных данных; вариативной проверкой основных положений и выводов в массовой практике.

На защиту выносятся следующие положения:

1. В подростковом возрасте при нормальном темпе психического развития направленность личности определяется уровнем сформированности совместной общественно полезной деятельности. В этот период психического развития складывается мотивационная структура личности подростка в пределах данной группы и данной деятельности, формируется направленность подростка.
2. Период формирования направленности личности зависит от ряда факторов, в том числе от форм смыслообразующей деятельности, влияния референтной группы и отношений в ней.
3. Развитие личности подростка в плане формирования у него гуманистической направленности зависит от уровня сформированности общественно полезной деятельности на базе подростковой группы или в детском общественном объединении.

Апробация результатов диссертационного исследования проводилась путем участия автора в работе Детского общественного объединения (ДОО) «Дозор» Краснопресненского района города Москвы, сообщений о процессе и результатах исследования на конференциях различного уровня: международных, региональных, республиканских, внедрения результатов исследования в практику работы детских общественных объединений Удмуртии.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка, материалов приложения. Текст диссертации иллюстрирован схемами, таблицами, гистограммами. В приложении представлено методическое обеспечение исследования, результаты статической обработки данных.

1. Психолого - педагогические основы формирования гуманистической направленности личности подростка

1.1. Направленность личности подростка как психолого-педагогическая проблема.

Для отечественной науки характерно наличие разнообразных теоретических моделей, идей объясняющих такой сложнейший феномен, как личность. В исследованиях классиков отечественной психологии – Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна – представлены различные подходы к проблеме личности. В соответствии с задачами нашего исследования обратим особое внимание на структурный аспект личности и условия, влияющие на ее формирование.

Б.Г. Ананьев, анализируя проблему личности, отмечал, что личность - прежде всего современник определенной эпохи, и это определяет множество ее социально-психологических свойств, к которым он относил: принадлежность личности к определенному классу, национальности и др.(3). Б.Г. Ананьев выделял такие характеристики человека, как личности - ее статус в обществе, а также системы: а) общественные функции-роли, б) цели и ценностные ориентации, которые образуют первичный класс *личностных свойств*, интегрируемых *определенной структурой личности* и определяющие особенности *мотивации поведения*, структуру *общественного поведения*, которые составляют вторичный ряд личностных свойств. Высшим интегрированным эффектом взаимодействия первичного и вторичного рядов свойств является *характер* человека и *склонности*. Основная форма развития личностных свойств человека - жизненный путь человека в обществе, его социальная биография, считал Б.Г. Ананьев (3).

Известна концепция С.Л. Рубинштейна, согласно которой «личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия». Своеобразие личности, по

Рубинштейну, составляют свойства, «которые обуславливают общественно значимое поведение или деятельность человека. Основное место в них поэтому занимают система мотивов и задач, которые ставит себе человек, свойства его характера, обуславливающие поступки, то есть те действия, которые реализуют или выражают отношение человека к другим людям, и способности, то есть свойства, делающие его пригодным к исторически сложившимся формам общественно полезной деятельности» (122,309).

Согласно С.Л. Рубинштейну, значительность личности состоит в том, что она выступает носителем общественно-исторических сил, которые влияют на ее реальную деятельность. «Человек есть в максимальной мере личность, когда в ней минимум нейтральности, безразличия, равнодушия и максимум по отношению ко всему общественно значимому... Ядро его составляют осознанные побуждения – мотивы сознательных действий» (122, 312).

Таким образом, с точки зрения С.Л. Рубинштейна, направленность личности образует система побуждений или мотивов, определяющих ее деятельность. При этом неосознанные мотивы, имеющие влияние на психологический строй личности, в меньшей мере определяют ее своеобразие, чем те, которые, ею осознаются. «... Без способности сознательно занять определенную позицию - нет личности» (там же,312).

Другая точка зрения на природу личности представлена в работе А.Н. Леонтьева, который определяет фундаментальное отличие личности в наличии сознания, а «на известных этапах развития также и самосознания субъекта». Рассматривая личность, как «относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека», А.Н. Леонтьев полагает, что личность – это качественно-новое образование, которое не является результатом процесса вызревания генотипических черт под влиянием воздействия социальной среды и не порождается изменением врожденных свойств человека (70,196-197).

Человек постоянно расширяет свои связи с внешним миром, что приводит к формированию все новых мотивов и деятельностей, что в свою очередь приводит к возникновению противоречий в мотивационной сфере и необходимости переподчинения мотивов, формирования некой иерархии. Этот процесс требует работы сознания и выражает собой «становление связной системы личностных смыслов – становление личности» (там же 218). А.Н. Леонтьев выделял следующие основания личности: богатство связей с внешним миром, степень иерархизированной деятельности и ее мотивов, общий тип ее строения, где ключевым понятием является «направленность личности», осознание собственного «Я» (там же, 222-223).

Направленность представляет собой емкую описательную характеристику структуры личности. Для того, чтобы ее раскрыть, пишет А.Г. Асмолов, необходимо перейти от принципа анализа структуры личности по элементам к принципу анализа по единицам /.../ В качестве таких единиц могут выступать динамические смысловые системы личности. Это понятие, введено Л.С. Выготским, охарактеризовавшим смысловую систему, как единство аффективных и интеллектуальных процессов /.../ Двигаясь от индивидуального сознания к деятельности, А.Г. Асмолов выделяет такую составляющую динамических смысловых систем, как смысловая установка личности (8).

Между тем, личность представляет единое целое. Ни одно качество не формируется и не проявляется изолировано, а всегда выступает как проявление всей личности, целостной ее структуры. Более того, одно и то же нравственное качество проходит разный путь своего формирования и приобретает различный характер, в зависимости от того, в системе каких ее ведущих потребностей оно складывалось (6,21). Именно это имел в виду А.С. Макаренко (81), утверждая, что личность не воспитывается по частям, что «проектирование личности» требует построения программы воспитания характера, решительно всей картины человеческой личности.

В отечественной психологии сложился целый ряд школ и направлений, в которых личностные свойства исследуются в разных аспектах. В одних школах личность рассматривается в связи с анализом ее деятельности (Леонтьев А.Н., отчасти Рубинштейн С.Л.); в других центральное место занимает изучение психологических отношений личности (Мясищев В.Н.); в третьих – установок (Узнадзе Д.Н.) и т.д. Б.Ф. Ломов отмечает, что «...особенно важно найти средства и способы синтеза всего того ценного, что накоплено в русле каждого из перечисленных подходов, рассмотреть личность во множестве тех связей и отношений, в которых она реально формируется и развивается. Конечно, задача эта чрезвычайно трудная. Но, тем не менее, от ее решения существенно зависит дальнейшая судьба проблемы личности в психологии» (78,310).

Несмотря на различие трактовок личности, во многих существующих подходах в качестве ее ведущей характеристики выделяется *направленность*, которая так или иначе выявляется в изучении всей системы психических свойств и состояний: потребностей, интересов, склонностей, мотивационной сферы, идеалов, ценностных ориентаций, убеждений, способностей, одаренности, характера, волевых, эмоциональных, интеллектуальных особенностей и т.д.

Термин "направленность личности" ввел в психологию С.Л. Рубинштейн, расшифровав его как динамические тенденции, определяющие человеческую деятельность. С.Л. Рубинштейн всю психологию человека понимал как психологию личности, включая в это понимание психические процессы и психические свойства личности. Именно последние, по мнению С.Л. Рубинштейна, являются основанием личности и определяют ее направленность, способности и характер. Выделив три основных аспекта в изучении психического облика личности, подлинным ее стержнем он считал именно направленность – «первый вопрос, на который мы стремимся получить ответ, когда хотим узнать, что представляет из себя тот или иной

человек – чего он хочет, что для него привлекательно, к чему он стремится» (123,8-9). Развитие и формирование психических свойств, а следовательно, и самой личности происходит в процессе конкретной деятельности, которая сама формируется по мере овладения человеком наследий культуры в ходе своей жизни. Раскрывая связь проявления и формирования личности, С.Л. Рубинштейн пояснял, что «внутреннее психическое содержание поведения, складывающееся в ситуации, особенно значимые для личности, переходит в относительно устойчивые свойства личности, а свойства личности, в свою очередь, сказываются в ее поведении» (122,513-514).

Направленность, по С.Л. Рубинштейну, включает в себя два тесно связанных между собой компонента:

1. Предметное содержание, т.к. человек не изолирован и не развивается из самого себя: он связан с окружающим миром, нуждается в нем для поддержания своего существования. Это объективная нужда испытывается им как потребность. Зависимость от того, в чем он нуждается или в чем заинтересован, порождает направленность на соответствующий предмет.
2. Напряжение, которое возникает в отсутствие необходимого человеку предмета и от которого он стремится избавиться. «Отсюда – говорит С.Л. Рубинштейн, - зарождается сначала более или менее неопределенная динамическая тенденция, которая превращается в стремление, когда уже сколько-нибудь отчетливо вырисовывается та точка, к которой все направленно» (122,518).

По мере опредмечивания, они становятся все более осознаваемыми мотивами деятельности человека. «Проблема направленности, - отмечает С.Л. Рубинштейн, - это прежде всего вопрос о *динамических тенденциях*, которые в качестве мотивов определяют деятельность, сами в свою очередь определяясь ее целями и задачами» (122,623).

Таким образом, мы придерживаемся определения направленности, данного С.Л. Рубинштейном, и считаем, что мотивы и в целом вся

мотивационная сфера личности, определяемые ее целями и задачами, неразрывно связаны с потребностями, которые, как необходимая объективность, детерминирует человеческую деятельность, лежат в основе направленности.

Из тенденций, как особый момент С.Л. Рубинштейн выделяет *установку* – «это занятая, ею позиция, которая заключается в определенном отношении к стоящим целям или задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление», она определяет определенную линию поведения, и сама обуславливается ею (122,625). В широком смысле установка – это избирательное отношение к чему-то значимому для личности и приурочение к соответствующей деятельности не отдельного органа, а личности в целом.

Установка возникает в результате определенного распределения и внутреннего взаимодействия тенденций, выражающих направленность личности. Смена установки означает преобразование мотивации человека, т.е. перераспределение того, что для него значимо. Не будучи сама движением, в каком либо направлении, установка заключает в себе направленность и играет значительную роль во всей деятельности человека.

Так ключевое понятие нашего исследования наполняется следующим пониманием: направленность личности – это совокупность многообразных, все расширяющихся и обогащающихся тенденций, неразрывно связанных с потребностями и интересами личности, которые и детерминируют ее деятельность.

Мотивирующий характер направленности личности отмечается многими авторами. Определение направленности часто связывается с таким понятием, как активность, отношение, цель, деятельность. Так, А.Г. Ковалев (54) и В.Н. Мясищев (91) понимают направленность как избирательную активность личности в ее отношении и деятельности. В.Н. Мясищев

подчеркивает, что, говоря о направленности, или доминирующем отношении, надо учесть: а) отношение человека к людям; б) отношение его к себе; в) отношение к предметам внешнего мира. Причем отношение к людям в данном случае является определяющим моментом, носит характер взаимоотношения. Однако в приведенном толковании направленности недостаточно ясными остаются и понятие «отношение» и характер доминирования, и сущность избирательности, и то в какой мере направленность определяет практическую активность личности и в какой мере определяется ею.

Согласно К.К. Платонову, направленность являясь главным структурным образованием, включает в себя убеждения, мировоззрение, идеалы, склонности, интересы, желания. Содержанием направленности, по мнению автора, являются доминирующие отношения человека к действительности, к труду, к коллективу, людям, определяемые различными мотивами. В зависимости от характера мотивов классифицирует и уровни направленности (107).

Л.И. Божович (12), понимает направленность личности как систему ведущих мотивов. Проблема мотивов и их роли в формировании личности подрастающего человека получила в ее концепции наиболее перспективное освещение. Интересный анализ этой концепции дает В.С. Мерлин. Он считает целесообразным вычленение Л.И. Божович из проблемы отношений вопроса о мотивах, которые могут определять в одной и той же ситуации различное отношение (88,11).

Выявляя роль мотива в деятельности человека, В.С. Мерлин указывает: «Мотив – это побуждение к конкретному действию в конкретных обстоятельствах. Каждое такое отдельное побуждение не может определить общую направленность деятельности в различных условиях и при разных обстоятельствах, а, следовательно, не может определить и направленность личности». Чтобы определить направленность личности, необходимо

выяснить, каковы взаимоотношения различных мотивов деятельности (88,400).

Согласно В.С. Мерлину, направленность есть самое существенное в характеристике личности, что составляет ее социальную и нравственную ценность. Под направленностью личности им понимаются также психические свойства, которые определяют общее направление деятельности человека в разнообразных конкретных обстоятельствах.

Следует отметить, что Л.И. Божович и сотрудники возглавляемой ею лаборатории психологии формирования личности школьника при Институте психологии АПН СССР первыми в отечественной психологии обратили внимание на особую функцию направленности и ее значение в структуре личности. Исследование мотивов учения (Л.И. Божович, Л.С. Славина), качеств личности и их формирования (Л.И. Божович, Н.Ф. Прокина), самооценки учащихся (Е.И. Савонько) привело к необходимости поставить вопрос о структуре мотивационной сферы, ее содержания и строения, о месте и функции ее в развитии личности.

Сотрудники лаборатории пришли к выводу, что формирование личности основывается на развитии мотивационной сферы. Так, они обнаружили, что структуры мотивов складываются у ребенка очень рано и вначале основаны на доминировании непосредственных побуждений подчиняющих себе все другие мотивы, например, мотивов, связанных с любовью к искусству, семье, с нравственными чувствами. В этом ряду можно рассматривать мотивы, связанные с любыми интересами человека. Такого рода мотивы произвольно подчиняют себе другие побуждения, создавая тем самым иерархию мотивов – иерархию первого вида. Мотивационная структура второго вида предполагает наличие у человека определенных убеждений, то есть идей, ставших мотивами поведения. По утверждению Л.И. Божович, при такой произвольной иерархии мотивов человек может организовать свое поведение, даже если они противоречат его убеждениям

или решениям. Организованная таким образом мотивационная сфера, составляет основу зрелой личности. В.Э. Чудновским (155) данное образование мотивов рассматривается как предпосылка устойчивости личности.

В качестве важнейших «измерений» мотивационной сферы личности Б.Ф. Ломов тоже предлагает выделить соотношение между собственными индивидуальными потребностями тех общностей людей, которым она принадлежит и потребностями общества в целом; а также соотношением потребностей в средствах существования и средствах развития и, наконец, соотношением мотивов, ориентированных на производство и потребление (78,12). В связи с этим он выделяет два типа направленности: *социоцентрическую* – это направленность, при которой цели, интересы и потребности общества в целом становятся личными целями, интересами и потребностями, а поведение и деятельность личности характеризуются активностью, общественной сознательностью и деловой проницательностью; и *эгоцентрическую* направленность, при которой цели личности, ее интересы и потребности носят эгоистический характер и подчиняют себе, насколько позволяют обстоятельства, общественные цели, интересы и потребности, а поведение и деятельность характеризуются беспринципностью в отношениях с другими людьми.

Итак, согласно Б.Ф. Ломову, можно отметить, что в направленности выражаются цели, во имя которых действует личность, ее мотивы, ее субъективные отношения к различным сторонам действительности: вся система ее характеристики.

В.Э Чудновский, основными компонентами направленности считает личностную позицию и значимую установку, в основе которой лежит некоторая иерархия мотивов, реализующая определенные линии поведения. На основе проведенных исследований он доказал активный характер направленности, ее избирательную мобилизованность. Преобладание в

структуре личности тех или иных мотивов определенным образом влияет на систему отношений человека. В зависимости от того, какие именно мотивы становятся доминирующими, В.Э. Чудновский выделяет два типа направленности: *эгоистическую* (направленность на себя) и *коллективистическую* (направленность на коллектив) (155).

В.Н. Мясищев, отмечая значимость понятия «мотив» для психологии, выделял в нем два смысла: а) побудительной движущей силы поведения или переживания, или б) основание поступка, решение, мнение. В соответствии с выделенными смыслами, подразделяются мотивированные действия, имеющие в своей основе движущую силу и основание действия, и немотивированные действия, где основание не осознается (91,349). На основе выделения смыслов В.Н. Мясищев предлагает модель личностного типа (см. схему 1).

Схема 1.

Модель личностных типов по В.Н. Мясищеву

С О Ц И А Л Ь Н О Д Е О Т Р И Ц А Т И Е Л Ь Н О Е О	БИОЛОГИЧЕСКИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ				С О Ц И А Л Ь Н О Д Е П О Р Ж Л О Ж И Т Е Л Ь Н О Е О
	Тип	биологически	при	Тип социально и биологически	
	С	полноценный		полноценный	С
	О	социальной			О
	Д	неполноценности			Д
	Е				Е
	Р	тип биологически		тип социально	Р
	Ж	и социально		полноценный	Ж
	А			при	А
	Н	неполноценный		биологической	Н
	И			неполноценности	И
	Е				Е
	БИОЛОГИЧЕСКИ ОТРИЦАТЕЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ				

Аналогичной представленной модели можно считать диаграмму «О'К Коррал» (Э. Берн, Ф. Эрнст), выделяющую четыре установки отношения к себе и к другим людям (см. схему 2).

Схема 2.

Модель личностных типов по Э. Берну, Ф. Эрнсту.

«Я – О'К с собой»		
«Ты – не О'К со мной»	Оборонительная и подавляющая (параноидальная) позиция («Я – О'К с собой, Ты – не О'К со мной»)	Здоровая позиция («Я – О'К с собой, Ты – О'К со мной»)
	действие – «избавление»	действие – «сотрудничество»
«Я – не О'К с собой»		«Ты – О'К со мной»
	Бесплодная позиция («Я – не О'К с собой, Ты – не О'К со мной»)	Депрессивная позиция («Я – не О'К с собой, Ты – О'К со мной»)
	действие – «уход»	действие – «выжидание»

Эти четыре взгляда на жизнь получили название *жизненных позиций*(136,128).

Сходная модель личности была предложена на основе поведенческой теории привязанности психологами Дж. Баулби и М. Эйнсуорт, а в дальнейшем разработана рядом других исследователей (Л.А. Киркпатрик, К.Дэвис, К. Бартеломью, Л.К. Горовитц и др.) Если следовать Баулби, то паттерны привязанности можно определить двумя осями, характеризующими

внутреннюю модель «Я» и модель «Другого», каждая из которых имеет свои негативный и позитивный полюсы (см. схему 3).

Схема 3.

Модель типов личности по Д. Баулби, М. Эйнсуорту

Позитивный полюс Я (Позитивное «Я»)			
Негативный «Другой»	<u>Отвержение</u>	<u>Уверенная привязанность</u>	Позитивный полюс Другого
	<u>привязанности</u> отвержение близости, избегание зависимости	человек комфортно чувствует себя и в близких отношениях с другими, и наедине с собой	
Негативный полюс Другого	<u>Страх привязанности</u>	<u>Чрезмерная</u>	Позитивный «Другой»
	страх сближения, избегание общения	<u>привязанность</u> поглощение отношениями	
Негативный полюс Я (Негативное «Я»)			

К сходным выводам при изучении проблемы направленности личности пришел и М.Ш. Магомед-Эминов, характерные им признаки направленности личности не являются исчерпывающе полными и имеют сложную внутреннюю структуру, включая разнообразные мотивационные факторы. Каждая из этих направленностей понимается как межличностная переменная личности (80,400-411).

Известна концепция динамической структуры личности, предложенная К.К. Платоновым, которая образуется в процессе взаимодействия четырех тесно взаимодействующих друг с другом сторон: 1) биологически обусловленные особенности, 2) особенности отдельных психических процессов, 3) опыт личности, 4) социально-обусловленные качества личности. Однако, доминирующее влияние, согласно автору, всегда остается за социальной стороной личности – присвоение продуктов общественного

опыта и культуры в процессе воспитания и обучения – есть вместе с тем освоение определенных позиций, ролей и функций. Статус и социальные функции – роли, мотивация поведения и ценностные ориентации – все это характеристики личности, определяющие ее направленность.

Социальная сторона включает различные проявления отношений. Именно поэтому мы считаем, что отношение здесь более правильно рассматривать не как свойство личности, а как атрибут сознания, наряду с переживанием и познанием определяющими различные проявления его активности.

Таким образом, социальная сторона личности объединяет направленность и отношения личности, проявляющиеся как ее моральные черты. Элементы (черты) личности, не имеют непосредственных врожденных задатков, а отражают индивидуально преломленное групповое общественное сознание. Данная сторона может быть названа социально обусловленной стороной, а может быть более коротко названа и направленностью личности.

Б.Г. Ананьев считал верной мысль К.К. Платонова о том, что социальная сторона личности оказывает существенное влияние ее на другие стороны. «Исследование социального статуса и социальных ролей выявляет, - говорит он, - активное участие самой личности в изменении статуса и социальных функций. Сложный и долговременный характер активности субъекта свидетельствует о наличии не только приспособленных к отдельным ситуациям тактик поведения, но и стратегии достижения посредством этих тактик далеких целей, общих идей и принципов мировоззрения» [3,252]. Именно стратегическая организация поведения включает в структуру личности волю и интеллект, соединяя их с потребностями, интересами, всей мотивации поведения личности.

Современный психологический словарь понятие «направленность» определяет как интегральное свойство личности. Направленность,

понимаемая как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности, относительно независимых от текущих ситуаций, характеризуется интересами, склонностями, убеждениями и идеалами личности, выражающими ее мировоззрение (129,261).

Учитывая все вышесказанное, можно заключить, что определенная направленность личности подразумевает наличие соответствующей устойчивой иерархии мотивов и определенного уровня сознания и самосознания.

Современные исследователи (Б.И. Додонов, А.В. Зосимовский, В.Э. Чудновский и др.), рассматривая направленность личности как нравственную характеристику человека, обращают внимание на существование разных видов направленности.

В работах ряда авторов (С.Г. Якобсон, Л.И. Божович) отмечается возможность появления потребности в определенных эстетических переживаниях. Следовательно, делает вывод Б.И. Додонов, первоначально функциональная потребность человека в эмоциональном насыщении, преобразуясь в стремление субъекта к определенным переживаниям своих отношений к действительности, становится одним из важных факторов, определяющих направленность личности (32,43). Б.И. Додонов рассматривает личность как компонент, как «частицу» более высокой системы – общества и выделяет три характеристики, влияющие на ее взаимоотношения с обществом: 1) социальный статус; 2) социально значимые физические особенности; 3) психологический склад личности. Предметом анализа становится именно психологический склад, в котором Б.И. Додонов выделяет четыре основных блока: 1) целевые программы (несут в себе готовые цели, определяя инициативное поведение личности); 2) закрепившиеся эмоциональные оценки действительности; 3) понятийно-образная информация о мире; 4) «схемы» умственных действий. Помимо

этого он выделяет компоненты психологического склада личности: мировоззрение, направленность личности, характер, способности.

Б.И. Додонов полагает, что ведущим компонентом психического склада личности является ее направленность, а все остальные компоненты так или иначе «работают» на нее. «Направленность личности – говорит он, - это уже сложившаяся система ее важнейших *целевых программ*, определяющая смысловое единство ее инициативного поведения, противостоящего случайностям бытия» (32,40).

При характеристике направленности личности важно учитывать, какие именно мотивы легли в ее основу. Именно поэтому в психолого-педагогических исследованиях нет единого подхода к выделению типов направленности личности. Б.И. Додонов, выделяет *индивидуалистическую и коллективистическую* направленность. Кроме того, при характеристике направленности необходимо определить, насколько целевые программы сложились в единую, внутренне согласованную систему. Может существовать, говорит он, личность с доминирующей коллективистической направленностью и просто коллективистической направленностью – это не одно и то же и зависит от степени проникновения коллективных потребностей во все другие потребности. Доминирующая коллективистическая направленность характеризуется тем, что «у личности коллективные потребности настолько проникли во все остальные, что ни удовлетворения личного честолюбия, ни самого счастья она не мыслит на ином пути, кроме пути самого честного и самоотверженного служения интересам общества» (32,43).

А.В.Зосимовский выделяет *положительную, общественную* направленность личности и *отрицательную, узколичностную* (39). В.Э. Чудновский выделяет три вида направленности: *эгоистическую, групповую и коллективистическую* (155,19-20). Л.И. Божович также подразделяет направленность на типы и подчеркивает, что «именно направленность

личности (на себя или на других) составляет центральную характеристику человека как социального индивида» (12, 260).

Б.С. Братусь, раскрывая природу нравственной позиции человека через совокупность основных отношений к миру, к людям и себе, подчеркивает, что такая позиция становится особенно прочной, когда она осознается человеком. Рассматривая личность как способ формирования отношений к родовой человеческой сущности, прежде всего к другому человеку (как самооценности на одном полюсе, как к вещи – на другом), Б.С. Братусь намечает четыре уровня смысловой сферы личности: *ситуативный, эгоцентрический, группоцентрический, коллективистский*. Если на эгоцентрическом уровне исходным моментом для человека являются личная выгода, удобство, престижность и т.п., то на последующих двух уровнях смысловым моментом становятся интересы близкого окружения, значимой группы или интересы коллектива, общества. Только последний уровень содержит действительно общечеловеческие смысловые ориентации и характеризуется устремленностью человека на создание таких результатов (продуктов труда, деятельности, общения, познания), которые принесут равное благо другим, даже лично ему неизвестным, «чужим», «дальним» людям, обществу, человечеству в целом (117,158-159).

Если рассматривать предложенную Б.С. Братусем модель с точки зрения проблем формирования личности, то, очевидно, что личностно-смысловой уровень регуляции поведения берет начало в культурном наследии общества, транслирующем отношения, соотношения не только мотива с целью, но вообще событий человеческой жизни.

О.В. Лишин, обобщая предложенную Б.С. Братусем модель функционирования личности, определяет, что «все три уровня неразрывно связаны друг с другом, взаимообусловлены в своей деятельности и взаимозависимы. Впрочем, при остром дефиците культурной информации,

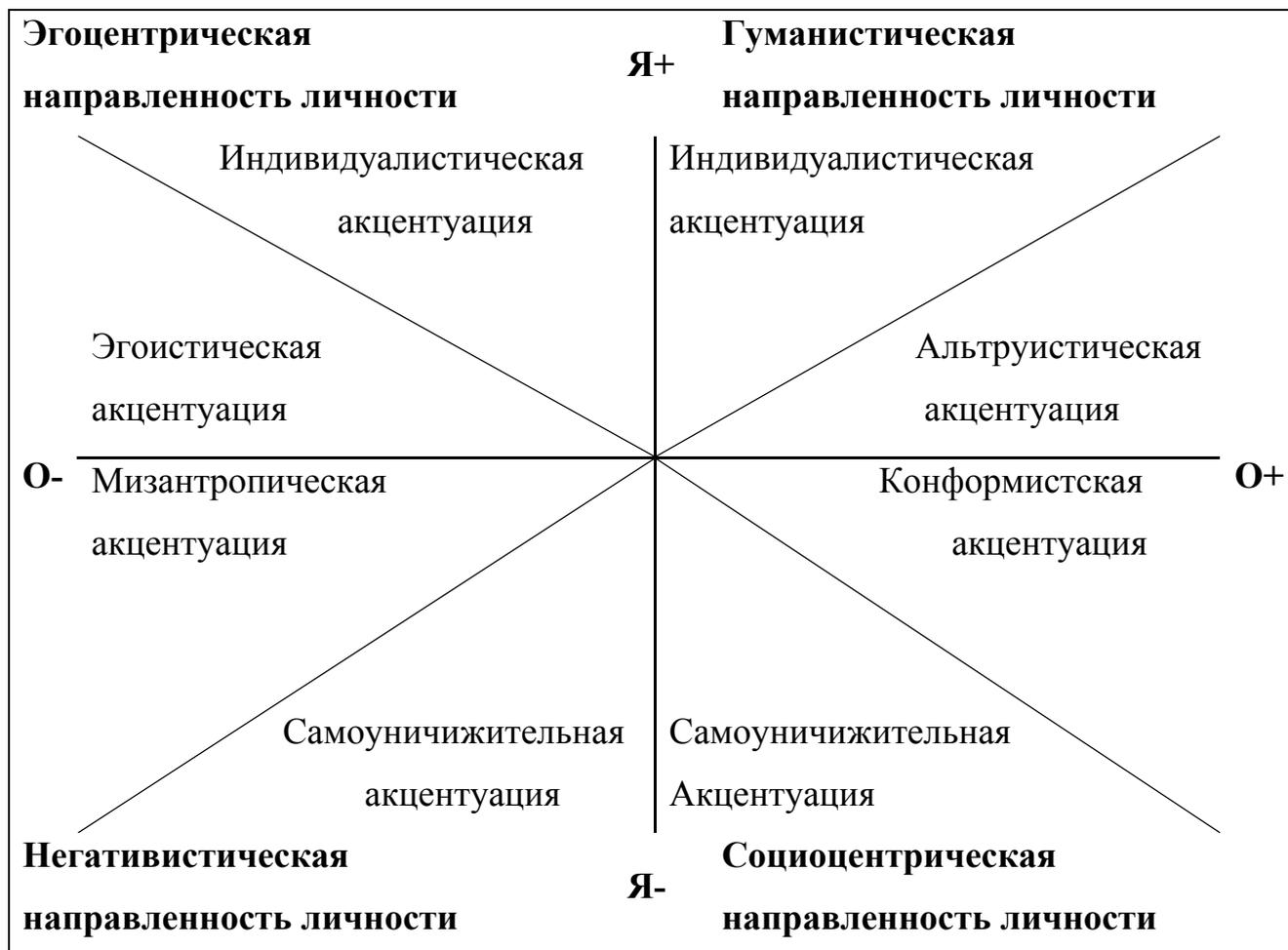
направленной к личностно-смысловому уровню, в развитии личности может наметиться преобладание смысловых тенденций (15,17).

Определяющее значение в развитии растущего человека как личности имеют мотивы деятельности и поведения, в которых выражается характер его отношения к себе, другим людям, обществу, уровень самосознания и социальной ответственности.

Исследование конкретного соотношения мотивов, механизма построения и изменения их иерархии, условий и причин трансформации исключительно важно, поскольку структура личности представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, отмечает Д.И. Фельдштейн, «внутри себя иерархизированных, мотивационных людей с определенной направленностью» (148,204).

Концепция И.Д. Егорычевой позволяет рассматривать направленность личности как причинно-следственную связь доминирующих отношений – доминирующих социальных установок – доминирующих смыслообразующих мотивов ведущей деятельности – ее личностного смысла – жизненной позиции личности – личностных ценностей. Вся эта причинно – следственная цепь проявляется в двух позициях: в отношении личности к себе и в ее отношении к другим (обществу), со всеми вытекающими из этих отношений последствиями. При этом типология направленности личности не исчерпывается традиционно выделяемыми типами: *индивидуалистический* и *коллективистический*, а может быть представлена: *гуманистической*, *эгоцентрической*, *социоцентрической* и *негативистической* направленностями, с рядом акцентуаций (36,23). Для нашего исследования такое понимание, обозначенное И.Д. Егорычевой, является особенно важным. И в качестве диагностического инструментария нами использовалась методика данного автора (см. схему 4.).

Типы направленности личности по И.Д. Егорычевой.



В.А. Ядов (160) выделяет четыре уровня диспозиций: первый уровень составляют элементарные фиксированные установки, как их понимал Д.Н. Узнадзе; второй уровень – более сложные диспозиции, которые формируются на основе потребности человека в общении – социальные, фиксированные установки; третий уровень фиксирует общую направленность интересов личности или базовые социальные установки, которые регулируют системы поступков или поведения; четвертый высший уровень диспозиций образует систему ценностных ориентаций личности, в которых выражается отношение личности к целям жизнедеятельности, который регулирует целостность поведения или соответственно деятельность личности.

Г.М. Андреева указывает на правомерность идентификации понятия направленности личности – с понятием predisposition, говоря, что «отношение и есть своеобразная predisposition, предрасположенность к каким-то объектам, которая позволяет ожидать раскрытие себя в реальных актах действия. Отличие от установки здесь состоит в том, что предполагаются различные, в том числе и социальные объекты, на которые отношение распространяется...» [4,289-290].

А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов и М.А. Ковальчук рассматривают направленность личности как *личностный смысл*, который приобретают все действия (планирование, организация) человека.

Процесс становления жизненных позиций и ценностных ориентаций личности предлагает в своей модели Д.А. Леонтьев: «...воздействия на сознание и деятельность оказывают только личностные смыслы и смысловые установки конкретной деятельности, которые порождаются как мотивом этой деятельности, так и устойчивыми смысловыми конструктами и диспозициями личности. Мотивы, смысловые конструкты и диспозиции образуют второй иерархический уровень смысловой регуляции. Высший уровень смысловой регуляции образуют ценности, выступающие смыслообразующими по отношению ко всем остальным структурам» (71,21).

О.В. Лишин полагает, что в процессе онтогенеза личности первично происходит восходящее становление смысловых структур, начиная с отношения к социальным объектам, затем – формирование смысловых установок (предмотива деятельности) и ее личностного смысла. Далее, возможно становление мотивов, смысловых диспозиций и конструктов, обладающих наддеятельностными, личностными свойствами. Только на этой основе, говорит он, возможно формирование ценностных ориентаций. Зрелая же личность способна к нисходящему пути формирования поведения: от ценностей – к конструктам и диспозициям, от них – к смыслообразующим

мотивам, далее – к смысловым установкам, личностному смыслу конкретной деятельности и связанным с ними отношениям.

В связи с этим, по О.В. Лишину, необходимо учитывать, что формирование личности начинается с восприятия ею отношения - *значимых других*. Для нашего исследования эта мысль является особенно актуальной, так как подростки воспринимают мир через значимых (референтных) других, а становление личности происходит в деятельностно-опосредованных отношениях. В дальнейшем эти отношения, преломляются в готовность действовать соответствующим образом - в социальную установку в ее смысловом варианте (предмотив), и далее – в ощущении личностного смысла предстоящей деятельности, что в конечном итоге и порождает ее мотивы. Но самое главное это то, что «все начинается с человеческих отношений со стороны тех, кто значим – и тем, кто в этих отношениях нуждается» (75,22).

Анализ представленных выше подходов к пониманию содержания понятия "направленность" и ее роли в структуре личности позволяет определить следующие признаки направленности личности:

- системность;
- устойчивость данной системы;
- иерархичность внутри системы;
- связь со всей системой характеристик личности;
- определяющая роль в активности личности.

Анализируя различные подходы отечественных авторов мы попытались выделить в качестве основных «составляющих» направленности личности мотивационную сферу (С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов В.Э. Чудновский, Л.И. Божович); отношения (В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, В.С. Мерлин, Б.Г. Ананьев, И.Д. Егорычева, Б.С. Братусь); диспозицию (В.А. Ядов); predisposition (Г.М. Андреева); смысловую установку (А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов, М.А. Ковальчук) и т.д.

В сущности, эти суждения не столько противоречат друг другу – сколько друг друга дополняют, позволяя тем самым рассматривать процесс формирования гуманистической направленности личности, как становление установки (целевой, а впоследствии смысловой) на основе отношения, в результате чего возникают мотивы ведущей деятельности, имеющие определенный личностный смысл и фиксированные социальные установки. На уровне старшего подросткового возраста, на базе этих социальных установок формируется смысловая диспозиция личностного уровня, как готовность вести себя определенным образом в любой сфере любой деятельности. Эта готовность может быть частично осознанной или полностью неосознанной, может стимулировать осознанное планирование личностью своего будущего или не стремиться к этому.

По существу, из всего вышесказанного можно подойти к выводу, что смысловая диспозиция – это и есть направленность личности в начальном периоде ее развития. В последствии, в юношеском возрасте она может все более осознаваться, становясь существенной частью понятия «Я», быть основной причиной формирования мотивов новых видов деятельности, формировать те или иные ценности, системы отношений, т.е. всю жизнь развиваться.

Для нашего исследования на первом этапе являлось важным систематизировать существующие подходы с целью осмысления собственного движения в пространстве научного поиска. Систематизация подходов представлена в схеме 5.

Характеристика направленности личности в моделях разных авторов

<p>«Биологическая полноценность при социальной» неполноценности (В.Н.Мясищев);</p> <p>- «Параноидальная позиция» (Э.Бэрн, Ф.Эрнст);</p> <p>- «Отвержение привязанности» (К.Бартоломью)</p> <p>- «Эгоцентрическая направленность» (И.Д.Егорычева);</p> <p>- «Отделение» (М.Ш.Магомед-Эминов)</p>	<p>Я+</p> <p>«Социальная» и биологическая полноценность (В.Н.Мясищев);</p> <p>- «Здоровая позиция» (Э.Бэрн, Ф.Эрнст);</p> <p>«Уверенная привязанность» (К.Бартоломью);</p> <p>- «Гуманистическая направленность» (И.Д.Егорычева);</p> <p>- «Отделение через соединение» (М.Ш.Магомед-Эминов);</p>
<p style="text-align: center;">Шкала социализации</p> <p>О-</p> <p>- «Биологическая и социальная неполноценность» (В.Н.Мясищев);</p> <p>- «Бесплодная позиция» (Э.Бэрн, Ф.Эрнст);</p> <p>- «Страх привязанности» (К.Бартоломью);</p> <p>- «Негавистическая направленность» (И.Д.Егорычева);</p> <p>- «Социофобия» (М.Ш.Магомед-Эминов)</p> <p style="text-align: right;">Я -</p>	<p>Личности</p> <p style="text-align: right;">О+</p> <p>- «Биологическая неполноценность при социальной полноценности» (В.Н.Мясищев);</p> <p>- «Депрессивная позиция» (Э.Бэрн, Ф.Эрнст);</p> <p>- «Чрезмерная привязанность» (К.Бартоломью);</p> <p>- «Социоцентрическая направленность» (И.Д.Егорычева);</p> <p>- «Соединение» (М.Ш.Магомед-Эминов)</p>

Итак, рассмотрев основные характеристики направленности в концепциях личности разных авторов, правомерным будет рассматривать направленность личности как понятие, объединяющее определенные личностные тенденции доминирующих отношений, социальных установок и соответствующих им доминирующих мотивов, как систему целевых

программ, диспозиции и predispositions. Исследования позволили нам выяснить, что личность с *гуманистической направленностью* (по И.Д. Егорычевой), с *наиболее здоровой жизненной позицией* (по Ф.Эрнсту), *паттерном уверенной привязанности* (по К. Бартеломью), в состоянии *отделения через сотрудничество* (по М.Ш. Магомед-Эминову), находящаяся на *автономном пути развития* (по Д.А. Леонтьеву), *биологически и социально полноценная* (по В.Н. Мясищеву) характеризуется относительно устойчивой системой отношений, в которой доминируют чувство собственной ценности и ожидание позитивной оценки со стороны «других» (схема 5). Все эти понятия личностной направленности определяют, формируют и дополняют друг друга. В целом можно сказать, что направленность личности – это интегрирующее свойство, определяющее ее психологический склад. Направленность ориентирует деятельность личности, характеризуется ее интересами, склонностями, убеждениями и идеалами, составляющими ее мировоззрение; выражается в гармоничности и непротиворечивости знаний, отношений, господствующих мотивов поведения и действий личности.

Согласно исследованиям этих авторов направленность личности является одним из наиболее значимых образований, в известной мере определяющим и другие особенности личности, а тем самым и весь ее нравственный облик.

В данном параграфе, опираясь на научную отечественную и зарубежную литературу, мы определили понятие направленности личности.

Предпринятый нами анализ научно-педагогической и научно-психологической литературы, позволяет заключить, что направленность личности играет ключевую роль в ее нравственном развитии.

Педагогический подход к формированию гуманистической направленности мы рассмотрим более подробно в следующем параграфе.

1.2. Особенности формирования гуманистической направленности личности в подростковом возрасте

Рассмотрев различные подходы к пониманию природы формирования направленности личности, мы обращаемся к процессу ее формирования, который является весьма длительным. Он начинается с появлением ребенка на свет и продолжается на всех этапах возрастного развития личности.

Особо сензитивным этапом формирования направленности является подростничество.

У истоков многообразных теорий подростничества стояли такие ученые, как С. Холл, З. Фрейд, К. Левин, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский. В своих исследованиях современного подростка мы базируемся на положениях, разрабатываемых в отечественной психологической науке, и, прежде всего, в научной школе Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.И. Фельдштейна. А также нам близки исследования по проблеме развития психики в онтогенезе, становления личности, творчески представленные в трудах В.А. Давыдова, А.В. Петровского, Д.Б. Эльконина и др.

Для педагогики понятие возраста имеет принципиальное значение, поскольку педагогическое воздействие любого уровня и масштаба, чтобы быть результативным, должно учитывать возрастные особенности и, прежде всего, возрастные возможности. Л.С. Выготский писал: «На каждой возрастной ступени мы всегда находим центральное новообразование, как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе» (21,255). Дети каждого возрастного периода характеризуются типичными психологическими признаками и, говоря словами Л.С. Выготского, своей специфичной для данного возраста «социальной ситуацией развития», несмотря на яркое проявление индивидуальных черт.

Социальная ситуация развития определяется тем местом, которое занимает ребенок данного возраста в обществе. Она, по мнению А.Г. Асмолова, представляет собой не некую «обстановку развития», а условие осуществления деятельности человека и источник развития личности. Но это то условие, без которого, как и без индивидуальных свойств человека, невозможен сложный процесс - строительства личности. Материалом для этого процесса служат те конкретные общественные отношения, которые застаёт индивид, появляясь на свет. Все эти обстоятельства, выпадающие на долю индивида, сами по себе выступают как «безличные» предпосылки развития личности.

Исследования, посвященные изучению особенностей гуманистической направленности личности в младшем школьном (Божович Л.И., Дементьева Н.А., Черенцова Л.А), и подростковом возрасте (Гаврилова Т.П., Гавриловец К.В., Дьячкова М.А. Егорычева И.Д. Мартыанова Ю.П.) установили, что становление нравственных, коллективных мотивов происходит вначале в виде сознательно принятого намерения, а мотивы личного интереса действуют непосредственно, т.к. они сформировались раньше. Позже сознательные общественные мотивы приобретают все большее влияние и начинают действовать не только на произвольном, но и на непроизвольном уровне.

Мотивационная сфера, определяющая ядро личности, обуславливает становление направленности личности, в период перехода к новому социальному положению, освоению новой социальной роли претерпевает изменения, становится на новый уровень своего развития по сравнению с предыдущим возрастным периодом.

Анализ различных проявлений гуманистической направленности личности показал, что вид направленности, как правило, не осознается ребенком, но, тем не менее, он проявляется на поведенческом уровне и может привести к аффекту неадекватности. Разногласие в структуре

личности способствует формированию «дисгармоничной структуры личности», к закреплению направленности «на себя», которая может сознательно и не приниматься ребенком. Под направленностью «на себя» здесь понимается постоянная фиксация на себе, противопоставление своих интересов интересам других людей и детскому коллективу, эгоистичность, обидчивость, недоверчивость, подозрительность, заносчивость и т.п. Но даже если школьник сознательно принимает решение действовать в собственных интересах, его личность нельзя назвать гармоничной, т.к. такой человек спокойно действует в угоду узколичным интересам и сознательно игнорирует интересы других людей, даже если это идет в ущерб интересам коллектива и общества (12,262). Личность такого типа, у И.Д.Егорычевой, склонна рассматривать других в качестве средства решения своих собственных проблем, а себя – в качестве наивысшей ценности (35,277).

Воспитание детей с гармоничной структурой личности, по мнению Л.И. Божович, связано с формированием у них соответствующей мотивационно-потребностной сферы, предполагающей относительно устойчивое доминирование в ней нравственных мотивов. Гармоничность личности обеспечивается «общественной, в существе своем, нравственной направленностью личности, мотивирующие силы которой подчинены единому мотиву, доминирующему на сознательном и бессознательном уровне» (12,269-270).

Таким образом, можно заключить, что в процессе обучения и воспитания ребенка происходит развитие и формирование у него некой соподчиненности мотивов, которая выражает более высокий тип общественной направленности личности, где важную роль играют взрослые и коллектив сверстников.

Исследователи единодушны в том, что наиболее благоприятным периодом формирования направленности является период перехода ребёнка от младшего школьного к подростковому возрасту, когда появляются

новообразования, вызванные новой социальной ситуацией развития. Подросток стоит на пороге бурного проявления своего стремления к взрослению, и поэтому именно в этом возрасте он должен ощущать доброе, облагораживающее окружение взрослых, утверждающее в нем право на взрослость, видящее в нем взрослого человека, общение с которым ведется на равных.

Именно в отрочестве (в период 11-13 – 15-16 лет) начинает проявляться тенденция к личностному развитию, когда сам подросток, рефлекслируя на себя, прилагает усилия к становлению себя как личности. В этот период происходит явная интенсификация развития одновременно в двух направлениях: 1 – стремление к освоению и овладению всем диапазоном социального пространства (от подростковых объединений до политической жизни страны); 2 – стремление к рефлексии на свой внутренний мир (через самоуглубление и обособление от сверстников, макросоциума). При этом важно отметить, что в отрочестве намечается ещё больший разрыв, чем в детстве, между путём пройденным разными подростками от естественной инфантильности до углублённой рефлексии и выраженной индивидуальности личности.

Школьник, оканчивающий годы учения, устремлен в будущее, перед ним стоит задача самоопределения, нахождения своего места в жизни, в обществе. Младший же подросток, по утверждению Л.И. Божович и Л.С. Славиной, еще во многом остается ребенком, хотя от младшего школьника он отличается не меньше, чем от взрослого человека. Он еще «поглощен» своей повседневной школьной жизнью, взаимоотношениями с товарищами, в известном смысле он является наиболее типичным школьником. Вместе с тем у подростка уже рождаются мысли о себе, об отношении к нему окружающих, у него формируется представление о том, какими качествами личности он хотел бы обладать, и возникает острая потребность доказать, что он уже не ребенок (13,48).

Отрочество становится периодом, когда человек начинает сознательно формулировать свои ценностные ориентации. Отрок стремится быть социально ориентированным и быть «как все» в отношении к нормативному поведению. В то же время он стремится утвердить в мире свою уникальность, быть «лучше, чем другие». Соединение двух тенденций создаёт для подростка большую напряжённость при выборе своего поведения. Подросток нередко становится подверженным асоциальному поведению, что утверждает его в собственных глазах. Например, ребята-новички, пришедшие в объединение «Дозор», рассказывали с удовольствием о «невинных шалостях», совершаемых ими в предметном мире: марание фасадов домов химическими красителями, истязание животных (в шутку). Подростки одной подмосковной деревни рассказали, как сняли калитки у всех односельчан (и у самих себя в том числе), сложили кучей и обмотали проволокой (то-то было хлопот всем на следующий день). В то же время именно у подростков начинает формироваться отношение к предметному миру и природе как ценности, входящей в содержание культуры человека.

Вхождение в социальное пространство при развитой рефлексии позволяет отроку проникнуть в глубины своей индивидуальности. Одни подростки начинают тяготеть к существованию внутри группового защищающего «Мы», другие – к автономности не только во внешнем, но и во внутреннем мире. Тонкие отроческие рефлексии, отражённые в автобиографических документах (дневники подростков отряда «Дозор»), открывают многообразие позиций отрока в отношении к нормативности социального пространства и особенностям своего внутреннего мира.

Одни отроки тяготеют к групповому конформизму, для других приспособление выступает как невозможное. Одни могут приспособиться к окружающему миру и при этом пытаются делать свой выбор в жизни; другие прячутся от реального социального пространства в воображаемый мир.

Для подростка социальное пространство лишь приоткрывает потенциал его будущих возможностей: восхождения или низвержения, овладения системой обязанностей и прав или превращения в зависимую социальную единицу (или асоциального субъекта).

Именно наличие у ребенка собственной практики морального поведения, по мнению С.Г. Якобсон, является необходимым условием формирования моральной саморегуляции, морального развития. Однако содержанием данной практики должно быть не повторение хороших поступков, а акты свободного осознанного морального выбора. Только взрослый может помочь ребенку самому увидеть свои отрицательные качества, преодолеть их, а также открыть ему новые перспективы развития его личности, показать альтернативность ситуации и необходимость отказа от удовлетворения своих интересов во имя моральных ценностей и блага других (161,138).

Чем старше ребенок, тем больший отпечаток накладывает на него его личный, индивидуальный опыт. Как известно, нет и не может быть ни одного человека, который не отличался бы от другого и своими природными особенностями, и образом жизни, в условиях которого формируются только ему присущие черты. Личность каждого человека уникальна и неповторима. Тем не менее, существуют некоторые психологические особенности, свойственные детям именно подросткового возраста. К таким особенностям принято относить многие на первый взгляд противоречивые черты. Это, например, самоутверждение, стремление доказать свою самостоятельность и преодоление неуверенности в себе; тяга к коллективу сверстников – и потребность в одиночестве; резкость, даже грубость – и крайняя застенчивость, ранимость (13,46).

Как отмечает Л.И. Божович, что указанные выше черты, подробно описанные во многих психологических и педагогических работах, не характеризуют подростка «вообще», так как на особенности подростка

вливают те конкретно-исторические условия, в которых он развивается (там же,48).

Рассмотрение процесса социального развития личности в разные периоды онтогенеза Д.И. Фельдштейном, показывает, что внутри каждого периода оно проходит через закономерно чередующиеся стадии. Наиболее крупными ступенями социального развития личности в период от рождения до зрелости выступают два блока. На первой фазе (от 0 до 10 лет)- детства, происходит становление личности на уровне еще не развитого самосознания. На второй фазе (от 10 до 17 лет) – фазе подросткового возраста – наблюдается активное формирование самосознания растущего человека. При этом речь идет об особом понимании ответственности не просто за себя, а ответственности за себя в общем деле, ответственности за это общее дело и за других людей, не в плане «самоактуализации» (А. Maslow G.W. Allport), а в смысле актуализации себя в других, «выхода за пределы самого себя» (С.Л. Рубинштейн), когда «я» вовсе не растворяется в системе взаимосвязей людей в обществе, а, напротив, обретает и проявляет в нем силы своего действия. (148,121-122).

Весьма выпукло эта картина представлена, например, в подростковом возрасте, когда ребенок, по известному выражению Ж.-Ж. Руссо, достигает периода «второго рождения», сам «рождаясь в жизнь». Этот возраст выступает как важный момент социального развития, имеющий особую нагрузку в становлении личности (там же,123).

«Отцом» психологии переходного возраста называют С. Холла, так как он не только предложил концепцию, объясняющую данное явление, но и надолго определил круг проблем, которые стали связывать с подростковым периодом. Понятие кризиса – наиболее значительное достижение его концепции, оно и сегодня используется не только в западной, но и в отечественной возрастной психологии, хотя трактуется иначе. Явления «бури и натиска» (S. Hall) порождаются физиологическими изменениями,

происходящими с подростками. Л.С. Выготский иначе трактует понятие кризиса развития, отмечая, что необходимость критических периодов обусловлена логикой самого процесса развития. «Самое существенное содержание развития в критические возрасты заключается в возникновении новообразований» (148,130).

Ряд важных проблем для подросткового возраста поднял К. Левин – ориентация подростка в мире взрослых, выбор среди сложных и противоречивых мировоззренческих образцов и ценностей, конструирование подростком своих жизненных планов и целей. Эти проблемы в дальнейшем были разработаны под названием «задачи развития подростка» в теории Л. Айзенберга (L. Eizenberg). На понятии К. Левина основана теория подростковой субкультуры Дж. Коулмена (G. S. Coleman).(148,130).

Особое место в изучении подросткового возраста занимает теория Э. Шпрингера, считавшего, что внутренний мир индивида принципиально несводим к каким бы то ни было природным или социальным детерминантам. Он, расчленял психику на телесное и духовное начало, и каждой из этих сфер приписывал относительно независимое друг от друга существование.

Теоретические модели подросткового возраста представлены во всех ведущих направлениях западной психологии. И хотя теории З. Фрейда и А. Фрейд, К. Левина и Р. Бенедикт настолько разнятся между собой, что, кажется, их ничего не объединяет, при всем этом сходятся в одном: понимании процесса психического развития, как обусловленного необходимостью приспособления организма к среде (обществу) (148).

Характерно, что еще в конце XIX века в Толковом словаре В. Даля подросток определялся как «дитя на подросте» в 14-15 лет. Слово «подросток» как термин появилось сравнительно недавно. Вплоть до XX века этот период продолжали называть детством или, наоборот, возвеличивали подростка, называя его «юный взрослый» (33,36). В 20-е гг.

прошлого столетия подростковый возраст, характеризуясь, по мнению Э.Шпрангера, стремлением к освобождению от детских отношений зависимости, рассматривается в пределах от 13 (у девочек), 14 (у мальчиков) до 17 лет (148,176)..

В подростковом возрасте индивид выходит на качественно новую социальную позицию, в это время формируется его сознательное отношение к себе как к члену общества. Следовательно, от того, как протекает социальная ориентация в этот период, зависит очень многое в формировании социальных установок человека, что выдвигает на первый план разработку психологических основ воспитательных воздействий, направленных на развитие личности.

Рассмотрение подросткового возраста требует четкого выделения его границ. Существует несколько определений рубежей данного возраста – классификации Г. Грима, Дж.Биррена, Д.Б. Бромлея, Ж. Пиаже.

Наиболее адекватно очерчены границы подросткового возраста в периодизации онтогенеза, предложенной Д.Б. Элькониным. Границы подросткового возраста в данной периодизации устанавливаются между 10-15 годами (157,46). Мы придерживаемся именно этой периодизации, так как она разработана с учетом установленных в настоящее время закономерностей психического развития растущего человека.

Важным для нашего исследования является осмысление названных Д.Б. Элькониным особенностей развития подростка, проявляющихся в следующих симптомах:

- вновь возникают трудности в общении со взрослыми: негативизм, упрямство, безразличие к оценке успехов, уход из школ, так как главное для ребёнка происходит теперь вне школы;
- детские компании (поиски друга, поиски того, кто может тебя понять)
- ребёнок начинает вести дневник, в нём подросток находит исключительно свободное убежище, где его никто не стесняет,

- во всех симптомах просматривается вопрос: «Кто Я?»

В новой социальной ситуации развития подростка, идеальная форма – то, что ребёнок осваивает в этом возрасте, с чем он реально взаимодействует, - это область моральных норм, на основе которых строятся социальные взаимоотношения. Именно здесь осваиваются нормы социального поведения, нормы морали, здесь устанавливаются, здесь устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу.

Действительно, психологически этот возраст сложен и противоречив. Не случайно он привлекает пристальное внимание исследователей уже с начала XX в. Вместе с тем, как отмечал Л.С. Выготский, особенности появления подросткового возраста определяются конкретными социальными обстоятельствами, и прежде всего изменением места ребенка в обществе, сменой его позиции (термин А.Н. Леонтьева), когда подросток вступает в новые отношения с миром взрослых, с миром их ценностей, что составляет содержание сознания, формируя самосознание(148,158-159).

П.П. Блонский отмечал (9), что с каждым возрастным этапом, расширяется круг общения ребенка; это означает, что расширяется адресат этого общения, представленность в нем общества, меняются также содержание и средства общения. Так, выделяет Д.И. Фельдштейн, в подростковом возрасте таким адресатом становится общество в целом, подросток выходит на общение с обществом (шире – с миром человеческой культуры) «на прямую», овладевая позицией «я и общество» (149,124).

Это означает, что на данном уровне подростком решается не просто задача занятия определенного «места» в обществе, но и проблема взаимоотношений в обществе, определения себя в обществе и через общество, т.е. решается задача личностного самоопределения, принятия активной позиции относительно социокультурных ценностей.

Общение со сверстниками, сравнение себя с другими при наличии уже достаточно развитых познавательных способностей, приводит к развитию

самосознания: возникает интерес к собственной личности, к выявлению своих возможностей и их оценке. В результате на протяжении среднего школьного возраста, у подростков складывается относительно устойчивая самооценка и основанный на ней уровень притязаний. Это порождает потребность не только быть на уровне требований окружающих, но и на уровне собственных требований и собственной самооценки. Неспособность удовлетворить эти требования ведет к острым аффективным переживаниям.

Еще одной важной особенностью социальной ситуации развития подростка, накладывающей отпечаток на весь его нравственно – психический облик, является расхождение его внутренней позиции. Уровень психического развития, которого он достигает в соотношении с мало изменяющимся характером его жизни и деятельности, порождает в этом возрасте особый комплекс потребностей, выражающийся в стремлении выйти за рамки школы и приобщиться к жизни и деятельности взрослых(12). Неудовлетворенность этого стремления также создает аффективные переживания, часто вызывающие конфликты с окружающей средой, часто с самим собой.

Полученные исследователями Г.В. Казновой, Т.Н. Козинцевой, Г.М. Пикаловой - данные свидетельствуют, что создание подростком особой позиции в коллективе и приобщение его к участию в общественно ценных делах взрослых могут не только снять аффективные переживания и конфликты, имеющие место в этом возрасте, но и создать подъем жизнедеятельности, вызвать положительные переживания и возбудить их творческую активность (115,5).

Мы для своего исследования определили подростковый период в развитии личности и в таблице 1 даем его краткую характеристику с позиции ведущей деятельности, объекта познавательной деятельности, сферы развития психики и новообразований этого возрастного периода.

Характеристика подростков с позиции возрастного периода

Возрастной период	Ведущая деятельность	Объект познавательной деятельности	Сфера развития	Новообразование Возраста	Главная воспитательная задача периода
Подростковый возраст (12-16 лет)	Социально-значимая деятельность	Основы наук. Система отношений в разных ситуациях	Личностная (потребностно-мотивационная)	Рефлексия. Стремление быть социально ориентированным	Формирование основ направленности личности

Подростковый возраст – это период, отличительная черта которого «самоутверждение качеств через отдельные поступки» (124,12). Возрастные уровни характеризуются ростом самосознания и самоуважения личности. С возрастом меняются и требования к личности. Появляется ответственность за действия и поведение, личность овладевает определенными правами, усваивает систему отношений, поведения, знаний и опыта деятельности.

Оценка своей личности, своих возможностей происходит и в отношениях подростка со взрослыми. У него уже нет наивной веры в авторитет родителей и педагогов: он смотрит на них критически, замечая противоречия между словом и делом, недостатки и ошибки взрослых, хотя исключительно дорожит общественным мнением и отношением к себе взрослых. Для него крайне важно, как он выглядит в глазах окружающих, как они относятся к его делам и поступкам.

Многие педагоги обращали внимание на необходимость глубокого изучения и правильного учета возрастных и индивидуальных особенностей детей в процессе воспитания. Эти вопросы в частности, ставили Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, а позже А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др.; более того некоторые из них разрабатывали педагогическую теорию исходя из идеи природосообразности воспитания. Я.А. Коменский говорил, что «природосообразность – учет в процессе воспитания тех закономерностей развития ребенка, которые присущи

природе человека, а именно: врожденного человеку стремления к знанию, к труду, способности к многостороннему развитию».

Аналогичные идеи на этот счет имеются в трудах: П.П. Блонского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского и др. Н.К.Крупская подчеркивала, что «если мы не будем знать особенностей ребят и того, что интересует их в том или ином возрасте, мы не сумеем хорошо осуществлять воспитание» (64, 38).

Формулируя исходные позиции исследования, обратимся к анализу такого понятия как «гуманистическая направленность личности». Нами уже отмечалось, что проблема гуманной личности, ее направленности широко освещены в философской и психолого-педагогической литературе.

Гуманизм является одним из основных стержневых качеств личности учителя, определяет отношение к другому человеку, как высшей ценности на земле и выражается в конкретных делах и поступках.

Таким образом— гуманизация, как процесс есть формирование гуманистического мировоззрения и гуманистических качеств и у педагогов и у воспитанников

Г.С. Трофимова, под гуманизацией образования понимает ориентацию образовательной системы и всего образовательного процесса на развитие и становление отношений партнерства между участниками этого процесса, их взаимодействие и сотрудничество (142).

Ориентация современного педагога на гуманистические ценности и идеалы необходима для того, чтобы изменить характер взаимоотношений между учителем и учеником, воспитателем и воспитанником, перестроить их на диалоговую основу, подняться на более высокий уровень осознания своей определяющей роли в формировании гуманистической направленности личности. Благодаря этому, возникает, говоря словами О.С. Газмана, «поле честности, ответственности и дружелюбия», исчезает страх, возрастает чувство собственного достоинства, ощущение «себя человеком, которому не

придется лгать» (25,114). Необходимо, чтобы воспитатель сам стал гуманистом. Такая гуманистическая ориентация воспитателей предполагает развитие их собственных личностных ресурсов, обновления форм общения с воспитанниками.

Классики гуманной педагогики уделяли личностным качествам воспитателя решающее значение и считали, что главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением. Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она не была, не перешедшая в убеждение воспитателя, остается мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности (145,168-169). К.Д. Ушинский был убежден, что «влияние личности воспитателя на молодую душу оставляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [там же].

Л.С. Выготский также подчеркивал активную роль педагога, который, по его мнению, призван «лепить, кроить, кромсать и резать элементы среды, сочетать их самым различным образом» для решения воспитательных задач во взаимодействии с другими активными участниками воспитательного процесса. Он признавал трехстороннюю активность воспитательного процесса: «Активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними, среда» (21,89).

В своих исследованиях Б.И. Додонов, называет человечность одним из немногих интегративных качеств личности раскрывающих в самых общих чертах и ее индивидуальный облик. Истинная человечность требует широкого гуманного взгляда на мир в целом, дающего себя знать в отношении и к близким и к «дальним», и к человеку и к природе, и к науке и к искусству. Человечность проявляется не только в простой, реактивной отзывчивости на чужое горе, но и в наличии у человека программ активной борьбы со злом (32).

В результате анализа современных педагогических исследований Попова Е.Б., Посновой Г.В.(111,112) выделяются следующие положения, раскрывающие понятие «гуманизм»:

- * признание уникальности каждого человека
- * сознание человека познает самого себя, окружающий мир и свое взаимодействие с ним, на постижение смысла своей жизни
- * человек признается свободным и при этом способным к принятию ответственности за свои решения
- * человек открыт для равноправного взаимодействия с миром и другими людьми и способен выйти за рамки эгоцентризма и самоизоляции.

Из всего вышеизложенного можно заключить, что определение «гуманистический» отражает такую качественную характеристику какого-либо явления человековедения, которая выражается в признании и реализации идей гуманности и гуманизма на мотивационном, эмоциональном и поведенческом уровне.

Принимая во внимание особенности подросткового возраста, можно предположить, что гуманистическая направленность личности подростка характеризуется *относительно устойчивым* доминированием в мотивационной сфере тех мотивов, которые отражают его потребности, интересы, стремления и идеалы гуманистического характера и побуждают подростка реализовывать их на поведенческом уровне.

Следовательно, *гуманистическая направленность* личности будет определяться *доминированием* в системе *устойчивых мотивов*, направляющих деятельность личности тех, которые отражают потребности, интересы, склонности и убеждения, основанные на осознании личностью гуманистических ценностей и идеалов.

Особый интерес формирования гуманистической направленности вызывается в связи с так называемым просоциальным поведением и его мотивами. Под таким поведением понимаются любые альтруистические

действия человека, направленные на благополучие других людей, оказание им помощи (5). Эти формы поведения по своим особенностям разнообразны и располагаются в широком диапазоне от простой любезности до серьёзной благотворительной помощи, оказываемой человеком другим людям, причем иногда с большим ущербом для себя, ценой самопожертвования. Психологи (В.Г. Асеев, Х. Хекхаузен) считают, что за таким поведением лежит особый мотив, и называют его мотивом альтруизма (мотивом помощи – А.С. Макаренко, мотивом заботы о других людях – И.П. Иванов).

Альтруистическое, или просоциальное, поведение можно также определить как такое, которое осуществляется ради блага другого человека. Альтруистически мотивированное поведение в большей степени ведёт к благополучию других людей, чем к собственному благополучию того, кто его реализует. При альтруистическом поведении акты заботы о других людях и оказания помощи им осуществляются по собственному убеждению человека, без какого бы ни было давления на него со стороны. По смыслу такое поведение диаметрально противоположно агрессии.

Существует несколько социальных норм нравственного порядка, характерных для поведения человека в современном цивилизованном обществе. Исходя из них можно объяснить альтруистическое поведение. Одной из таких норм, является **норма социальной ответственности**. Она побуждает человека к оказанию помощи другим людям во всех случаях, когда кто-либо нуждается в ней, например, в силу того, что он слишком стар, болен или беден и нет другого человека или социального института, способного взять на себя заботу о нём. В том случае, если окружающие люди считают, что причина пребывания человека в бедственном положении и средства выхода из него находятся в его собственных руках, помощь со стороны оказывается с меньшей готовностью.

Другой социальной нормой, определяющей оказание альтруистической помощи, является **норма взаимности**. Смысл её состоит в моральном

обязательстве человека платить добром за добро. Как мотив поведения взаимная признательность оказывается особенно сильной, если человеком по доброй воле, а не силой обстоятельств или по принуждению оказана помощь другому.

Важную роль в оказании помощи играет способность человека к эмпатии (сопереживанию). Чем больше человек склонен к эмпатии, тем больше он оказывает помощи другим. Психологи считают, что способность к эмпатии лежит в основе всех форм альтруистического поведения (5).

Таким образом, на основе вышесказанного можно заключить, что для подросткового возраста важным является воспитание таких социальных норм, как *норма социальной ответственности и норма взаимности*, которые составляют основу формирования гуманистической направленности. В свою очередь воспитание таких социальных норм возможно через развитие эмпатии у подростков.

Опираясь на современные концепции развития личности, мы можем утверждать следующее. Формирование гуманистической направленности личности при всем его значении, является целостным аспектом воспитательного процесса. Гуманистическая направленность может формироваться в органичном единстве, с другими качествами личности – нравственными, интеллектуальными, эстетическими, трудовыми и др. Организуясь определенным образом в структуре целостного воспитательного процесса и как его органическая часть, формирование гуманистической направленности личности подростка имеет своеобразное сочетание общего и особенного.

В психолого-педагогических исследованиях рассматривается формирование направленности личности в общественно полезной деятельности (О.В. Лишин, Д.И. Фельдштейн). Однако педагогические аспекты этого процесса достаточно полно не раскрыты, да и эти авторы такой цели не ставили. В изученной педагогической литературе мы пришли

к выводу, что проблема формирования гуманистической направленности раскрыта не достаточно.

В этом плане мы опираемся на работы Ш.А.Амонашвили., В.А. Сухомлинского, О.С. Газмана, И.П. Иванова, М.Н. Смирновой, Л.А. Черенцовой, в которых, рассматриваются вопросы формирования гуманистической направленности личности на разных возрастных этапах.

По мнению Ш.А. Амонашвили, чтобы педагогический процесс приобрел личностно-гуманную направленность, следует учитывать психологические особенности детей той или иной возрастной группы. К числу единомышленников Ш.А. Амонашвили, разделяющих его взгляды на необходимость гуманистической направленности деятельности, следует отнести В.А. Сухомлинского. «Верьте в талант и творческие силы каждого воспитанника» (138,102). О ярко выраженной гуманистической направленности его педагогики говорят многие труды, впоследствии они упоминаются и в работах И.П. Иванова – «гуманизм воспитания – это единство уважения и требовательности к человеку как товарищу по жизни и воспитанию (41,23). Будучи приверженцем гуманистических идей, О.С. Газман считал, что воспитательное взаимодействие между педагогом и ребенком следует строить на основе гуманистических принципов (135, 61-64). В современных исследованиях М.Н. Смирновой – рассматривается формирование гуманистической направленности у студентов педагогического вуза в учебном процессе, за основу работы также взят материал о «гуманизации» и «гуманитаризации образования», автор ссылается на гуманистическую образовательную парадигму, принятую в цивилизованном мире, где высшей ценностью является Человек (132,15).

Работа Л.А. Черенцовой, наиболее близка к нашей теме и соответственно вызвала наибольший интерес. Автор также рассматривает формирование гуманистической направленности личности, но только у младших школьников. Наибольшее внимание в работе вызвали факторы

формирования гуманистической направленности личности и место среди них школы и семьи.(154,44-61).

В нашей работе мы попытались рассмотреть формирование гуманистической направленности личности подростка в условиях общественно полезной деятельности и восполнить этот пробел.

Мы считаем, что подростковый возраст создает последовательно расширяющиеся возможности для формирования гуманистической направленности личности. Но реализация этих возможностей, результативность формирования исследуемого качества предопределяется процессом воспитания и теми факторами, под воздействием которых этот процесс реализуется.

В последнее время мы все больше убеждаемся, что отказ от официально декларируемых норм поведения, допустимых способов их осуществления в условиях отсутствия социального контроля приводит формирующуюся личность (подростка) к подчинению стихийно сложившимся законам окружающей среды, лишает личность иммунитета к социальным порокам и располагает ее к пассивному восприятию происходящего.

Процессом формирования личности необходимо управлять, ибо будущее Отечества зависит не столько от инвестиций и внедрения новых технологий, сколько от духовно-нравственного потенциала общества, от того, как будет воспитано подрастающее поколение, от его доброты, честности, справедливости, трудолюбия, бескорыстной любви к своему народу и Отечеству.

Выводы по первой главе

Одна из центральных задач воспитания состоит в том, чтобы сформировать у растущего человека гуманистическую направленность личности. Это значит, что в мотивационно-потребностной сфере личности общественные побуждения, мотивы социально-полезных деятельностей должны устойчиво преобладать над эгоистическими мотивами. Чтобы ни делал, о чем бы ни думал подросток, в мотив его деятельности должно входить представление об обществе, о другом человеке.

1. Направленность личности – это интегрирующее свойство, определяющее ее психологический склад. Направленность ориентирует деятельность личности, характеризуется ее интересами, склонностями, убеждениями и идеалами, составляющими ее мировоззрение; выражается в гармоничности и непротиворечивости знаний, отношений, господствующих мотивов поведения и действий личности.

2. Гуманистическая направленность личности характеризуется доминированием в системе устойчивых мотивов, направляющих деятельность личности тех, которые отражают потребности, интересы, склонности и убеждения, основанные на осознании личностью гуманистических ценностей и идеалов и реализуемые на поведенческом уровне.

3. Для подросткового возраста критерияльно важным является воспитание таких социальных норм, как *норма социальной ответственности и норма взаимности*, которые составляют основу формирования гуманистической направленности. В свою очередь воспитание таких социальных норм возможно через развитие эмпатии у подростков.

4. Наиболее интенсивное развитие направленности обеспечивает ведущая деятельность подростка, являющаяся его возрастной потребностью.

5. Сформировать гуманистическую направленность можно в педагогически организованной социально ориентированной деятельности. Лишь деятельность, соответствующая, с одной стороны, возрастным потребностям детей, с другой, интересам социума, может перестроить имеющуюся у него структуру мотивов так, что доминирующими станут мотивы общественной пользы, т.е. будет сформирована гуманистическая направленность личности.

2. Совместная общественно полезная деятельность подростка, как средство формирования гуманистической направленности его личности.

2.1. Общественно полезная деятельность как фактор формирования личности подростка.

Наше исследование опирается на принцип деятельности, заложенный в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и активно развиваемый в работах Л.И. Божович, В.В. Давыдова, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна и многих других. В действительности он не только не утрачивает силы, но и постоянно подтверждает свою действенность в решении актуальных проблем современной науки.

Специальный понятийный анализ, предпринятый для уточнения значения, которое связано с термином «деятельностный подход», и, как следствие, «принципом ведущей деятельности», продемонстрировал неоднозначность соответствующих представлений. Во-первых, деятельностный подход квалифицируется как метод объективного познания психической реальности, то есть как своеобразный инструмент анализа. Во-вторых, развитие деятельностного подхода как принципа познания психической реальности связано с другим методологическим аспектом: очерчивание предмета. Наиболее полное свое развитие подобное понимание получило в теории деятельности А.Н. Леонтьева. Эта теория представляет собой теорию «деятельность-сознание-личность», в центре внимания взаимопереходы в отмеченной системе, образующие основной переход психологического анализа на современном этапе науки. В-третьих, деятельностный подход интерпретируется как способ овладения психикой субъекта, достижения общественно необходимых эффектов, формирования социального субъекта, «смысловых образований» личности или

формирование межличностных отношений в коллективе. Эта теория создает предпосылки для отработки метода познания и формирования субъекта психической деятельности (116,21-22).

Исследования А.Н. Леонтьева (69,70), Д.Б. Эльконина (157.158), Л.И. Божович (12.13), А.В. Петровского (105) заложили основу деятельностного подхода к вопросу воспитания. Они убедительно доказали, что социально ориентированная деятельность, коллективная по своей организации, в подростковом возрасте, есть главное средство воспитания. В числе важнейших моментов, раскрывающих характер движения деятельности, выступает исследование ее как сложного, многопланового явления, в системе которого вычленяются ведущие типы деятельности, специфичные для каждого периода детства. Выявление своеобразия ведущих типов деятельности, их взаимосвязи с другими типами деятельности, значения, содержания позволяет рассматривать движение деятельности как процесс развития.

Изучение механизма и закономерностей деятельности привело психологов – Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, Д.Б. Эльконина и других к выделению в едином процессе деятельности двух ее разных сторон существования – предметной (практической и познавательной) и деятельности, направленной на развитие взаимоотношений с людьми, обществом. Л.С. Выготский называл их главными моментами деятельности, Б.Г. Ананьев употреблял термин «основные формы деятельности! (3,164); по А.Н. Леонтьеву – это линии развития деятельности (70), в терминологии Д.Б. Эльконина – группы деятельности (158).

Первоначально, как отмечал А.Н. Леонтьев, эти две стороны деятельности «слиты между собой, но дальше происходит их раздвоение», называл их фазами развития взаимоотношений с людьми, обществом (70,221).. О.В. Лишин также указывает на взаимодействия роли групп

деятельности или тенденций развития и считает (полагает), что одна из них (поочередно) доминирует и определяет развитие соответствующей личностной функции, а другая – поддерживает и обеспечивает развитие в данном направлении. Причем на каждом этапе личностного развития обе группы деятельностей ”ответственны” за выработку необходимых личностных качеств, хотя функции их различны, но тесно связаны во времени и пространстве (70, 47). И даже больше, отмечает О.В. Лишин, - на этом механизме взаимодействия основывается единство процесса развития личности в онтогенезе.

В самой общей форме деятельностный подход означает организацию и управление целенаправленной учебно-воспитательной деятельностью детей в общем контексте жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, личностного опыта в интересах становления субъектности.

Деятельностный подход в воспитании реализуется в русле ключевой идеи современной педагогики о *необходимости преобразования воспитанника из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса в его субъект. Воспитание при этом понимается как «восхождение к субъектности»* (М.С. Каган). В возрастании субъектных свойств ребенка видит суть современной педагогической деятельности Е.В. Бондаревская (14). Она же рассматривает субъектные свойства как ядро человеческой культуры.

По словам же В.В. Серикова, становление ребенка субъектом.- это не момент воспитания, а его суть (135,102). Подобный взгляд на воспитание и место в нем феномена становления субъектности позволяет заключить: деятельностный подход в воспитании – это по своей сущности *субъектно-деятельностный подход*. Наиболее глубокий исследователь проблем психической деятельности в единстве с проблемами педагогики В.В. Давыдов заметил: «Не все проявления жизненной активности могут быть

отнесены к деятельности. Подлинная деятельность всегда связана с преобразованием действительности» (29).

Реальная жизнь детей не складывается механически из отдельных видов деятельности, а образует их системы, различные на отдельных возрастных ступенях. Каждая из них отличается не только определенным составом разнохарактерных видов деятельности, их неповторимой совокупностью, но и наличием своей особой ведущей деятельности, детерминирующей направленность личностного развития (148,57). Иными словами, на каждом этапе личностного развития: младенческом, в раннем детстве, в подростковом или юношеском, растущий человек ищет и находит необходимую ему для дальнейшего взросления форму активности – ведущую деятельность.

Каждая стадия психического развития, по А.Н. Леонтьеву, характеризуется изменением «места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений» (70, т.1, с. 284), «определенным, ведущим на данном этапе отношением к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности» (там же, с.285). И хотя источники развития не исчерпываются ведущей деятельностью, именно она определяет уровень функционирования психических процессов, оказывая решающее воздействие на формирование личности (148,58).

Рассмотрение сторон деятельности, получающей наиболее развитую свою форму в подростковом возрасте, позволило Д.И. Фельдштейну сделать заключение, что особой деятельностью, которая наиболее полно обеспечивает усвоение норм человеческих взаимоотношений и наиболее сензитивна подростковому периоду, является общественно полезная деятельность, выступающая как ведущий тип деятельности,

Работами Д.И. Фельдштейна (148,149,150) была сформирована концепция общественно полезной деятельности как наиболее желательного ведущего фактора развития личности подростка.

Ведущая деятельность, как отмечает Д.И. Фельдштейн, – «это не просто деятельность наиболее часто встречающаяся на данном этапе развития, деятельность которой ребенок отдает больше всего времени» (148,58). Под ведущей деятельностью понимается «такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии» (70; т.1, с. 286), деятельность, внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход к новой высшей ступени развития. А поскольку в своем психическом, личностном развитии индивид проходит через закономерную последовательность определенных типов ведущей деятельности, их изучение и позволило построить периодизацию (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) психического развития современного ребенка как психологическую основу целостного процесса воспитания детей.

В подростковом возрасте начинает выступать ведущий тип деятельности, лишь тогда и постольку, когда и поскольку он принимает форму социально актуальной (общественно полезной) деятельности (116,25). Здесь можно отметить, что впервые вообще социальная активность выступала в старшем дошкольном возрасте, в виде сюжетно-ролевой игры и не только в ней. А у подростков она впервые практически развернута на общество, на людей, на социум.

Д.Б. Элькониным была создана периодизация психического развития в детском возрасте на основе деления по типам ведущей деятельности. А.Н. Леонтьев также отмечал «...о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности». Под ведущей понимается «такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» (69,22).

Это может относиться к задаче ориентации развивающейся личности в основных смыслах человеческой деятельности, мотивах и нормах отношений (первая группа деятельностей, по Д.Б. Эльконину, определяющая процесс социализации личности) или ориентации в мире предметов и значений (вторая группа деятельностей, определяющая процесс индивидуализации личности). Обе эти группы деятельностей тесно взаимодействуют между собой: от этого взаимодействия во многом зависит общая успешность личностного развития, считает О.В. Лиштин.

Периодизация Д.Б. Эльконина не вызвала особых разногласий, по относительно ведущей деятельности подросткового периода развития личности, мнения разделились. Концепции различных авторов сменяли друг друга: одни авторы в качестве ведущей деятельности подростков выделяли учебу, другие – интимно-личностное общение.

О.В.Лишин полагает, что «ведущую деятельность следует рассматривать как комплекс видов деятельностей, жестко не ограниченный, но объединенный общим признаком – специфическим смыслом отношения к миру». Этим смыслом в подростковом возрасте является социально актуальная деятельность, в сочетании с ее демонстративностью, ориентацией на внешнего зрителя, насыщенностью общением» (76,59).

Выделение главной, ведущей деятельности, имеющей определенное значение для каждого возрастного периода, не исключает значения и роли всех других видов многоплановой деятельности ребенка. Каждый новый тип деятельности, становясь на определенной возрастной стадии личностного развития ведущим, не исключает другие. Напротив, выделяет Д.И. Фельдштейн, он потому и является ведущим, что вместе с ним существуют многие другие виды деятельности, и жизнь ребенка тем богаче, чем шире он вовлечен на каждом этапе развития в разные формы деятельности. Поэтому и выступает проблема сохранения активной позиции личности в уже освоенных ею на предыдущих этапах развития типах деятельности, при их

дополнении новым типом, который претендует на положение ведущего (148, 65).

В процессе изучения специально формируемой общественно полезной деятельности подростка, воспроизводящей мотивационно-потребностную сферу его личности установлено, что именно общественно полезная деятельность, мотив которой польза для общества, отвечает потребностям подростка в самоопределении себя как субъекта, в самовыражении себя как личности, в признании взрослыми общественной активности.

Исследования, проведенные О.В. Лишиным и сотрудниками лаборатории психического развития в подростковом и юношеском возрастах Психологического института РАО, показали, что при определенных условиях в систему ведущей деятельности подросткового периода могут войти и учеба, и труд, и даже игра, но при условии, что эти виды деятельности сопровождаются высокой мотивацией самоутверждения, ориентации на референтные группы, удовлетворению самим процессом деятельности. В зависимости от способа и условия организации здесь же могут оказаться и спортивная деятельность, и занятие искусством и наукой, и общественно полезная деятельность.

Словом весь психический склад личности, ее нравственные качества производны от ведущей деятельности, детерминированны развитием общественных отношений, связей, общения. При целенаправленной перестройке организации и целей деятельности изменится характер отношений подростка. Стойкое же изменение отношений приведет к формированию новых мотивов, потребностей, интересов.

Таким образом, высшей формой общественного самоутверждения подростка выступает общественно полезная деятельность. Все стороны его индивидуальности в этой деятельности оказываются обращенными в мир людей.

По мнению А.В. Запорожца с которым мы полностью согласны у человека его отношение к предметам деятельности не непосредственное а опосредованное его отношением к другим людям. Иными словами в зависимости от содержания своего «личностного смысла» подросток может самоутверждаться во взрослении (предмет деятельности) либо жестокостью (эталон скинхеда) либо помощью и поддержкой даже самоотверженной тех кто в этом нуждается (коммунары и волонтеры). Основные преобразования происходящие в сфере ведущей деятельности ребенка с ее развитием касаются прежде всего установления новых для него отношений к себе и окружающими его людьми переориентация на новые мотивы новые ценности новое содержание деятельности.

Как отмечает Д.И. Фельдштейн (148) вхождение подростка в общественно полезную деятельность определяется разными мотивами, и на первом этапе ее организации необходим не просто учет этих мотивов – самоутверждения желание проявить себя престижности и др., но и известное их использование в целях ориентировки детей на общественно важные дела. На втором этапе главная задача состоит уже в поиске путей формирования разных мотивов, их направленности на пользу обществу, что затем, на третьем этапе, приводит к формированию стойких мотивов ответственного отношения к общему делу и, наконец, потребности приносить пользу людям.

Разграничение А.Н.Леонтьевым понятий «деятельность», «действия», «операция» и установление их взаимосвязи показывает, что от мотивов деятельности зависит ее личностный смысл, готовность к реализации цели. Переход мотива, исключительно важный момент, на основе которого возникают качественно новые отношения людей к действительности.

Смена смыслообразующих, возникновение более высоких нравственных мотивов демонстрирует развитие мотивационной сферы личности. Смыслообразующая функция мотива деятельности ведущего типа связана, как пишет О.В.Лишин, прежде всего, с распространением

личностного смысла от предмета: потребности взросления на окружающие его обстоятельства (76).

В общественно полезной деятельности способность быть личностью отрабатывается в соответствии с эталонами, задаваемыми не случайными «референтными группами», а обществом.

В подростковом возрасте деятельность приобретает характер развитого сотрудничества на основе самостоятельной постановки цели деятельности, выработки её плана, общей «расстановки сил» и общего предвосхищения её результатов. Взаимоотношения становятся избирательными. Отношение к значимому и референтному сверстнику приобретает у подростков свойства **паритетности**, т.е. отношений равенства прав и обязанностей членов группы.

Именно с общественно ценными критериями, отмечает Д.И. Фельдштейн (148), формируется внутренняя позиция подростка, как ответственного перед обществом деятеля; система общения приобретает роль приобщения подростка к обществу; развивается социальная активность, направленная на восприятие и усвоение норм, ценностей и способов поведения, характерных для общества. Общественно полезная деятельность «нормирует», если можно так выразиться, стихийно складывающиеся подростковые нормы: товарищества и взаимовыручки, волевых качеств и отношения в группе.

Общественно полезная деятельность, отмечает А.Н. Леонтьев, - как средство формирования личности может быть реализована в том случае , если она соответствующим образом организована:

Это должна быть такая организация, при которой (70):

а) дети разных возрастов выполняют отдельные части общей задачи, т.е. осуществляется возрастное разделение;

б) значимые цели этой деятельности имеют как общественный, так и личностный смысл;

в) обеспечивается равноправная, инициативно-творческая позиция каждого ребенка (от планирования дел до оценки ее результатов);

г) осуществляется непрерывность и усложнение совместной деятельности, причем не только в плане собственно деятельности, но, главное, с позиции ее активного участника, действующего вначале для «контактного» коллектива, потом для района, города, общества;

д) деятельность эта направлена на благо другим людям, обществу. Именно в развитых формах общественно полезной деятельности формируется умение учитывать интересы, позицию другого человека и соответственно этому ориентироваться в своем поведении.

Так, по данным О.В. Лишина, включение подростков в трудовую деятельность само по себе не ведет к подавлению эгоцентрической направленности. Однако когда трудовая деятельность выступает как общественно полезная, намечается сдвиг в сторону коллективистической ориентации. У подростков, не включенных в общественно полезную деятельность, фиксируется эгоистическая мотивация. К вышесказанному можно добавить, что согласно данным Д.И. Фельдштейна и Г.В. Казновой, в специально организованных ситуациях, когда подросток имел возможность выбрать общество с товарищем («я и ты»), либо возможность участия в общественных делах, обеспечивающих условия для проявления социальной активности («я и общество»), испытуемые в 189 случаях из 203 выбрали общественно важные дела (116,32).

Общественно полезная деятельность практически всегда существует – в многообразных формах, в большей или меньшей степени проявляясь в любом обществе. Деятельность, эта по-разному функционирует, по разному мотивируется, но она представляет собой общественную необходимость. Это такой тип деятельности, который обеспечивает, во первых, оптимальное социальное развитие растущего человека; во вторых реальное и активное взаимодействие общества и подростка, в ситуации его перехода в новое

состояние, давая возможность не просто занять место во взрослом мире, но и получить нравственное самоудовлетворение от помощи другим людям, а, одновременно, наиболее высокую оценку в обществе и бескорыстно отданный труд (149,244).

Такая потребность жить по-человечески в человеческом сообществе, самоутверждаясь в мире взрослых на самом высоком нравственном уровне, актуализирует многоплановую общественно полезную деятельность подростков. Именно через эту деятельность происходит расширение социального пространства растущего человека, формируется ответственность и за общечеловеческие дела, заботы, и за себя самого как хозяина своей собственной судьбы.

2.2. Совместная деятельность как способ включения подростка в социальные отношения.

Совместность в общественно полезной деятельности, ее событийность как хронотопная среда совместного бытия (М.Бахтин) чрезвычайно важна для подростка.

Исследования, посвященные проблемам совместной деятельности, возникли еще в конце XIX в. одновременно с первыми экспериментальными работами в области социальной психологии и прошли два этапа их решения. Первый этап этих исследований – конец XIX – 30-е гг. XX в.. В самом начале своего зарождения исследования оказались связанными с именами Н. Триплета, В. Меде и Фл. Оллпорта, которые искали экспериментальный ответ на вопрос: какое влияние присутствие других людей оказывает на психические процессы и состояния индивида, на продуктивность простейших форм его деятельности? (114,130).

В отечественной педагогической психологии первые исследования, посвященные совместной деятельности, появились в начале XX века. В первую очередь следует назвать работу Г.А. Рокова «К психологии школьного класса» (113). В этой, одной из первых попыток изучения группового сознания, в центре внимания автора находятся формирования чувства, общих оценок и взглядов, коллективной морали и мировоззрения. Автор приходит к выводу относительно решающей роли общественного мнения, которое способствует прежде всего возвышению слабых членов группы, относительно ее способности к самоорганизации и самостоятельности. В педагогической литературе важными для нашего исследования явились публикации П.Ф. Каптерева, К.Н. Вентцеля. В трудах П.Ф. Каптерева отмечена идея создания не только классной общины, но и «общешкольного товарищества» (50). К.Н. Вентцель к числу неперемных условий воспитания самостоятельной, творческой личности относил

создание благоприятной психологической атмосферы, которая определяется отношениями детей в совместной жизни и работе.

Среди основных характеристик субъекта совместной деятельности необходимо выделить целенаправленность, мотивированность, уровень целостности (интегрированности), структурированность, согласованность, организованность (управляемость), результативность (продуктивность), пространственные и временные особенности условий жизнедеятельности.

Целенаправленность группового субъекта деятельности представляет стремление к основной цели.

Мотивированность как свойство группового субъекта деятельности характеризует активное, заинтересованное и действенное отношение (побуждение) к совместной деятельности.

Целостность коллективного субъекта деятельности – это внутренне единство составляющих его элементов. Целостность оценивается совокупностью следующих параметров: плотность функциональных связей между членами объединения, показателями которой выступают частота и интенсивность контактов между ними; уровень функциональной взаимосвязанности; отношение числа совместно выполняемых функций к общему их числу; тип целостности коллективного субъекта, проявляющийся в характере доминирующих связей между членами коллектива.

Структурированность означает чёткость и строгость взаимного распределения функций, задач, прав, обязанностей и ответственности между членами коллектива (подросткового объединения). Эмпирическими показателями структурированности могут выступать доминирующие способы распределения функций в коллективе, способы принятия ответственности за выполнение функций в коллективе (концентрация, распределение, диффузия ответственности).

Согласованность представляет собой гармоничное сочетание участников группы, взаимную обусловленность их действий. Параметром согласованности является, прежде всего, тип или характер согласования (соотношения) действий членов группы. Показатели эмпирической оценки: доминирующие способы разрешения разногласий и противоречий, типичные способы поведения участников в конфликтных ситуациях.

Организованность обобщённого субъекта деятельности означает упорядоченность, собранность, способность действовать точно, в соответствии с заранее установленным планом.

Результативность как интегральное свойство коллективного субъекта характеризует способность достигать позитивного итога.

Понятие «совместная деятельность» заимствованное нами у философа М.Бахтина, мы отождествляем с понятиями «групповая» и «коллективная» деятельность, принятые в педагогической науке.

Совместная деятельность рассматривается как вид групповой деятельности, в которой действия ее участников подчинены общей цели. Совместная деятельность – сознательное взаимодействие двух или нескольких человек в процессе совместного достижения общей цели в труде, игре, спорте, обучении, воспитании. Высший вид совместной деятельности – коллективная деятельность (130, 81).

Ретроспективный анализ системы воспитания позволяет очертить круг идей, которые стали основой к подходу воспитания детей, стремящихся к социальному взаимодействию в рамках организованного сообщества. К ним мы относим, прежде всего, идеи С.Т.Шацкого о воспитании как организации разносторонней деятельности детей, о непрерывном движении коллектива как закона его жизни, Н.К. Крупской – о стадиях процесса общественно полезной работы. Проблемам совместной деятельности также были посвящены работы П.П. Блонского, А.С. Макаренко, который своим педагогическим трудом отстаивал идею динамического единства жизни и

воспитания. С.Т. Шацкий и его коллеги впервые в России создали детский коллектив и теоретически осмыслили основные признаки этого коллектива, превращающие детское сообщество в ту воспитательную среду, которая необходима каждому подростку для нравственного становления (113,118).

Одно из первых обсуждений группового эффекта содержалось в работе А.С. Залужного (38), писавшего: «Поведение коллектива нельзя рассматривать только как сумму свойств составляющих данный коллектив индивидов».

Рассматривая целенаправленность как специфическую черту деятельности коллектива, А.С. Залужный высказывает мысль: «Хотя отдельные члены коллектива могут и не видеть той цели, относительно которой организуется их поведение, но объективное наблюдение всегда обнаруживает группировку социальных сил по линиям, рассматриваемым по направлению к этим целям» (38).

В дальнейшем понимание внутригруппового взаимодействия привело к двум существенным заключениям. Во-первых, наряду с процессом интеграции в системе групповой активности существует процесс, проявляющийся в разделении функций и обязанностей между членами коллектива. Во-вторых, реализация совместной деятельности требует такого качества как организованность и предполагает формирование органов управления коллектива. Об организованности группы, по А.С. Залужному, можно судить по тому, насколько группа умеет самостоятельно распределять данную ей работу среди своих членов, и насколько члены группы подчиняются решению коллектива. Полемизируя с А.С. Залужным, А.С. Макаренко (81), а позже Д.Б. Эльконин (157), формулировали мысль, что «единственной основой какого бы то ни было объединения является объективно существующая обстановка, требующая такого объединения для общей деятельности. Далее Д.Б. Эльконин предлагает выделить этапы соучастия личности в совместной деятельности, а по существу –

последовательные уровни интеграции совместной деятельности. При этом, чем сложнее и выше по своей структуре задача, решаемая детьми, тем сложнее организация сотрудничества внутри группы. «Успех прошлого времени становится скукой сегодняшнего дня, и, если руководители вовремя не подметят естественности надвигающихся смен одних форм другими, - наступит законный кризис, могущий быть и началом распада, и иметь при известных условиях благотворное влияние для дальнейшей работы», - отмечал С.Т. Шацкий (83). Позднее эта же мысль прозвучит у А.С. Макаренко в его законе о постоянном движении в жизни коллектива(81). Исходным пунктом для него, было положение социальной сущности коллектива. Принцип деятельности стал для А.С. Макаренко центральным звеном его модели воспитательного коллектива и организационным началом воплощения этой модели в действительности. В его опыте впервые получила свое выражение категория коллективной деятельности. Деятельность при этом рассматривается как совместная, единая с процессами общения, во взаимосвязи интерактивных, коммуникативных аспектов; кроме того, как момент целостной системы общественных отношений, детерминирующих предметное содержание групповой собственности. Необходимыми чертами коллектива, по А.С. Макаренко, является его социальная сущность. Как социальный организм, коллектив возможен только при условии, если он объединяет людей на задачах деятельности, явно полезной для общества. «Опыт коллективной жизни, - писал А.С. Макаренко, - есть не только опыт соседства с другими людьми, это очень сложный опыт целесообразных коллективных движений, среди которых самое видное место занимают принципы обсуждения, подчинения большинству, подчинения товарища товарищу, ответственность и согласованность». При этом он выделяет три этапа развития коллектива – подготовительный, организационный и этап, нормальной стабильной жизнедеятельности, выделяя динамику целей коллектива и личности (82).

Проблемой развития контактной группы, занятой деятельностью занимались многие исследователи: А.И. Донцов, А.Н. Лутошкин, Л.И. Новикова, А.В. Петровский, Л.И. Уманский, В.М. Сергеев и другие. Еще в 70-е годы, изучая развитие ученических классов, А.Н. Лутошкин заметил, что «день рождения коллектива» не совпадает с моментом формального сбора некоторого количества детей и временем его существования (79,61). Реальность объединения и ощущение единения появляется в ситуациях совпадения общественной значимости и эмоциональной привлекательности осуществленной деятельности. Примеры известны. Призыв к совместной деятельности юных (которое будет доверено и объявлено общим делом) через радио, «Пионерскую правду» порождали активный отклик в детском сообществе, возбуждали стремление к организованным действиям, отмечает в своих исследованиях А.Г. Кирпичник, подобный призыв вызывал включение в общественно-полезную деятельность ребят (пионеров) (140,102).

Согласно концепции, созданной Л.И. Уманским и его сотрудниками (144), целостная психологическая структура группы образована тремя блоками подструктур. Первый «общественный» блок состоит из подструктур социальной направленности, организованности и подготовленности. Второй «личностный» - включает подструктуры интеллектуальной, эмоциональной и волевой коммуникативности. Третий блок – «общих качеств» (интерактивность, микроклимат, лидерство, групповая активность), характеризующих степень, меру общей оценки группы как коллектива. По мысли Л.И. Уманского, подструктуры – блоки – иерархически организованы, функционально взаимосвязаны и проявляются через социально-психологические качества группы. Направленность, организованность и подготовленность группы в основном производны от качества широкой социальной общности (общества в целом), а интеллектуальная, эмоциональная коммуникативность определяются личностными качествами

участников группы, и поэтому они более динамичны по своей природе. Рассматривая проблему уровневого развития группы как коллектива, Л.И. Уманский исходит из крайних, определяющих это развитие точек. Высшая точка – коллектив, по Л.И. Уманскому «реальная контактная группа, отличающаяся единством направленности, подготовленности и психологической коммуникативности».

Исследования А.Г. Кирпичника (53) позволили выявить особенности динамики процесса коллективообразования, противоречивые движения между потенциально возросшими возможностями группы и ее актуальной деятельностью, противоречие между растущим стремлением каждого члена группы реализовать в ней свои возможности и самоутвердиться возросшей включенностью во внутригрупповую структуру в совместной деятельности.

А.В. Петровский и его сотрудники впервые четко показали, что *коллектив* – термин, имеющий определенное содержание; коллектив – группа, где межличностные отношения опосредуются общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности. Для коллектива свойственны особые характеристики: *коллективистическое самоопределение (КС)*, *действенная групповая, эмоциональная идентификация (ДГЭИ)*, *ценностно-ориентационное единство (ЦОЕ)* и др. Коллектив в понимании А.В. Петровского – это группа людей, достигших в процессе *совместной социально-ценной деятельности* высокого уровня развития. Уровень, рассматривается как характеристика сформированности межличностных отношений на основе степени опосредованности отношений содержанием, целями, организацией совместной деятельности. Исходя из такого понимания, к высокому уровню могут быть отнесены общности, приближающиеся по типу своих структур к коллективу, а к низшему уровню – группы, в которых отсутствуют общие цели и ценности. Таким образом, на уровень развития группы указывают два критерия: наличие или отсутствие

межличностных отношений и второй, общественная значимость групповой деятельности (75,109).

Л.И. Уманский охарактеризовал коллектив как группу, осуществляющую совместную социально ценную деятельность и имеющую высшие оценки структуры. Это коллектив по состоянию. Если состояние оценивается устойчиво, группу можно назвать коллективом по свойствам: такова высшая точка шкалы состояния группы. Нижняя точка этой шкалы – группа-конгломерат, т.е. группа ранее незнакомых людей, собранных в одно время в одном месте. «Взаимообщения и взаимодействия членов группы поверхностны и ситуативны» Выделяя группу-конгломерат, Л.И. Уманский отмечает, «факт возможного рождения нового социального организма-коллектива» (144,42). Несколько выше на шкале стоит номинальная группа, когда группу называют одним общим именем (второй отряд, первый взвод). Приняв общие цели, группа занимает еще более высокое положение и начинает соответствовать термину группа-ассоциация. Следующую группу-кооперацию, Л.И. Уманский определяет, как объединение людей, занятых в одно и то же время «на одном и том же поле труда». Отношения здесь носят сугубо деловой характер, подчиненный достижению высокого результата в выполнении того или иного вида деятельности. «Направленность и психологическая совместимость здесь вторичны и зависят от единства целей и взаимодействия» (144,78). По наблюдению О.В. Лишина, «внутригрупповое общение в этой ситуации носит не «сугубо деловой характер», скорее применительно к подросткам «фестиваль общения», небывалая яркость переживания, вспышка доброжелательного интереса к себе и к товарищам (76,163).

Еще одно состояние группы, на пути к коллективу, выделяет Л.И. Уманский - *уровень автономизации* – уровень идентификации себя с ней («Моя группа»), внутренней слитности и спаянности, которые являются основой для перехода к высшему уровню (144,78).

Таким образом, Л.И. Уманский построил шкалу состояний групп между крайними ее точками – группой-конгломератом и коллективом. Слабой стороной концепции оказались ее заикленность на межличностных отношениях членов группы и неясность перехода от одного состояния группы к другому.

Кроме того, необходимо принять в расчет, что исследования А.В. Петровского, как исследования Л.И. Уманского и А.Н. Лутошкина, Р.С. Немова, А.Г. Кирпичника проводились главным образом на одной и той же категории испытуемых – на учащихся и студентах, участниках лагерей актива, проводимых по методике И.П. Иванова. Этот исследователь, педагог-практик, разработал методику коллективистического по своей направленности воспитания детей, подростков и юношества и, таким образом создал в шестидесятые годы XX прошедшего столетия прецедент массового появления молодежных групп высокого уровня развития.

Ценностные новообразования в личности, приобретаемые ею в совместной деятельности наиболее продуктивны тогда, когда эта деятельность имеет общественно полезный смысл.

Целенаправленная организация совместной общественно-полезной деятельности предполагает выполнение подростками общей задачи, несущей цель – благо другим людям, не только «ближним», но и «дальним», может быть, незнакомым. Наличие личностного смысла в ее решении, обеспечение равноправных, инициативно-творческих позиций каждого ребенка, непрерывность и усложнение коллективной деятельности, которая становится значимой для района, города, всего общества, обеспечивает формирование мотивационно-потребностной сферы растущего человека, как самостоятельной личности человека-гуманиста. В этом вопросе следует рассчитывать главным образом на постепенное преобразование потребностной сферы личности растущего человека в ходе развития его коллективной деятельности.

Опора на первоначальные побуждения, замечает М.Г. Казакина (47), создание на их основе необходимого нравственного опыта дают возможность усложнить цель деятельности (группы) коллектива и направить подростков на овладение общественно ценным смыслом этой деятельности. Даже непосредственное увлечение игрой или простое стремление выполнять какую-то роль в том или ином деле создает у подростков опыт коллективной деятельности и первоначальную общность нравственных ценностей. Этот опыт и служит психологической предпосылкой для того, чтобы в дальнейшем увлечь подростков более ценным делом, его общественно-полезной идеей.

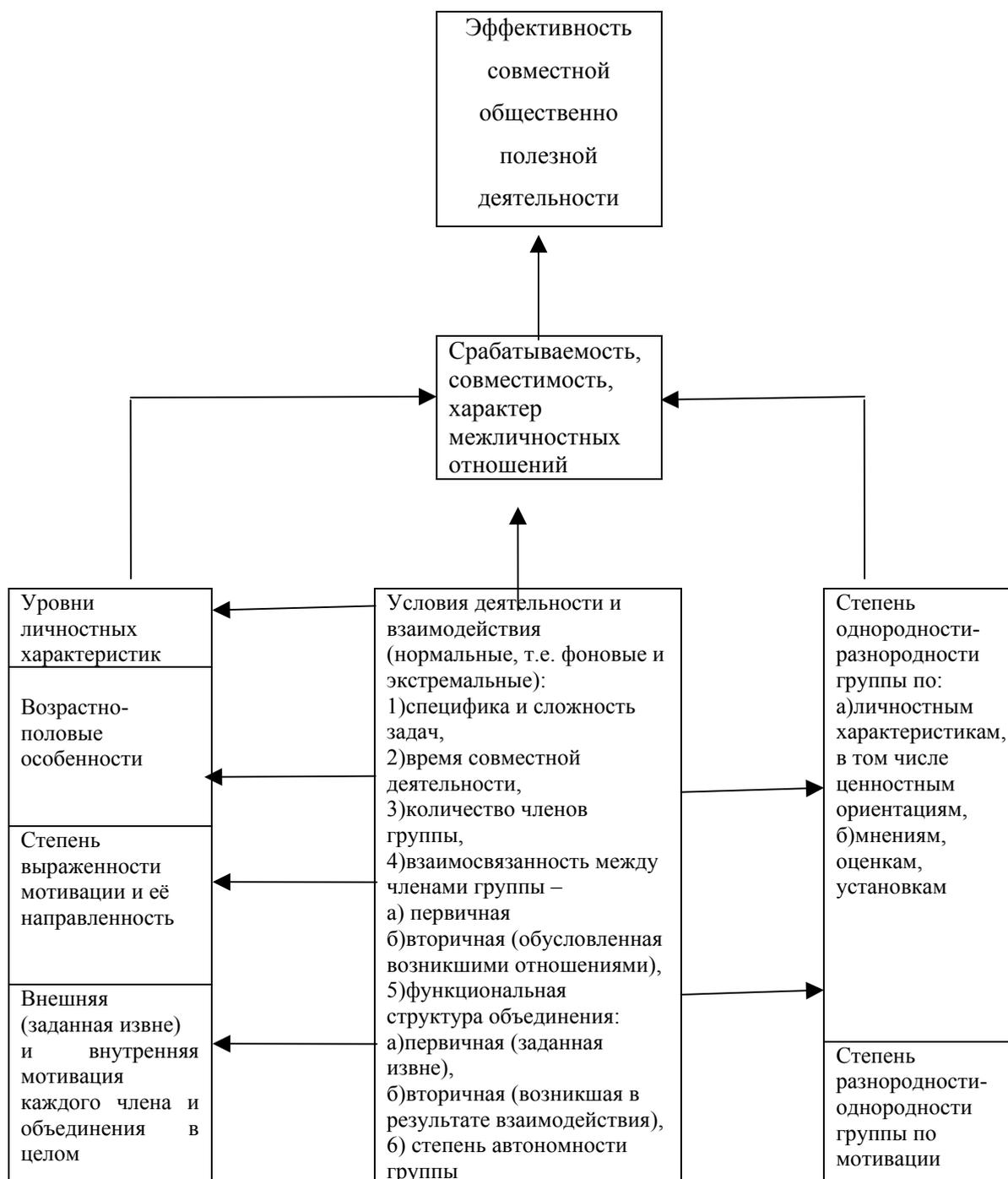
Концептуальный анализ полевых наблюдений и результатов констатирующего эксперимента позволил нам построить относительно гипотетическую модель регуляции совместной общественно полезной деятельности (см. схему 1).

Центральным блоком в этой модели является блок «Условия общественно полезной деятельности». Разграничение таких понятий как «деятельность» и «взаимодействие» не случайно. Они выступают вместе в **общественно полезной деятельности** и взаимообуславливают друг друга. В общественно полезной деятельности можно выделить два аспекта: а) собственно предметную деятельность; б) совокупность процессов, устанавливающих различные связи и зависимости между людьми в процессе этой деятельности или общения.

В совместной общественно полезной деятельности мы выделяем область эмоций и область решения задач (область эмоций «направлена» на взаимодействия).

Реально в социуме деятельность, которая, прежде всего, предполагает основной задачей формирование личностных структур ее участников, существует в виде многих моделей, начиная с семьи и учебных заведений до подростково-молодежных объединений.

Модель регуляции совместной общественно полезной деятельности



О.В. Лишин, предлагает назвать такую деятельность *педагогически организованной* в широком понимании этих слов, так как возможны, как уже упоминалось, не только просоциальные, но и антисоциальные ее варианты. Они тоже «педагогически организованы», тоже ставят целью формирование определенных, личностных структур и направленности личности (76; 60). Таким образом, задача воспитания должна включать задачу организации специальной групповой, общественно полезной созданной для этой цели деятельности, при этом важно, чтобы именно она стала ведущей деятельностью подростка, т.е. отвечала его возрастным потребностям.

Психологическая суть этой деятельности в том, что ее мотивом является польза для общества, отвечая потребности подростка в самовыражении себя как личности, творчески относящейся к общему делу. При этом польза здесь понимается как забота о других людях (когда другой человек не средство, а цель), сознательное стремление принести благо другим людям. Однако результат этот возможен лишь на определенном уровне сформированности общественно полезной деятельности.

В педагогическом исследовании ставилась задача оперативной диагностики состояния деятельности.

Попытка изучения проблемы была предпринята В.М. Сергеевым, в исследовании деятельности, как психологической категории развития подростковой группы (128). В.М. Сергеев разработал классификацию групп по типу доминирующего отношения к педагогически организованной деятельности, состоящую из шести типов (уровней) сформированности этой деятельности. Было доказано, что сформированность совместной деятельности есть показатель, позволяющий описать специфику позиции подростков – участников деятельности к самой деятельности, ее целям и средствам, а также их личностную направленность.

В.М. Сергеев определяет сформированность совместной общественно полезной деятельности как определенную установку ее участников на

взаимоотношения друг с другом и самой деятельностью. Эта установка формируется в зависимости от способа организации деятельности и мотивации участия в ней членов группы.

Будучи раз сформирована, установка оказывает интенсивное, можно сказать, определяющее воздействие на поведение участников деятельности, на преобладающую их позицию в ней, на взаимоотношения между руководством группы и ее рядовыми участниками, на межличностные отношения между членами группы, наконец, на характер восприятия ими тех или иных стимулов к участию в совместной деятельности.

Из шести типов сформированности деятельности были выделены два низших уровня – уровень *принуждения* (ПР) и *пассивно-исполнительский* (ПИ) уровень, члены которых отвергают предложенную деятельность или вынуждены заниматься ею под давлением педагогов. Уровень принуждения характеризуется доминированием у подростка мотивов внешнего принуждения к совместной деятельности, отсутствием единства мотивов деятельности в группе и в целом, минимальным воздействием совместной деятельности на межличностные отношения. От педагога требуется постоянный контроль, за ходом деятельности на всех этапах: планировании, реализации, анализе. Пассивно-исполнительский уровень отличается от предыдущего проявлением личной заинтересованности в совместной деятельности, наряду с выраженными мотивами прагматической выгоды, появляется интерес к общению внутри группы, но характерной чертой группы остается безынициативность и низкий уровень социальной активности.

На среднем третьем уровне (АИ) – *активно-исполнительском* – находятся группы, принимающие деятельность, предлагаемую и организуемую педагогами. Здесь преобладают мотивы личной заинтересованности, непосредственного удовольствия от участия в общественной деятельности, выраженный интерес к общению. Поведение

подростков в группе отличается при этом пониженной организованностью и управляемостью для взрослого, а также становлением группового общественного мнения (165,12).

На высоком четвертом, *лично-групповом* уровне (ЛГ), члены группы сами являются субъектами деятельности. Индивидуальные, групповые и общественные мотивы совместной деятельности гармонизируются, заметно повышается социальная ответственность группы в целом. Деловые и межличностные взаимоотношения отличаются высокой согласованностью, а педагог воспринимается как член группы. Впервые появляется самостоятельность подростков в процессе организации совместной деятельности, ориентация на мнение группы, сплоченность. Лидирующее положение занимают участники группы с гуманистической направленностью.

Группа пятого, *коллективно – группового* (КГ) и шестого, *коллективного* уровня (К) отличаются тем, что у их участников групповые и общественные мотивы деятельности стойко доминируют над индивидуальными. Такие группы более характерны для юношеского, чем для подросткового возраста. Группам коллективно-группового уровня присуща высокая заинтересованность в результатах деятельности всех ее участников, проявляется психологический феномен идентификации себя с группой, осознание ее целей как собственных. Коллективный уровень отличается высоким значением установок на социальную активность и ответственность, некоторым снижением групповых ориентаций, осознанием общественных целей как личных (76,165).

Оказалось, что в исследованиях В.М. Сергеева, а позже и у О.В. Лишина, что сформированность педагогически организованной деятельности есть некоторое целостное, относительно стабильное и развертываемое во времени состояние деятельности группы. Она определяет рамки, характерные как для всей группы, так и для отдельных ее участников.

Уровень сформированности деятельности в зависимости от тенденции развития деятельности группы во времени обыкновенно претерпевает изменения в рамках одной-двух ступеней.

В то же самое время В.М. Сергеев отмечал, и мы с ним вполне согласны, что "подъем" групповой деятельности от уровней **Пр (принуждения) УСД** и **Пи (пассивно-исполнительского) УСД** к уровню **Лг (лично групповой) УСД** практически невозможен. "УСД - относительно стабильный параметр группы, - пишет В.М. Сергеев, - несущественно изменяющийся в ходе развития группы (т.е. развития группы нельзя представлять как движение от одного УСД к другому). Однако на ход развития группы уровень сформированности деятельности влияет существенным образом, поскольку характеризует отношение к деятельности, тон, настрой группы, взаимоотношения между руководителем и подростками. Эта детерминация не жесткая: «УСД, как бы, задает фон, на котором происходит жизнь группы» (128,6). Переход от группы такого уровня к среднему и тем более высокому уровню совместной деятельности невозможен, т.к. это будет иная деятельность, иное руководство, иные отношения людей. Применительно к нашему исследованию мы использовали методику В.М. Сергеева учитывая, что совместная общественно полезная деятельность была педагогически организованной.

Остается добавить, что главным и практически единственным эффективным средством воздействия на личность подростка, согласно позиции, занятой Д.И.Фельдштейном, является специально задаваемая и социально одобряемая групповая деятельность. Это «общественно полезная» или «просоциальная» деятельность является, по существу педагогически организованным эквивалентом ведущей деятельности подросткового этапа развития, определенной как *социально актуальная*

2.3. Роль совместной общественно полезной деятельности в формировании гуманистической направленности личности подростка.

В научных исследованиях идет поиск такого построения системы внешне задаваемой совместной общественно полезной деятельности, которая обеспечивает целенаправленное формирование внутренней деятельности ребенка, формирование мотива этой деятельности.

В процессе жизни у ребенка постоянно формируются и становятся устойчивыми те или иные мотивы поведения и деятельности, зависящие от его биографии и воспитания, от усвоенных им нравственных ценностей. Устойчиво доминирующие мотивы поведения приобретают для человека ведущее значение, образуя структуру мотивационной сферы. Такая структура мотивов определяет направленность личности ребенка, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими. Поэтому необходимо при организации деятельности, учитывать соотношение мотивов подростка, механизма их изменения, условий и причин их перестройки.

С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что "общественная организация человеческой деятельности, объективно существующее разделение труда придают своеобразный характер мотивации деятельности... Мотивы человеческой деятельности чрезвычайно многообразны, проистекая из различных потребностей и интересов, которые формируются у человека в процессе общественной жизни. В своих вершинных формах они основываются на сознании человеком своих обязанностей, которые ставит перед ним общественная жизнь"(122,468). Деятельность приобретает новый специфический аспект, "когда в действиях человека и его деятельности ведущую роль начинает играть его отношение... к нормам права и нравственности" (122, 537). В таком случае деятельность становится

поступком, который представляет собой "не всякое действие человека, а лишь такое, в котором ведущее значение имеет сознательное отношение к другим людям, к общему делу, к нормам общественной морали"(86,9).

Важное место в формировании занимает выяснение взаимоотношений подростков со сверстниками и взрослыми, в процессе осуществления совместной деятельности. Особо значимы здесь такие виды общения, как индивидуально-личное, стихийно-групповое, социально-ориентированное. Последнее предполагает формирование интегральной потребности подростка принести пользу другим людям, обществу в целом. Кроме того, как отмечает М.Г. Казакина «... изменение мотивов деятельности подростков от непосредственного интереса к ее конкретному содержанию, способам организации и удовольствия от собственной позиции в коллективе к увлеченности идеей дела сопровождается развитием требований личности к себе, проявлением новых нравственных ценностей, стремлением к более высокому образцу человеческих отношений» (46,45).

Согласно исследованиям ряда авторов (Д.И. Фельдштейн, Л.И. Божович, В.Э. Чудновский, О.В. Лишин) в совместной общественно полезной деятельности возможно изменение - иерархии мотивов подростка, то есть изменение его личностной направленности. При участии в такой деятельности высшие, сознательные мотивы приобретают все большее значение и постепенно начинают действовать не только на сознательном, произвольном уровне, но и на уровне непроизвольном.

По существу, высшие нравственные мотивы, связанные с ценностными ориентациями подчиняют себе непосредственные потребности индивидуального характера и формируют жизненную позицию личности.

Мы приходим к выводу, что лишь высшие типы (начиная с личностно – группового уровня) сформированности совместной деятельности, характеризующиеся доминированием мотивов общественной пользы, обуславливают высокий уровень формирования гуманистической

направленности личности, проявляющейся в готовности подростков работать для людей, даже преодолевая серьезные трудности. Здесь преобладают мотивы социальной идентификации с группой, а также мотивы социальной ответственности (все остальные выражены слабо), хорошая подготовленность к совместной деятельности и высокая степень организационного и психологического единства. Такая направленность оценивается И.Д. Егорычевой и О.В. Лишиным как гуманистическая с альтруистической акцентуацией.

Гуманистическая направленность – это такая направленность при которой личность не стремится к автономии, но признает при этом право каждого, и свое в том числе, на свободное самоопределение как индивидуально, так и в рамках коллектива (группы). Главная ценность для человека с такой направленностью – личность. Я, Он, Она – конкретный человек и конкретное общество, состоящее из конкретных «Я», а не из абстрактных «других».

Исследования О.В. Лишина показали, что у участников общественно полезной деятельности и через 5 лет – преобладает направленность гуманистического характера с индивидуалистической акцентуацией. Таким образом, опасения оказываются ошибочными: жизнь откорректирует «излишний альтруизм», а вот порядочность останется (76).

Теоретический анализ трудов Т.Е. Конниковой приводит нас к выводу, что виды отношений в коллективе определяются мотивами, лежащими в основе его жизни и деятельности (59;30). Речь идет о сравнении «межличностных», «деловых» и «гуманистических» (3 тип) отношений. Вид гуманистических отношений всегда имеет общественный характер и связан с переживаниями общественных целей и стремлений. Воздействие общественного мотива деятельности на становление и укрепление таких отношений оказывается тем сильнее, чем органичнее связывается эта деятельность с повседневной жизнью коллектива. Чувство удовлетворения от

успехов, достигнутых в интересах других людей, делают личную позицию каждого подростка и всего коллектива в целом проникнутой гуманистическими, подлинно коллективистическими стремлениями.

Устойчивость таких отношений значительно большая, чем деловых и личных, видимо потому, что их становление связано с перестройкой нравственной позиции каждого члена коллектива, а также с тем, что возникновение этих отношений делает жизнь коллектива особенно привлекательной для каждого его члена. Т.Е. Конниковой было установлено, что возникновение третьего вида отношений делает и младшего и старшего подростка как бы более "выносливыми" к неблагоприятным условиям своей деятельности, к неинтересному ее содержанию, к трудностям ее выполнения, поскольку главенствует увлеченность ее нравственным смыслом (59;32).

Аналогии таких выводов просматриваются в исследованиях лаборатории А.В. Петровского. Учёные под его руководством обратились к понятию страт групповой активности. (114,229). Так они выделяют:

1. Первая психологическая страта фиксирует отношения каждого члена группы к групповой деятельности, к ее целям, задачам и принципам, мотивацию групповой деятельности, ее социальный смысл для каждого участника. (У Конниковой Т.Е. это – психологическое «ядро» внутригрупповой активности, отношение к смысловому содержанию деятельности в целом, к «сверхзадаче» группы).

2. Во второй страте локализуются характеристики межличностных отношений, опосредствованных содержанием совместной деятельности (деятельностное опосредствование).

3. Третья, поверхностная страта фиксирует межличностные связи, в которых коллективные цели и ценности деятельности не выступают в качестве основного фактора, опосредствующие личные контакты членов группы (то, что Т.Е. Конникова рассматривает под «межличностными»

отношениями). В сущности это отношения людей объединенных общей гуманистической жизненной позицией (направленностью личности).

По мысли А.Н. Леонтьева, «смыслообразующие мотивы всегда занимают более высокое - иерархическое место, даже если они не обладают прямой аффектогенностью» (60, т.2, 204).

Смыслообразующей функцией наделены в общественно полезной деятельности моральные мотивы. Мы предполагаем, что эти мотивы только в подростковом возрасте обладают аффектогенностью (максимализм, энтузиазм подростка), в дальнейшем это свойство моральных мотивов утрачивается (возможно потому, что слабеет связь, единство между «я» и обществом).

Как было сказано выше, подростковый период для развития моральных мотивов в общественно полезной деятельности является наиболее сензитивным. В этот период личность оказывается особенно восприимчивой к влиянию социальной среды и стремится утвердить свое «Я» в системе общественных отношений. Реально для этого нужен социально-психологический мост, таким «мостом» может быть только группа, семейная, разновозрастная или, чаще всего группа ровесников, связанная совместной общественно полезной деятельностью, соответствующей ведущему отношению подростка к миру.

Таким образом, в общественно полезной деятельности подростка формируется стержень, на что указывает Д.И. Фельдштейн, «ядро личности – ее мотивационная структура, в которой доминирующими оказываются мотивы общественного долга, а сам индивид приобретает свойства нового человека» (149;124). М.Г. Казакина (45,42) по этому поводу пишет что, превращение идейного смысла деятельности в прочные и сильные мотивы совершается лишь в тех случаях, когда содержание деятельности является действительно общественно ценным, а ее самостоятельная организация дает

подростку возможность активно и адекватно воплощать в жизнь именно этот общественно-значимый смысл деятельности.

Длительное участие подростка в делах коллектива с мотивом - принести пользу людям, бороться со всем, что мешает улучшить окружающую жизнь, отмечали в своих исследованиях В.Л. Синицкая, М.Г. Казакина, В.В. Котова. Превращение общественно значимой цели деятельности в действенные мотивы подростков ставит его в положение, когда он может проявить благородные качества, совершить поступки, которые сверстники высоко ценят (60).

Таким образом, мы, во-первых, предлагаем рассматривать в качестве мотивов, побуждающих и направляющих общественно полезную деятельность подростка, этические эталоны, нравственные образы, закрепленные в сознании подростка в виде идей, идеалов и отражающие современные ему общественные отношения. Во-вторых, приходим к выводу, что подростковый период является сензитивным для формирования собственно мотивов общественно полезной деятельности. В этом формировании мотив общественно полезной деятельности опирается на развитие сознания, самосознания, самооценки подростка, развитие волевых качеств его личности. При этом, важное значение имеет социальная ситуация развития подростка: расширение связей с окружающими людьми (персонифицированные связи сменяются коллективными), включение в новые для него формы деятельности и, в частности - в общественно полезную деятельность.. В-третьих, исходя из работ А.Н. Леонтьева, Д.И. Фельдштейна, О.В. Лишина и др., можно заключить, что развитие мотивов общественно полезной деятельности происходит на протяжении всего периода развития личности в разных видах деятельности, но только в подростковом возрасте они приобретают смыслообразующую функцию.

То есть, являясь смысловым образованием, ведущая деятельность объединяет в комплексе смысловое ядро, отражающее актуализированную

потребность взросления, и социально-психологическое содержание, внесенное Взрослым Миром.

Отправной точкой становления ведущего типа деятельности является социальная ситуация развития, т.е. особое отношение растущего человека к социальной действительности (Д.И. Фельдштейн), ведущее отношение к действительности (А.Н. Леонтьев), представляющее собой смысловое образование. Мы считаем, что необходимые изменения соотношения мотивов обеспечиваются заданной организацией деятельности.

Данная ситуация подтверждается в наших исследованиях. Приходя в отряд «Дозора», ребята включались в поисковую работу побуждаемые различными мотивами: одни очарованные романтикой, другие хотели найти собеседников в общении, третьи желали проявить себя в деятельности. Здесь можно говорить о разности мотивов в одинаковой форме проявления, но: одни работали на уровне «действий» и «операций» - внешняя форма проявления, у других мотивы соответствующие поисковой деятельности – внутренняя форма проявления. В самом начале можно было говорить, что в зависимости от мотива формируется качество личности. В ходе поисковой работы ребята осознавали значимость своего труда, и у них возникали другие потребности, менялись мотивы, менялась сама деятельность. Таким образом, активная позиция деятельности заключается в формировании новых мотивов, их целенаправленной перестройки.

Развитие общественно полезной деятельности предполагает прежде всего, изменение ее мотивов в определенном заданном смысле деятельности, направлении. Смысл общественно полезной деятельности определяется соотношением между реальным мотивом и общественно значимой целью, определяющими отношение личности к миру людей. Это отношение, реализуется в соотношении значимости для данного субъекта и данной деятельности мотивов трех различных категорий.

Во-первых, это мотивы, связанные с потребностями и интересами самого индивида. В отличие от А.В. Зосимовского мы не считаем эти мотивы непременно «эгоистическими, аморальными» (39,10); мы согласны с О.В. Лишиным и считаем, что коллективизм, так же как и индивидуализм, эгоизм, аморальность и другие морально-нравственные категории не идентичны мотивам, но составляют следствие определенного соотношения разных мотивов. К индивидуальным (не индивидуалистическим) мотивам О.В. Лишин относит удовольствие и неудовольствие от самого процесса действия, реакцию на принуждение, отношение к престижным побудителям деятельности (выгода), желание самоутвердиться, свойственное подросткам (116,126).

Во-вторых, эти мотивы, связанные с ближайшим окружением подростка. Сюда можно отнести общности разного уровня и порядка: круг друзей и семью, родителей, педагогов, сверстников, то есть значимых близких людей, объединенных общими интересами, общей или сходной деятельностью на основе специфических для них потребностей. О.В. Лишин называет эти мотивы групповыми.

В-третьих, это мотивы, связанные с людьми «дальними», малознакомыми или даже незнакомыми, а равно с идеей деятельности, направленной на благо этим людям, т.е. обществу. И соответственно, можно заключить, что это общественные мотивы.

Причем, развитие совместной общественно полезной деятельности проходит четыре этапа, характеризующихся преобладанием тех или иных вариантов мотивационных структур у подростков, участников этой деятельности (включение, развитие, завершение и на четвертом – групповая мотивация, сменяется у многих подростков преобладанием общественных мотивов над групповыми, групповых – над индивидуальными, т.е. формируется коллективистическая направленность деятельности).

При определенных условиях направленность деятельности может перерасти в направленность личности, т.е. в стойкое преобладание определенных мотивационных структур, свойственных данной личности во всех видах деятельности, которыми она занята. На всех этапах деятельности смена мотивов, по А.Н. Леонтьеву, их развитие и преобразование внутри каждого этапа деятельности происходит путем «сдвига мотива на цель» (70,5).

Таким образом, в рассмотренном механизме формирования ведущей деятельности важнейшая роль принадлежит системе отношений, объединяющих обе стороны, участвующие в становлении смыслового ядра – растущую личность, с ее доминантой к общению и эмоциональному контакту со Взрослым, и Взрослый Мир, отвечающий на эту доминанту большим или меньшим содействием, помощью и заботой, равнодушием или отвержением.

Мотивация той или иной направленности складывается вначале в рамках различных форм общественно полезной деятельности, в которую вовлечен подросток. И лишь начиная с возраста 14-15 лет становится устойчивой характеристикой его личности.

Завершая данный параграф, еще раз вернемся к работе русского педагога Г.А. Рокова (113), который отмечал, что «самодеятельное товарищество» может стать и спасительной силой, и гибельным началом, смотря по тому, куда оно направлено и кем руководимо.

Согласно О.В. Лишину, необходимо воспитывать в российском социуме новое поколение, которое отличалось бы полноценным развитием личностных качеств по критериям социализации и индивидуализации, максимально отражающих потенциальные возможности человека. А они объективно совпадают с *гуманистической направленностью* личности и качествами, объединенными Ю.М. Лотманом в понятие *интеллигентность*: «человечность и готовность защищать свое человеческое достоинство» (76,190).

Выводы по второй главе:

1. Ведущая деятельность является специфической формой активности растущего человека на каждом из этапов его личностного развития. На практике она реализуется как комплекс видов и форм деятельностей, соответствующих ведущему отношению ребенка к действительности.

2. Общественно полезная деятельность является выраженным фактором развития личности подростка. Возможность общественно полезной деятельности наиболее полно реализуется в коллективных формах самоорганизации группы.

3. Под признаками *совместной общественно полезной деятельности* мы понимаем её отличительные особенности как:

- единой цели для участников, включённых в деятельность;
- общей мотивации;
- объединения, совмещения или сопряжения индивидуальных деятельностей, понимаемых как образование единого целого; разделения единого процесса деятельности на отдельные функционально связанные операции и их распределения между участниками;
- согласования индивидуальных деятельностей участников, что предусматривает строгую последовательность операций в соответствии с заранее определённой программой. Такое согласование обычно ведётся с учётом многочисленных характеристик деятельности: пространственных, временных и т.д. Оно достигается с помощью управления;
- управления – важнейшего признака и атрибута совместной общественно полезной деятельности;

- единого конечного результата (продукта);
- единого пространства и одновременности выполнения индивидуальных деятельностей разными людьми.

4. В соответствии с данной структурой нами были обозначены педагогические условия формирования гуманистической направленности организации совместной общественно полезной деятельности:

- Высокий уровень сформированности совместной общественно полезной деятельности (УСД).
- Отношения «общей товарищеской заботы» (И.П. Иванов), как преобладающий стиль общения.
- Морально-волевое единство группы, как основа формирования гуманистической направленности.
- Ситуация трудной цели, позволяющая вести процесс воспитания в «зоне ближайшего развития».

5. Результатом такой педагогически организованной деятельности группы становится формирование у большинства ее участников – подростков – гуманистической направленности личности, способности к сотрудничеству, сопереживанию, высокой социальной ответственности. В свою очередь, педагог, как доверенное лицо Взрослого Мира, несёт ответственность за организацию такой деятельности с подростками.

3. Опытнo-экспериментальная работа по формированию гуманистической направленности подростков в условиях педагогически организованной общественно полезной деятельности

3.1. Организация и методы исследования

Сформулированные в предыдущей главе теоретические положения явились исходными в решении основной проблемы, решение которой осуществлялось экспериментальным путем.

Опытнo-экспериментальная работа проводилась нами на базе Детского общественного объединения «Дозор» г. Москва в несколько этапов.

Констатирующий этап позволил определить состояние уровня сформированности совместной общественно полезной деятельности и направленность личности подростков в детском общественном объединении. Формирующий этап эксперимента был направлен на реализацию воспитания нравственных качеств подростков и создание условий (педагогически организованных) успешного функционирования в объединении. Возможность обработать, обобщить и оформить результаты педагогического эксперимента предоставил обобщающий этап. Получение и обработка диагностических данных в ходе опытнo-экспериментальной работы осуществлялась с помощью анкетирования, интервьюирования, включенного наблюдения за деятельностью, изучения документации и методов математической статистики. Использовались диагностические методики следующих авторов: И.Д. Егорычева, В.М. Сергеев.

Представим данные методики.

1. Диагностическая методика «Изучение уровня сформированности совместной общественно полезной деятельности»

- Автор: В.М. Сергеев.

В.М. Сергеев и его сотрудники пришли к выводу, что уровень сформированности деятельности – интегрирующий психологический

показатель, позволяющий описать специфику позиции подростков – участников деятельности по отношению к самой деятельности, ее целям и средствам. Уровень сформированности деятельности во времени обыкновенно претерпевает, в зависимости от тенденций развития деятельности группы во времени, изменения в рамках одной – двух ступеней и определяет те рамки и границы, в которых проявляются те или иные социально-психологические и индивидуально-психологические феномены, характерные для данной группы. Поэтому он (уровень) может быть использован в качестве средства психолого-педагогической диагностики условий воспитательного процесса и его объективных возможностей. В результате исследования становится возможным классифицировать группы по шести уровням сформированности этой деятельности подростков:

1. Уровень принуждения – «ПР»
2. Уровень пассивно-исполнительский – «ПИ»
3. Уровень активно-исполнительский – «АИ»
4. Уровень личностно-групповой – «ЛГ»
5. Уровень коллективно-групповой – «КГ»
6. Уровень коллективный – «К»
 - Метод: анкетирование
 - Цель: выявление уровня сформированности общественно полезной деятельности в подростковой группе
 - Содержание анкеты представлено в материалах приложения № 1.
 - Инструкция к проведению методики: подросткам предлагается ответить на вопросы анкеты. Вопросник состоит из 9 блоков, каждый блок характеризует относительную выраженность проявления в социально-одобряемой деятельности группы следующих параметров и мотивов:

№ блока	Параметры и мотивы
1.	Влияние деятельности на взаимоотношения (ВДО)
2.	Степень участия ребят в постановке целей и задач деятельности (АЦ)
3.	Степень участия ребят в управлении (АУ)
4.	Давление педагога (П)
5.	Прагматический интерес (В)
6.	Интерес к предмету, процессу деятельности (ИП)
7.	Интерес к общению (ИО)
8.	Идентификация с группой: цели коллектива – мои цели (Г)
9.	Идентификация с обществом : цели общества – мои цели (О)

- При обработке анкет нужно сложить все качественные значения этапов по блокам (мы разработали для подсчета такую таблицу, и использовали ее для обработки, см. приложение № 2), и построить диаграмму. Диапазон возможных значений в диаграмме от 0 до 20 баллов. Для каждого уровня определены «эмпирические коридоры», попадание в которые той ли иной диаграммы означает соответствие данной диаграммы (коридоры) определенному уровню сформированности деятельности, приложение № 5. Для упрощения подсчета мы определили средний балл по уровням **АИ** (активно-исполнительский) и **ЛГ** (лично-групповой) по каждому из 9 (девяти) параметров, приложение № 7.

.2.Диагностическая методика «Доминирующая направленность личности»

- Автор: И.Д. Егорычева (основу данной методики составляет встречающаяся в отечественной (Горфункель П.Я., Славина М.С.) и зарубежной (Л. Колберг, Ф. Эрнст) психологической литературе методика альтернативного выбора).

- Метод: стандартизированное интервью

- Краткая характеристика метода: При подборе вопросов автор исходила из того, что несмотря на противоречивость отношения человека к самому себе, можно выделить некоторые тенденции связанные с преимущественно положительным или отрицательным отношением. Указанные тенденции проявляются в принятии личностью себя как целого, терпимом отношении к своему прошлому, в осознании значимости себя как субъекта общения, в удовлетворенности своим социальным статусом, вера в осуществление желаемого, удовлетворенность личностью своим внешним обликом и т.д.

- Цель: выявление доминирующего типа направленности личности
- Содержание анкеты представлено в материалах приложения № 9.
- Инструкция к проведению методики: «Ответь на предлагаемые вопросы – да или нет»
- Оценка данных: Оценка осуществляется по дихотомической шкале. При этом положительное отношение к себе (знак «+») проявляется в сочетании с утверждениями, отражаемыми вышеперечисленными элементами. Такое же количество утверждений содержат элементы со знаком «-»: согласие с ними означает отрицательное отношение к себе. В целом отношение к себе проявляется в преобладании согласия с утверждениями того или иного знака.

Подобным образом определяется отношение личности к обществу, под которым в данном случае подразумевается и отдельный человек, и референтная группа, и класс, и человечество в целом. У подростка, как правило, отношение к обществу основывается на отношении к ближайшему окружению, которое хоть и неоднозначно, но в нем можно выделить положительные или отрицательные тенденции, проявляющиеся в принятии другого человека в целом (таким, какой он есть), в признании значимости другого как субъекта деятельности, как личности, как субъекта общения.

Оценка отношения также осуществляется по дихотомической шкале, при этом положительное отношение к обществу проявляется в согласии с утверждениями. Отрицательное отношение к обществу определяется по согласию с утверждениями, и также в целом, определяется отношение к обществу (см. приложение № 10).. При этом комбинация отношений (Я+, Я-, О+, О-) различны, а именно они являются такими же, как и комбинации при различных типах направленности (акцентуации). В соответствии с инструкцией, опрашиваемый соглашается с утверждением, если он соглашается с обеими его частями. Такой способ постановки утверждений ставит личность в ситуацию выбора, что повышает надежность полученных результатов.

- Обработка результатов: По преобладанию утверждений того или иного знака, а также их сочетаний в ответах испытуемых определяется в целом отношение личности к себе и к обществу – тип личностной направленности.

1. *Гуманистическая направленность* отличается принятием другого человека в качестве равной себе личности и, следовательно, принятием каждого человека как ценности. Люди с такой направленностью уважают личность другого, ориентируются на равенство и человечность в отношениях, отличаются высокой степенью социальной ответственности. Здесь автором выделены *индивидуалистическая* (преимущественно положительное отношение к себе при положительном, в целом, отношении к обществу) и *альтруистическая* (преимущественно положительное отношение к другим) акцентуации.
2. *Эгоцентрическая направленность* характеризуется высокой самооценкой, высокой требовательностью к окружающим с оттенком нетерпимости. Личность такого типа склонна рассматривать других в качестве средства решения своих собственных проблем, а себя – в качестве наивысшей ценности. Она состоит из *индивидуалистической* (преимущественно положительное отношение к себе при отрицательном, в целом, отношении

к обществу) и *эгоцентрической* (полная центрация личности на себе при отрицательном отношении к обществу) акцентуаций.

3. *Социоцентрическая направленность* характерна неприятием личностью самой себя, заниженной самооценки, неуверенностью в собственных силах и способностях. Такой человек зачастую не удовлетворен тем делом, которым он занимается, а также и результатами своего труда. Ему кажется более значительной, по сравнению с ним, деятельность других людей, а также те результаты, которых они добиваются
4. *Негативистическая направленность*. Человек с такой направленностью не приемлет ни себя, ни других. Это люди, зачастую тонко чувствующие, глубоко переживающие. Подросток ощущает полную свою несостоятельность как личности. Ни в себе, ни в окружающих он не видит того, за что можно было бы уважать и себя, и их. И сам человек и окружающие, их поступки, мысли и желания кажутся ему мелкими, ничтожными, бессмысленными. В школе обычно такой подросток «отбывает время». Он не верит в то, что своей деятельностью он сможет существенно повлиять на свою будущую жизнь.

Кроме того, знание реального состояния личностной направленности подростков поможет подобрать адекватные формы и методы взаимодействия с ними, что, безусловно, послужит повышению эффективности деятельности в целом.

До начала эксперимента были определены две группы участников: контрольная и экспериментальная. Контрольной группой явился школьный класс школы №85 г. Ижевск.

Экспериментальной группой явился отряд «Дозор», г. Москва..

Контрольная группа состояла из 25.. подростков возраста 10-15 лет, осуществляющих учебную деятельность.

Экспериментальная группа состояла из 27 подростков 10-15 лет, осуществляющих краеведческую, военно-поисковую деятельность.

В ходе эксперимента нами было проведено исследование, необходимость которого заключалась в проверке предположения о том, что формирование гуманистической направленности личности в подростковом возрасте осуществляется в педагогически организованной общественно полезной деятельности, оптимальные условия для которой могут быть созданы в общественном объединении. Действительно ли осуществляемая детскими объединениями общественно полезная, коллективно-творческая и эмоционально-насыщенная деятельность влияет на ранее сложившуюся личностную направленность подростка (структуру доминирующих мотивов) и перестраивает ее в нужном (гуманистическом) направлении.

Представим результаты констатирующего эксперимента по изучению доминирующего типа направленности личности и уровня сформированности деятельности в контрольной и экспериментальной группе (таблица 1 и таблица 2) до начала эксперимента.

Таблица 1.

Данные по определению доминирующего типа направленности личности подростков в контрольной и экспериментальной группах

Направленность Личности	2002 Эксп. гр.	2002 Контр. гр.
Гуманистическая	12чел. 44%	9 чел. 36%
Эгоцентрическая	7чел. 26%	7 чел. 28%
Социоцентрическая	5чел. 19%	7 чел. 28%
Негативистическая	3чел. 11%	2 чел. 8%

На начало эксперимента

Значения по всем типам направленности и уровням сформированности деятельности (УСД) в экспериментальной группе немного выше, хотя возраст подростков одинаковый, это можно объяснить тем, что дети из экспериментальной группы были знакомы с ДОО «Дозором», а некоторые из них уже принимали участие в походах и небольших экспедициях. Но в общественно полезную деятельность были включены со дня вступления в отряд (2002 г.) и в опытно-экспериментальной работе приняли участие с этого времени. Контрольная группа не принимала участия в общественно полезной деятельности.

Первые результаты исследования проведенного по методике определения доминирующей личностной направленности подростка И.Д. Егорычевой, отраженные в таблице 1, показали, что в экспериментальной группе ребят гуманистической направленности – 44 %. Для них характерен показатель степени общительности в группе, они активны в контактах. Контрольная группа показала – 36 % гуманистической направленности, работа в классе строится в основном на «предложении» мероприятий со стороны классного руководителя.

Таблица 2.

Данные по определению уровня сформированности общественно-полезной деятельности в контрольной и экспериментальной группах

Параметры уровня сформированности детальности	Контрольная	Экспериментальная
1.Влияние деятельности на взаимоотношения (ВДО)	9,7	13,6
2.Степень участия ребят в постановке целей и задач деятельности (АЦ)	11,9	13,2
3.Степень участия ребят в управлении (АУ)	11,3	11,4
4. Давление педагога (П)	8,04	12,4
5.Прагматический интерес (В)	8,8	13,07

6. Интерес к предмету, процессу деятельности (ИП)	11	14,4
7. Интерес к общению (ИО)	12	12,5
8. Идентификация с группой: цели коллектива – мои цели (Г)	8,8	13,7
9. Идентификация с обществом: цели общества – мои цели (О)	6,6	12,5

В сфере групповой деятельности по методике В.М. Сергеева, испытуемые экспериментальной группы показали выраженную ориентацию на общение, заметную выраженность интереса к предмету деятельности, преобладание групповых и общественных мотивов. В контрольной группе результаты гораздо ниже, это можно объяснить тем, что дети экспериментальной группы принимали участие в общественно полезной деятельности, как это было сказано выше, школьники же из контрольной группы практически занимаются только учебной деятельностью.

Организационно – подготовительная работа эксперимента была направлена на формирование интереса подростков к совместной общественно полезной деятельности в объединении.

Деятельность осваивается младшим подростком, начиная от норм и традиций взаимодействия и общения в группе, и лишь в старшем подростковом возрасте, как правило, - к пониманию и освоению смысла деятельности. Принятию деятельности с ее иерархией мотивов, свойственными ее целями действий и техническими навыками и умениями, способствует, достаточно мощная субкультура группы с ее целым рядом влияния, норм, традиций, взаимоотношений, системой требований к личности, касающихся всех звеньев группового бытия.

Таким образом, во-первых, деятельность в отряде рассматривается подростком, как возможность совместной деятельности. В ходе нее приобретаются знания, умения и происходит общение, как на личностном, так и на деловом уровнях. Во-вторых, привлекательным в деятельности

является то, что в ходе научения и присвоения знаний и умений появляется возможность их передачи и оказания помощи товарищам, малосведущим в той или иной области. В свою очередь, это позволяет чувствовать себя значимым на межличностном уровне. Взаимодействие подростка с взрослым по принципу сотрудничества придает ему значимость и уверенность в своих силах и возможностях. В-третьих, на данном этапе у подростков отсутствует стремление руководить в совместной деятельности, так как пока эту роль они отводят для взрослого, как наиболее опытного наставника.

Организационно – подготовительная работа эксперимента была направлена на формирование интереса подростков к совместной общественно полезной деятельности объединения.

На весенние каникулы был запланирован сбор с ребятами из контрольной группы. «Дозоровцы» разработали план мероприятий на дни пребывания гостей. Волновались все – подростки (как пройдет это мероприятие, что нужно сделать, чтобы понравилось и запомнилось ребятам, педагоги решали вопрос с размещением и питанием и в тоже время думали, как встретят ребят из г. Ижевска. Комиссаров решили оставить «старых» в качестве консультантов и помощников, а вот организацию отрядов предложили продумать ребятам из экспериментальной группы – гости ехали к ним, так окажите должный прием, предлагалось выступить в ситуации не наблюдателей, а активных исполнителей – хозяев. Предложений было много, что организовать и как. Тимка уже за день приезда гостей предложил их встретить на вокзале, но поезд из Ижевска прибывал очень рано, надо было ехать на первой электричке, желающих было много, но решили, что поедут встречать ребята, девочкам было предложено организовать утренний чай. Вот эта встреча оказалась самой неожиданной для гостей – в раннее, прохладное весеннее утро и такая встреча. Сумки, рюкзаки быстро разобрали и в метро. Многие из приехавших, в Москве оказались впервые. Это была первая

группа, которую сопровождал автор данной работы. Остальные должны были приехать через день с классным руководителем.

Группа приехавших была включена в сборные отряды, мальчишки очень быстро освоились, уже принимали участие в каких-то мероприятиях, а вот три «дамы», вообще не понимали для чего их привезли в Москву, с утра накрались и вообще вели себя вызывающе и расстроились, когда их определили в отряд «малышны», но вскоре они это мнение забыли, т.к. это самая малышня самостоятельно их повела в музей, на Красную площадь и вела себя очень тактично, гостеприимно. После обеда – косметика исчезла с лиц девиц, они поняли, что приехали не красоваться. Но капризы показали и москвички, их не устраивало, что группу разделили и теперь гостям отдана лучшая комната для проживания. Каждый с характером, но за два дня произошли разительные перемены, как будто друг друга знали много времени, а совместные дела быстро сплотили их. Жанна в классе всегда держалась в стороне, друзей у ней не было, перед отъездом мама попросила взять ее в эту поездку. Через два дня встречали вторую часть класса из Ижевска. Теперь уже и приехавшие раньше, ощущали себя в роли хозяев. Классный руководитель была очень удивлена переменам своих ребят, а про Жанну выразила недоумение «она, что и говорить умеет?». Многие ребята, из экспериментальной и контрольной групп повели себя по новому, им была представлена самостоятельная, интересная работа, вечерние огоньки заканчивались поздно, дежурных командиров из «Дозора» готовы были слушать часами. Но и «трудные» подростки быстро скооперировались, больше беспокойства вызывали они, отказывались от предложенных мероприятий, на лицах кроме лени – ничего, и предложить ничего не могут. Было предложено каждому отряду провести интересное дело. И вот эти «трудные» за ночь нарисовали такие плакаты ... А днем предложили провести субботник вокруг Дома творчества, где и происходила встреча, но

когда вечером приготовили ужин, сомнений никаких не было, что эта небольшая поездка пошла всем на пользу.

Исследование, проведенное во время сбора, показало стремление подростков заниматься совместным делом, быть полезными, но в то же время незнание способов, неуверенность в успехе останавливали ребят. Подростки получили возможность пообщаться, научиться чему – то друг у друга, и поверить в собственные силы. Тем не менее, следует отметить, что некоторые ребята относились к сборам как к «большой тусовке» (в основном новички), где можно «классно» провести время и повеселиться.

В то же время следует отметить, что подростки, попробовав сделать дело, увидели реальную возможность перенести его в деятельность своего отряда. Наглядный пример такой ситуации произошел с некоторыми подростками из контрольной группы, побывавшими на коммунарском сборе с «Дозором» в г. Москве. Они вернулись с «горящими» глазами, не узнавали их не только учителя, но и собственные родители. Что же произошло? Да, просто они увидели, что можно жить по-другому - интересной и насыщенной делами жизнью. Многие из этих ребят стали вожатыми в школьном летнем лагере. Навыки межличностного взаимодействия, приобретенные подростком в различных видах деятельности, общий уровень психического развития – те критерии, качественные характеристики которых, являются показателями степени готовности подростка к общественно полезной деятельности,

Реализацию выделенных в ходе экспериментальной работы педагогических условий развития совместной общественно полезной деятельности подростков проанализируем в следующем параграфе.

3.2. Реализация педагогических условий при организации общественно полезной деятельности с целью формирования гуманистической направленности личности подростков

С начала эксперимента мы начали организовывать деятельность в отряде на основе выделенных в гипотезе педагогических условий:

1. Высокий уровень сформированности совместной общественно полезной деятельности (УСД).
2. Отношения «общей товарищеской заботы» (И.П. Иванов) как преобладающий стиль общения.
3. Морально-волевое единство группы как основа формирования гуманистической направленности.
4. Ситуация трудной цели, позволяющая вести процесс воспитания в «зоне ближайшего развития».

1. Высокий уровень сформированности совместной общественно полезной деятельности.

О высокой эффективности воспитательной работы свидетельствует способность педагогического коллектива довести каждый класс (отряд, группу, бригаду) до уровня личностно- и коллективно- группового. Обеспечение высокого уровня развития совместной общественно полезной деятельности зависит от умения руководителя побудить подростков к участию в общей деятельности на добровольных началах, обеспечивая отчетливую общественную оценку ее результатов, их социальное признание.

С начала эксперимента это было нашей главной практической задачей.

Общественно полезная деятельность организовывалась нами в пространстве экспедиций, в которые периодически выезжали ребята отряда «Дозор». Это были подростки от 10 до 15 лет, из них было сформировано три отряда, которые составили экспериментальную группу на ближайшие

четыре года. И организация, становление и развитие отрядов прошли с нами длительный путь в исследовании.

Этапы жизнедеятельности «Дозора»:

- 1) «Дозор» в школе № 37 – сборы летом, коллективное творческое дело в учебном году, походы в каникулы и выходные;
- 2) «Дозор» в Доме пионеров – летом лагеря поискового актива, походы, экспедиции, зимой – подготовка десантов в школах, поездки в Тобольск, Ржев;
- 3) «Дозор» в интернате № 72 – летом трудовые лагеря, походы, зимой – работа с младшими классами по проведению коллективных творческих дел;
- 4) «Дозор» в военном поиске (Краснопресненский район, г. Москва) – летом военный поиск, походы агитбригады, зимой – работа в архиве, **встречи с ветеранами.**

Многие дети, посещавшие «Дозор» в Москве, в экспедицию ехали впервые. Чувствовалось их волнение и перед отправкой на перроне Ленинградского вокзала, огромная толпа провожающих, а потом посадка в вагон... и в путь, куда, зачем? Знакомство началось уже сразу в поезде, 31 человек, трое взрослых – руководитель отряда, автор данной работы (в качестве комиссара) и бывшая «дозоровка» с 2-ух месячным ребенком.

Создаваемый поисковый отряд находился на активно-исполнительском уровне сформированности деятельности – ребята принимали деятельность, предлагаемую и организуемую педагогом. Их постепенно объединяла предлагаемая деятельность, но дилемму между общественной и личной жизнью ребята решали в пользу личного. Роль педагога на этом этапе очень значительна из-за неумелости ребят, все основные заботы оказываются на плечах руководителя. Не было сформировано ядро группы, но у ребят был устойчивый мотив участвовать в предлагаемой деятельности. Начали будущие поисковики со сбора данных о погибших военнослужащих под

Волокаламском, Ржевом (в библиотеке, военкомате, музеях), приобретению туристических и поисковых навыков. Далее ребята обучались собирать данные у очевидцев тех страшных событий войны. Только более через полгода с такой «полусформировавшейся» группой можно было отправиться в двух-трёх дневный поход. По результатам этого похода можно было судить о сформированности ядра группы, способны ли ребята самостоятельно принимать решения.

Очень четкие решения активистами отряда принимаются тогда, когда речь идёт непосредственно о поисковой деятельности: кто будет вести опрос жителей и записи в дневнике, кто забьёт пробные шурфы и так далее. Но в сопутствующей деятельности решения или вообще не принимаются (считаются не нужными), или принимаются под строгим контролем руководителя. Ребята были настроены только на поисковую деятельность, а дежурства для них были «как постыдными». Здесь руководителю пришлось очень много поработать, чтобы доказать необходимость в походе каждой деятельности. Дежурство на кухне ни у кого спор не вызывало, а вот уборка территории и наведение порядка подвергалось сомнениям. Многие ребята даже высказывали мысль о нерациональном использовании времени.

После трёх походов группа уже была готова к поисковой деятельности, между большей частью ребят, возникли доверительные отношения друг к другу и очень ответственные к поисковому делу.

В этой первой для ребят экспедиции педагогу необходимо было особенно жестко требовать выполнения установленных правил. Так были определены правила жизни группы.

При организации деятельности велика роль руководителя. Важнейшей фигурой в жизни «Дозора» всегда был комиссар. Так по традиции у нас называется педагог-воспитатель, которому может быть и 18, и 15, и даже 12 лет. Комиссар в «Дозоре» - главное лицо, работающее с людьми. Он *не имеет права приказа, только право убеждения и собственного примера.*

Разумеется, комиссару необходимо научиться работать с ребятами разного возраста без принуждения и стать для них и товарищем, и руководителем в походе, экспедиции. В помощь комиссару в «Дозоре» придаются наиболее опытные помощники, по нашей терминологии – политбойцы – рядовые члены отряда. Они должны, понимая общую задачу, помогать её выполнению, налаживая личные отношения с новичками, способствуя их естественному вживанию в отряд. Политбойцом нельзя назначить, им можно только стать по доброй воле. Поддержка комиссара – первая обязанность политбойца, а если между ними возникают разногласия, которые они не могут преодолеть самостоятельно, на помощь приходит Совет комиссаров. Но возникшее противоречие не должно отражаться на жизни группы. Поэтому противоречить комиссару публично, компрометируя его в глазах отряда – один из наиболее тяжких поступков для политбойца.

От комиссара мы ждём наиболее глубокого понимания целей и задач работы «Дозора». Если ты считаешь себя дозорцем и комиссаром, то есть человеком из основного состава «Дозора» необходимо следующее:

- быть внутренне твёрдо убеждённым в том, что деятельность отряда нужна людям, знать для чего существует отряд;
- необходимо для себя считать работу в отряде главным делом на определённом отрезке жизни;
- если что-то личное мешает этой цели и этому делу, надо суметь от чего-то временно отказаться, не отходя при этом до самоотречения, но во всяком случае быть готовым к некоторому самоограничению;
- надо относиться к людям доброжелательно, с доверием, быть крайне внимательным к каждому, с кем работаешь, и при этом оставаться внутренне независимым и верным себе;
- надо обладать тактом, быть рассудительным, никогда не срываться на крик, уметь выслушать собеседника, не теряться в неожиданных ситуациях, владеть собой и перед массой, и перед начальством;

- никогда, ни при каких обстоятельствах не жалеть себя, не рассчитывать ни на похвалу, ни на награду;
- овладев основами в любом деле, искать новое, не бояться действовать нестандартно: каждая работа творчески – иначе, зачем её делать?

Таким образом, формирование коллектива последовательно проходит через стадию двухэтапного формирования смыслообразующего мотива общественно полезной деятельности. На первом этапе этой стадии подросткам был предложен поход с использованием коммунарской методики жизни коллектива. Это удовлетворяло их возрастные потребности в общении, высоком темпе деятельности, создавало обстановку уважения, эмоционального благополучия, самостоятельности и др. На втором этапе формирования деятельности коллектива происходило преобразование смысла мотива деятельности в общественно значимый, путём сдвига мотива на цель. Оба эти этапа являются объективно необходимыми для нормально протекающего включения подростков в общественно полезную деятельность. Вторая стадия характеризовалась развитием разнообразной общественно полезной деятельности, главным образом, исполнительского характера.

Третья стадия развития общественно полезной деятельности определяется выходом коллектива на широкое поле работы с опережающим ростом ответственности за порученное дело. На этой стадии мотивы деятельности закрепляются как коллективистические. Здесь наблюдается формирование в отряде качеств социально-зрелого коллектива. Члены отряда приобретают стойкую направленность личности, у них формируется сознание общественной значимости своей работы, высокие нравственные качества, организаторские навыки, стремление к самовоспитанию.

При идеально последовательном прохождении стадий можно говорить об успешном руководстве отрядом. Но не всегда на практике мы получали желаемое.

В январе месяце ребята приняли участие в своей первой поисковой конференции. Здесь произошло следующее. Большая часть ребят в группу не вернулась. У подростков мотивы включения в деятельность группы разнообразны. У них общее лишь желание сориентироваться, интерес к происходящему и стремление найти своё место в новой обстановке.

Работа руководителя заключалась в предложении участникам соответствующей деятельности, которая соответствовала их ожиданиям. То ли руководитель не смогла заинтересовать и организовать группу, то ли ребята, влившись в большой коллектив поисковой области обманулись в своих ожиданиях. В группе осталось только 15 человек. С февраля месяца мы начали периодические выезды-разведки. Во время первого выезда руководителя часто посещала мысль: «Я больше этого не вынесу, я больше с такой группой не поеду в экспедицию». Зато в конце «Вахты Памяти» можно было с уверенностью сказать: «Со своими пацанами, хоть на край света».

Бурно развивается самоуправление, растёт заинтересованность в сотрудничестве и групповом общении, устанавливается атмосфера дружбы. Теперь главная задача комиссара – поддержка делового сотрудничества, самоорганизации, обеспечение в отношениях доверия, требовательности, защищенности, уверенности в способности группы решать проблемы, встающие перед ней. В это время в полную силу проявляется триединый комплекс самоуправления: *сами планируем, сами организуем, сами обсуждаем сделанное.*

Роль комиссара меняется: он уже не столько организатор, сколько хранитель коллективных традиций – «совесть группы» и руководитель скорее на стратегическом, чем на тактическом уровне, заботящийся о выдвигании новых общественно-полезных целей – увлекательных, требующих напряжения сил и способностей всех участников.

Ребята поисковики стали не просто работать в отряде, они стали в нём жить: вместе работать, учиться, отмечать праздники, и шагнули они на

новую ступень развития – высокий личностно-групповой уровень совместной деятельности. Преобладающей мотивацией на этом уровне является стремление соответствовать общественному мнению коллектива и интерес к общению. У них появились общие цели, задачи, под влиянием поисковой деятельности, в процессе двухлетней работы группа «конгломерат» становится группой «кооперацией». Именно на этом уровне члены группы идентифицируют себя с ней. Для этого уровня характерна высокая заинтересованность в результатах деятельности всех её участников, устойчивость побуждений к совместной деятельности, опора на общественное мнение. Вот такой отряд отправился во вторую большую экспедицию. Руководителю здесь отводилась роль консультанта и советника, в остальном ребята справлялись сами, они решали: кто дежурит, какую работу надо выполнить сейчас, какую потом и так далее. Общественно полезную деятельность, которую в состоянии спланировать опытный актив и организовать весь коллектив. Максимально возможный вариант активности коллектива на данном уровне. Личность членов актива олицетворяют для рядовых членов коллектива его общественное мнение. Высокая личностная значимость участия в составе актива. Если в отряд приходил новичок, его принимали сразу же, главное, чтоб он смог принять те правила, законы, которые существовали в отряде. К концу поисковых работ «Вахте Памяти» - так о ней говорят поисковики, Саша С. подвёл итог: «Я приехал ничего не умел делать, а уезжаю – умею всё».

2. Отношения «общей товарищеской заботы» (И.П. Иванов) как преобладающий стиль общения.

Формирование активных деятелей становится возможным в силу методики ставящей перед группой общую задачу и предлагающую ей

отработанную систему самоуправления. «Дозор» всю свою деятельность придерживался методики И.П. Иванова.

Это общая забота об улучшении окружающей жизни, жизни родного края, далеких людей;

это общая практическая и обучающая забота воспитателей и воспитанников о своем коллективе, друг о друге, о каждом отдельном воспитаннике;

это общая забота о воспитательском коллективе как самих воспитателей, так и воспитанников, их родных и других педагогов.

Отсюда различные проявления общей заботы:

товарищеское общение – это общие проявления товарищеского творческого обучения и творческого содружества поколений в их слиянии, теснейшем единстве;

коллективная организаторская деятельность с ее разновидностями: коллективное планирование, коллективная забота о выполнении планов, коллективное подведение итогов;

коллективные творческие дела;

творческие игры; творческие праздники, учебные творческие занятия.

Таким образом, закономерность воспитания можно сформулировать так: **чем успешнее строятся и укрепляются отношения общей заботы воспитателей и воспитанников, тем полнее и глубже развивается товарищеская самодеятельность воспитанников, т.е. идущая под их собственным воздействием на себя, забота об окружающих людях и о себе как их товарище (37,22).**

Чем полнее и глубже выражается (всеми видами и методами товарищеской воспитательной заботы) единство товарищеского уважения и товарищеской требовательности воспитателей и воспитанников друг к другу и к себе, тем полнее и глубже развиваются объективные отношения товарищества (отношения общей заботы).

Система смыслообразующей педагогически организованной деятельности строилась нами таким образом, чтобы ребята с первых дней были не «исполнителями», а активными участниками и организаторами этой деятельности. Совместная деятельность взрослых и детей строилась на принципах сотрудничества. На общем сборе коллектива ставились вопросы (сначала для обдумывания в микроколлективах): «что нам удалось сделать хорошего и почему?», «что не получилось и почему?», «что мы теперь будем делать и для кого?» (38, 41-42с.): Ребята непосредственно участвовали в планировании общих дел, в распределении обязанностей между участниками, в оценке результатов и т.д. Они не просто участвовали в общественной деятельности, но и влияли на нее определенным образом, т.е. выступали как единомышленники, ответственные за успех совершаемого дела. Для подростков, начинающих работу в «Дозоре», эта работа была не самоцелью, а средством, которое изменило их жизнь, сделало ее насыщенной, интересной, полезной, значимой для других.

О проявлении этого стиля отношений в отряде говорят примеры дневниковых записей «дозоровцев». / «Это был пожалуй, самый трудный день в лагере. Первый раз была дежурным командиром, первый раз – и сразу дежкомом лагеря. Целое утро «металась» боясь, что-то не так сделать» (Л., 5 класс). «Я первый раз побывала на совете командиров и попросилась ходить туда каждый день. На СК шли разговоры об отрядах, об отдельных ребятах: как их увлечь, как поправить их недостатки, сделать хорошими членами дружного отряда. После каждого СК появлялось в мыслях что-то новое и правильно строить отношения с товарищами» (М., 5 класс).

Наблюдение за группой показало, что, несмотря на разновозрастный ее состав и неодинаковый «стаж» подростков в деятельности детского объединения «Дозор», здесь отсутствует какое-либо доминирование старших и более «опытных» ее членов над младшими. Наряду с экспериментальной группой в экспедициях и поездках практически всегда принимали участие и

«старшие» дозорцы. В группе, как в большой семье царит теплая и дружеская атмосфера взаимопомощи и взаимопонимания. Взрослые члены организации являются старшими товарищами детей, выступают как помощники, консультанты и никогда не остаются в стороне от дела – вся деятельность осуществляется совместно.

Важно при этом то, что взрослыми членами объединения осознается необходимость не просто обучить детей чему – либо, сформировать определенные знания, умения и навыки, раскрыть их возможности и таланты, а необходимость создания таких условий совместной деятельности, взаимодействия и общения, в которых будет возможна реализация полученных знаний, и в которых подросток сможет реализовать себя как личность.

Кроме того, в отряде не наблюдается какого-либо деления группы на «актив» и «пассив»: совместная деятельность интересна, разнообразна, в ней отсутствует однобокость и организуется она таким образом, что при ее осуществлении дети объединяются вместе, осознают свое единство, целостность, понимают значимость выполняемого дела, ответственность, которое распространяется на всех подростков. Очевидно осознание каждым участником важности совместной работы, того, что все происходящее и конечный результат их деятельности зависит от каждого ее члена и от него в частности.

Одним из существующих направлений работы группы должна быть помощь людям вне группы. Для этого необходимо дело, нужное этим людям, - доброе дело, может быть, повседневное, житейское. Без этого группа неизбежно будет все более замыкаться в собственных интересах, т.е. дрейфовать в сторону корпорации и, соответственно, «загнивать». И не только в лесу работали наши ребята. В лагере действовали «тимуровские десанты», помогали пожилым людям – пилили и кололи дрова, младшие складывали их в поленницы, девочки занимались прополкой и поливкой. В

этот период развития групповых отношений основной работой комиссара становится организация групповой деятельности, которую в основном приходится брать на себя из-за общей неподготовленности ребят к самоорганизации. В то же время все организационные вопросы должны обсуждаться, тем самым комиссаром решается задача выдвижения организаторов. И вторая сторона не менее важная, ребята должны видеть практические результаты своей работы, тогда они ее воспринимают всерьез. В жизни отряда сложился диалогический стиль общения, который определился как основной и ведущий во всех звеньях коллективной жизни. Очевидно, общение с взрослыми является для подростка своеобразной «зоной ближайшего развития» в присвоении нравственной нормы. Именно в общении с взрослым нравственные нормы приобретают для ребенка универсальный характер, их соблюдение перестает зависеть от симпатий и антипатий к конкретному человеку. Необходимо, однако, учитывать, что к подростковому уровню развития личности уже сформированы определенные социальные установки, которые Ш.А. Надирашвили определяет как систему, выполняющую роль потребности, в процессе формирования установки, на основе которой осуществляется конкретная социальная активность человека(86,131). Успех или безуспешность педагогического воздействия на этом этапе личности в значительной степени зависит от организации совместной деятельности группы, соответствующей поставленной педагогом цели. Эта цель в нашем случае может быть сформулирована как достижение личностью максимально возможной для нее социальной полноценности: способности к сотрудничеству, максимальной толерантности в отношении к людям при выраженной индивидуализации личности, способности поведенческого равновесия, реализацией способностей умений и навыков.

Показателем достижения высокого уровня сотрудничества становится способность ядра группы к решению сложных трудовых, организаторских, педагогических задач при минимальной помощи старшего руководителя –

комиссара и способность органов самоуправления самостоятельно преодолевать трудности и решать проблемы достижения социально важных целей.

3. Морально-волевое единство группы, как основа формирования гуманистической направленности.

Образующаяся в процессе совместной деятельности и общения сеть внутриколлективных отношений – деловых и эмоционально-психологических – приводит к возникновению особого свойства коллектива – поля интеллектуально морального напряжения, которое характеризует коллектив как целостную систему.

В понимании Л.И. Новиковой (95, 62), поле интеллектуально-морального напряжения (или просто «поле коллектива») – особое интегральное свойство, характеризующее состояние коллектива как целостной системы. Выражая складывающиеся в коллективе отношения, нормы поведения, ценности, общественное мнение, поле является одной из характеристик коллектива как субъекта воспитания. Поле зависит от состава детей, уровня их развития, характера деятельности и общения, от стиля отношений педагога к детскому коллективу.

На практике о поле того или иного коллектива можно судить по его ценностным ориентациям, общественному мнению, эмоциональному настрою. Его основу составляет морально-интеллектуальное содержание, стиль и тон отношений; его направленность проявляется в общественном мнении, в ценностных ориентациях; устойчивость обеспечивается коллективными традициями.

Труд и нравственность – неразделимые понятия в «Дозоре». По отношению к труду оценивается и сам человек, появляется уважение или

неуважение к нему. Здесь виден нравственный рост ребят. Это процесс непростой.

В отряд ежегодно вливаются новички. Они приходят со своими ценностями, взглядами на жизнь.

Всегда есть несколько ребят-новичков, которые «мягко» говоря, мало интересовались общественной жизнью, иные не скрывали откровенно скептического взгляда на «всякие там дела». И вот спустя незначительное время, появились такие оценки ребят, тех же «скептиков», долгое время гордо ходивших в «пассиве». «Мы научились жить в коллективе, уважать друг друга...»

В школе мальчишка был избран в актив класса, но никакой работы он не вел, от поручений сбегал. Взяли его в «Дозор», видим - меняется парень, словно огоньки какие-то у него внутри зажглись. Думали только по началу это с ним такие перемены.

Прошло время, держится в мальчишке заряд «Дозора». В анкете его читаем... «по себе чувствую, что из «Дозора» я приехал каким-то другим...»

Группа способна вести и включаясь в высокий уровень сотрудничества «второй эшелон» - новичков с более низким уровнем мотивации. Однако следует учитывать и то, что новичок, успешно действующий в группе как рядовой исполнитель, внутренне сопротивляется, если от него требуется бескорыстная забота о ком-либо (младшем, постороннем). Такой факт, по видимому, свидетельствует о повышенном эгоцентризме личности и пока ещё слабом принятии ценностных ориентаций группы.

Силу дружеской руки крепко испытали на себе некоторые ребята. Их было три подружки из отряда... . Строгий распорядок, законы коллектива, работа под палящим солнцем была им не вкусу. Они приехали на «дачу». «Лечение» трех подруг отряд начал с «откровенного разговора». Высказали прямо, резко все, что о них думают. И вынесли тут же решение отряда: двух

предупредить, третью – заводилу – отчислить из лагеря: «Не нравится – не держим!»

Она не появлялась в лагере до отбоя, бродила по лесу. А потом пришла и попросила ребят: «Только оставьте, вот увидите – все будет по-другому...»

Эти девчата стали работать отлично. И о том случае больше никто не вспоминал. Зато в один из дней та, «главная нарушительница», была «виновницей» лагерного торжества: на «Огоньке» ребята дружно отметили ее день рождения.

Пока такой новичок, в основном «потребитель» групповой атмосферы. Ядро группы становится коллективным лидером. Жизнь комиссара не становится легче, но становится интереснее. Возможны конфликтные ситуации, связанные с неравномерностью мотивационного развития участников деятельности; некоторые требуют роста и создания условий для самовоспитания; другие стремятся к торможению развития во имя самоценного общения.

Возможны случаи неприятия высокого уровня самоотдачи из-за стойкого индивидуализма личности, столкновения мотивов по мере их осознания; «кризис жанра» из-за потери достойных целей; критическая позиция членов группы в отношении предмета деятельности, связанная со стремлением рассматривать группу на широком социальном фоне в контексте проблем времени; личные проблемы старших участников деятельности, связанные с разрешением вопроса о смысле жизни.

Наконец, возможен «кризис выпускника» - столкновение мотивов личного возраста, требующих ухода в жизнь за пределы отряда, и мотивов сохранения эмоционального комфорта в отряде, в том числе на подсознательном уровне. Это становится причиной попыток умаления значимости отрядной жизни в собственных (и чужих) глазах под лозунгом: «Вот в наше время...» В этом случае выпускнику нужно просто объяснить ситуацию.

Возможен разрыв между уходящим во взрослую жизнь ядром и приходом новичков, с которым относительно неопытный ещё комиссарский состав остаётся «один на один», без привычной помощи ветеранов группы.

Под влиянием смыслообразующей деятельности, исходя из наших наблюдений, поведение подростков стало характеризоваться направленностью на дело. Им становится присуща - большая степень ответственности, самостоятельности, созидательности по отношению к деятельности. Подростки сами выделяют проблемы, сами умеют их решать, высказывают собственное мнение по отношению к действиям, поступкам другого человека, значимого для них. Из наших наблюдений следует, что подростки выбирали субъект подражания среди своих же ребят отряда. Так, например, Серёжа Ш. был любимцем у многих ребят. Многие пытались быть на него похожими в поступках.

В ходе совместной деятельности быстро выделяются те ребята, которые обладают определённым соотношением личностных качеств, удовлетворяющих внутренним запросам «идеала» других. Но, что важно, в процессе общения, совместной работы ребята могут видеть свой субъект для подражания в разных аспектах, вступать с ним в активное взаимодействие. На наш взгляд это ещё в большей степени способствует усвоению норм и ценностей нравственного поведения и способствует формированию гуманистической направленности личности.

В ходе совместной деятельности на отношения оказывает влияние групповая культура деятельности.

Нарушение норм, возникших и выработанных в ходе совместной деятельности приводит к конфликтным ситуациям, а иногда даже к необратимым процессам (приказ «уйти» нарушителю со сбора). Мы должны подчеркнуть, что фактов подобного содержания в отряде наблюдалось незначительное количество, они и не могли быть, так как деятельность «культивировала» поведение, противоположное данному. Но ЧП случались.

Однажды юноша грубо обидел девушку. Руководители решили отчислить его из лагеря. Но отряд, а затем и вечерний сбор попросили оставить его в лагере. И это дало большой результат, чем первое решение взрослых. К этому подростку никогда никаких замечаний не было. Но руководителей-педагогов этот случай заставил задуматься над мудрой силой воздействия подростков на своих товарищей.

В ходе деятельности подростки апеллируют к общественному мнению: каждый должен определиться в своих действиях по отношению к тому или иному событию.

Ребята Руслан , Олег, Семен, Виталий, Юля , Лена. выходили на трудовые десанты, когда надо было добровольцами идти на помощь заповеднику по расчистке берегов от ивняка, он просто глушил берег и старую дорогу. Такой способ поведения для них был естественным (за это не награждали). Они просто научились хорошо анализировать сложившуюся ситуацию и находили то место в ней, которое они должны занять.

То общественное мнение, которое складывалось изначально под влиянием деятельности и усвоение которого ее участниками происходило в процессе ее протекания, стало для них нормальным. Даже в ситуации, когда личные интересы не совпадают с групповыми, подчинение личных интересов групповым является бесспорной характеристикой подростков.

Умение осознанно, осмысленно относиться к ситуации дела, совмещая их с личными проблемами, которые возникают, является существенным признаком высокого уровня сформированности деятельности. Подростки самоопределяются через ситуацию дела.

Небольшой, но очень значительный эпизод запомнился всем. В одном из отрядов были те, кого взяли для «перевоспитания». Двое из них, вызвавшись идти на прополку, в последнюю минуту отказались. Решением отряда им была представлена возможность занять место в отряде малышей. И это наказание оказалось действеннее любой нравоучительной беседы, выдержали

они два дня, а потом обратно в свой отряд запросились, но больше к ним претензий не было.

Комиссару нельзя допускать проявлений организованности лишь в деле нужном и полезном только для самой группы (праздники, дни рождения); ужесточения взаимных оценок при обсуждении внутригрупповых проблем, принесения интересов отдельной личности в жертву интересам группы или интересам её лидеров (интересам дела – только по инициативе самой личности!); ревности к новичкам.

Малейшие признаки корпоративной позиции к окружающему миру требуют решительной борьбы, особенно если их носители – всеобщие любимцы, влиятельные, хотя и достаточно эгоцентричные ребята.

Уже по-новому осмыслялись традиционные «трудовые десанты» Все видели, что в состоянии помочь людям. Важно, чтобы деятельность группы была успешна и поведение каждого участника деятельности явилось предметом группового обсуждения, с подчёркиванием его успехов и сильных сторон. И хотя цели каждого участника группы ещё индивидуальны, но они уже строятся в соответствии с групповыми ценностями. В одно из воскресений (законный выходной) члены Совета командиров объявили:

- Сегодня на работу идут добровольцы. Добровольцами оказались все.

Высшая точка этапа развития групповых отношений – достижение ядром группы высокой заинтересованности в постоянном участии в деятельности группы. С этого момента открывается путь к стадии морально-волевого единства группы – началу высокого уровня группового сотрудничества.

Не обошлось без ЧП – продуктовая палатка, всегда стояла чуть в стороне, всегда был ответственный за продукты и меню, дежурным выдавался минимум – для приготовления, но чтобы исчезли пряники и конфеты, такого никогда не было. Малыши не попадали в поле взявших, каждый день обязательно выдавались конфеты, печенье, всем хватало. Обстановка накалялась, «не пойман – не вор» тяжелая, давящая ситуация.

Начали с дежурного отряда – ничего, посторонних нет. Вечерний сбор положительных результатов не дал, но одна ситуация заставила призадуматься. В этой экспедиции был К. (когда –то он был с нами в первой поездке, но больше не ездил). А вот мама была с нами и в прошлый раз и сейчас тоже. Она то и подтолкнула нас, что может быть это ее сын? Ее, нам было очень жаль, но все пути сходились к К. Собрали СК, почему ты взял без спроса сладости, в отряде много малышей – никто без разрешения не берет, даже не просит. А в ответ мы слышали, что ему мало и готовить для всех и мыть затем котелки он не хочет. Решение вынесли тут же: выдать отдельно продукты и пусть готовит сам. Но этим он не ограничился, стал подбивать вокруг себя тех кто податлив, послабже. Но, мы уже это с ним проходили. Три дня он помаялся, пытался ходить на раскоп, хотел привлечь внимание ребят найденными железками. Но с Москвы приехали наши старшие ребята «дозоровцы» знающие технику безопасности, которые с удовольствием взяли подростков на раскоп. Главное в этой ситуации было попробовать самого себя в этой деятельности. Уходили с утра, а возвращались под вечер. Обед – сухой паек. Без травм, конечно не обошлось, но научились и медицинскую помощь оказывать. Дни были заняты, даже как-то вечерние сборы стали короче, но нельзя было забывать и про малышей. А с ними вышло все здорово. В лагере были спортивные площадки, различный спортивный инвентарь, девочки постарше устраивали праздники «День дерева», «Мой любимый цветок» да и взрослые не оставались в стороне. А какой для именинников приготовили праздник – с подарками непростыми, костюмами, каждый должен был предстать, как на балу Кого здесь только не было: все из лесного царства – и мышки и гномики, и Баба-Яга на метле, пузырь и соломинка, и кикимора болотная и т.д.

Все скрасилось. К. тоже принимал участие в празднике, пакет со сладостями ребята нашли и принесли, сам не смог – стыдно. Говорить ему

ничего не стали, но он чувствовал прохладное к нему отношение, что «в разведку его не возьмут».

Характеризуя отношения, сформированные в результате организованной деятельности, мы можем сказать, что удовлетворение от успехов, достигнутых в интересах других людей, делают личную позицию подростков проникнутой гуманистическими отношениями. Воздействие общественного мотива деятельности на становление и укрепление таких отношений оказывается тем сильнее, чем органичнее связывается эта деятельность с повседневной жизнью детского коллектива.

Деятельность осваивается младшим подростком начиная от норм и традиций взаимодействия и общения в группе, и лишь в старшем подростковом возрасте как правило, - к пониманию и освоению смысла деятельности. Принятию деятельности с ее иерархией мотивов, свойственными ей целями действий и техническими навыками и умениями, способствует, как уже говорилось выше, достаточно мощная субкультура группы с ее целым рядом влияния, норм, традиций, взаимоотношений, системой требований к личности, касающихся всех звеньев группового бытия.

В поисковой и краеведческой деятельности очевидной становится необходимость духовно-практического ее осмысления. «Иначе не вырваться из плена впечатлений от липкой грязи воронок, от траншейной глины, от чёрных или желтовато-белых и сухих костей, что со временем превращается в «мыслящий тростник». Мы должны решить эту задачу на смысл», должны понять и жизнь, и смерть», - говорил комиссар «Дозора» ребятам. *От первичного знания о войне – к людям, свидетелям событий, от них – к земле, к поиску доказательств истории, от них – к документам и далее – к осмыслению сделанного через искусство и творчество и снова - к людям.*

4. Ситуация трудной цели, позволяющая вести процесс воспитания в «зоне ближайшего развития».

Деятельностью, связанной с реализацией «трудной цели» стала поисковая деятельность. Как правило, ребята, в первый раз участвующие в поисковой экспедиции, очень остро на себе чувствуют всю тяжесть ответственности. Если на занятиях в объединении, их охватывал энтузиазм, порожденный увлеченными рассказами о жизни и работе ребят, уже давно участвующих в экспедициях, о значимости выполняемой ими деятельности, дополняемой материалами и экспонатами, привезенными с боевых мест, то в действительности оказавшись в полевых условиях непосредственно задействованными, наряду со взрослыми, они сталкиваются с объективными трудностями. Не каждый взрослый сможет, да и захочет, выдержать те условия, в которых оказываются ребята в экспедициях. Те, кто смогли приспособиться к ним, научиться жить в обществе сверстников и взрослых в таких условиях, как правило, приобретают нечто большее, чем просто обладание полезными навыками жизнедеятельности, а именно полноценное общение, чувство значимости выполняемой деятельности, самостоятельности, а также приобщение к особой поисковой субкультуре (военные песни у костра, обсуждение военно-поисковой деятельности, а также особая поисковая дружба). Все то, что актуально для данного возраста.

С другой стороны, непосредственно сама по себе поисковая работа связана с определенной долей опасности (возможно она в какой-то мере и притягивает молодежь) Дело в том, на местах боев все еще встречаются взрывоопасные предметы, да и работа подростков с останками вызывает спор: нужно ли привлекать к поисковой работе на местах бывших боев подростков. Опасность существует. Однако, вместо того, чтобы постоянно оберегать подростка от всевозможных опасностей, целесообразнее научить его действовать умело и осторожно. Ограничивая же растущего человека от реальной деятельности, взрослый тем самым показывает несостоятельность

подростка (а они это очень чувствуют), не допуская его в настоящий мир. А мир – он всегда опасен. И молодой человек тогда будет «открывать» его сам. Социально-значимая направленность поисковой деятельности – это пространство социального взросления подростков.

Военный поиск предполагает широкий фронт работы – от архивной до поиска на местности.

Кроме того, отыскивая человеческие останки, ребята-участники поиска рано или поздно ощущают свою близость к ушедшим. В поисковой работе каждый проходит по грани, отделяющей живое от неживого. Приведём в качестве иллюстрации размышления одной «дозоровки»: «Как мне казалось, я с самого начала понимала, что мы будем делать, но как-то отстранённо. В самый последний день раскопа я вдруг осознала, что обмываю в озере кости людей, которые ненамного старше меня, которые жили на земле, но которых сейчас уже нет. Это был момент прозрения. Я сидела, задумавшись не больше трёх минут, но эти три минуты показались мне очень длинными».

По наблюдениям руководителей и по мнению знакомого с данной деятельностью доктора психологических наук Б.С. Братуся, для успеха работы с подростками нужны экстремальные обстоятельства, дела на пределе человеческих возможностей. Военный поиск эту экстремальность обеспечивает, добавляя к ней ещё и социальный смысл. Участнику поиска обеспечены психические и физические перегрузки: полевой быт с палатками и костром, тяжёлые земляные работы при любой погоде, работа со щупом и миноискателем в лесу, в горах, в тундре, возможная встреча со взрывоопасными предметами и соприкосновение с человеческими останками, ради захоронения которых и переносятся эти трудности. Опыт работы под Волоколамском, Ржевом, в новгородских лесах, на склонах горного массива у Баренцева моря и особенно в трудные дни у карельского посёлка Ондозеро показали, что экстремальные условия очень интенсивно формируют отношения в отряде, особенно если присутствует установка на

сплочение, взаимопомощь и разумная организация дела, где люди добровольно работают на пределе своих сил, в отношениях быстро исчезает случайное, преходящее, временное и остаётся главное – нравственная человеческая суть. На сегодняшний день именно педагогическая направленность имеет актуальное значение. Если изначально главной целью поискового движения было увековечение памяти погибших бойцов, то на современном этапе к основным задачам присоединяются психолого-педагогические: возрождение у подростков нравственно-моральных ценностей, ориентирование на воспитание патриотизма, формирование активной жизненной позиции, занятия ими своего места, а также формирование у них мотивов общественно полезной деятельности.

Кроме поисковой деятельности, в некоторых экспедициях ребята занимались природоохранной работой. Эта деятельность, проводимая на базе Пушкинского заповедника включала в себя такие общественно-значимые дела как чистка леса, посадка леса, охрана растений и животных, беседы с хранителями музея-заповедника. Важным в организации этой деятельности для нас являлось обеспечение каждому воспитаннику положения максимально активного и самостоятельного участника совместной деятельности. Стас, в активистах у нас не был. Напротив, как-то негативно был настроен, даже к различным проявлениям активности у своих товарищей. «Авторитет» у ребят имел, но весьма нежелательный, любил «покрасоваться». И этот самый Стас вдруг избран командиром отряда. Признаться, такой помощник совсем не обрадовал взрослых и при обсуждении кандидатуры – они были «против». Но решал коллектив. Стаса избрали, и вскоре оказалось, что лучшего командира, организатора желать просто невозможно. Что произошло? Да просто Стас, не знал себя. А чувство ответственности за доверенное ему очень большое дело открыло парню свои возможности, породило интерес к общему делу. Но больше всего мы его зауважали после такого случая. В его отряде было два брата, один –

неоднократно бывал с нами в поездках, а второго упростила взять с собой мать, нельзя его было оставить одного в Москве, у Андрея (так его звали) был ДЦП. Вот они оба и оказались у Стаса в отряде, в одной палатке. Очень интересная ситуация происходила на наших глазах. Лешка постоянно помогал брату – довести, принести что-нибудь, но когда Андрей стал канючить, жаловаться и стонать, по просьбе командира взрослые, объяснив ему, что нянек у нас нет и все посильное должен делать сам, в тяжелых ситуациях поможем. Какое-то время он еще ожидал помощи со стороны других, надеялся на девчат и свои слезы. Но когда отряд ушел на работу, а в лагере остались одни малыши – завтракать и посуду мыть пришлось самостоятельно. А вечером, командир предложил ему прогуляться до усадьбы, с тем условием, что если преодолет этот путь – то будут брать его с собой в заповедник. И начались тренировки. Выиграли все: командир убедился в своей «нужности» другому, Андрей – в самостоятельности, а Лешка просто отдыхал за последние годы, но самое главное мы преодолели эту трудную цель и прошли путь вместе.

И это далеко не полный перечень того, что делали ребята. Добровольность участия в общественно полезной деятельности привела к тому, что поведение подростков стало не только направленным на дело, но и, одновременно, свободным и независимым от него. Диалектика этого взаимодействия проявляется в том, что подростки, избрав данное дело самостоятельно, придали ему собственную форму развёртывания, исходя из интересов дела (как значимого для них и для группы) с учётом своих личных интересов. Можно отметить, что в процессе совершенствования деятельности, изменения её состояния, подростки сами стали совершенствовать её: написали устав, предложили интересные формы отчёта, рационализировали некоторые аспекты деятельности, отработали чётко всё то, что необходимо для деятельности, расширили её границы (вплоть до выхода не только в заповедник, но и в посёлок). Ребята понимали,

что они сами являются теми людьми, которые могут подарить себе праздник или отнять его у себя. Они также осознавали, что в ситуации неудовлетворённостью данной деятельностью, они имеют право на уход из неё. Следовательно, свобода выбора предопределяет направленность, целесообразность поведения подростков с учётом сложившихся внутренних устоявшихся мотивационных структур. Именно эти согласованные, устойчивые мотивационные структуры являются стержневой основой и первопричиной направленности поведения и, естественно, направленности личности.

Эти выводы подтверждают отзывы ребят. Даша Д.: «Мне очень понравилось работать летом в заповеднике. Мы работали дружно, и потому мы сделали очень много. Со мной ещё работали мои друзья. И, хотя, было иногда очень тяжело, но я старалась. Мы очень хорошо почистили лес. Идешь по лесу, и самому приятно становится. И люди идут, - и им приятно идти по лесу. И за грибами идти приятно, не то, что в прошлом году...»

Деятельность вызывала стремление у ребят её усовершенствовать. На базе основного дела строилось всё остальное. Сама деятельность высокого уровня сформированности явилась условием для усовершенствования её самой, её участников.

Приведенный выше анализ - реализации педагогических условий формирования гуманистической направленности личности мы подкрепляем выдержками из дневниковых записей.

Для сбора материала нами использовались: метод включенного наблюдения, записи бесед с командирами отрядов, руководителями в условиях летних трудовых лагерей, краеведческих и поисковых экспедиций.

Опишем несколько дней из жизни отряда «Дозор».

*В 7.00 в Пскове, нас ожидают автобусы, которые и везут нас до места – в Михайловское. Выгружаемся, решаем где ставить лагерь (это «дозоровское» место на берегу). Палатки поставлены еще не все, готовим

ужин. Все заняты, нет никакой толкотни. Уже вечер – идет СК (совет командиров), моросит дождь – не будет комаров. Утром будит самый-«старший» - пора вставать. Дежурные уже у костра. Командиры ведут свои отряды в усадьбу. Вот и мостик, отражение в воде зеркальной, а ивы покрыты мхом – сказочный вид. Да, это неопишуемая красота – будет нас окружать. Если многие, задавали себе вопрос «куда и зачем едем?», то уже после посещения дома Пушкина А.С., аллеи Керн, домика няни, вопросы исчезли сами по себе, а впереди нас ожидало еще много неизвестного...

* Сегодня будет представление отрядов, дождь не помеха. 1 отряд – «Золотая рыбка». 2 – «Пираты» и 3-ий «Лягушата». Вот эти три отряда и будут в основе эксперимента.

*После завтрака, получаем задание на день, с вечера выбранные дежурные командиры уводят свои отряды на работу, «Тригорское» закрыто на реставрацию, но много работы в парке – убрать ветки, мусор. После обеда идем на Савкину горку, обзор великолепный. После ужина – вечерний сбор, спрашивают «что, понравилось?» каждого и командир дает оценку дежурному командиру. (Вадим, в поездке первый раз, работа оценивается на удовлетворительно, «не серьезно, все какие-то смешки») Командир отряда говорит, что дежурные командиры не смогли правильно организовать полностью день. Вернулись отряды вперемешку, хаотичной толпой. Руководитель лагеря, объясняет работу и назначение комиссаров и дежкомов. Если не будет по отношению к ним должного уважения со стороны младших, то будет организована детсадовская группа. Многие ребята ушли с поникшими головами, но оценить себя со стороны не могут, считают, что ведут себя нормально, Да они и не знали как себя вести в таком обществе, мнения своего и о себе нет, могут сразу назвать по имени, в обсуждении – а это не допустимо. Многие чувствуют себя не правыми, но не говорят, отмалчиваются. Отбой.

*Большинство из отрядов на завтрак опоздали – убрали свои постели самостоятельно, без помощи дежурного командира. Работа в усадьбах (Михайловское, Тригорское, Петровское) чередовалась с экскурсиями

В этот день, посетили фольклорный концерт (С.-Петербург). Провинившихся - оставляем в лагере, да и Ане нужно помочь – купать малыша. Ситуация постепенно разряжается, СК выносит решение – двум «петухам» оставаться в своих отрядах,

*На следующий день предстояло пройти около 15 км, ребята будут пропалывать площадь у Пушкинского центра. Работа монотонная, жарко, но после обеда – посетили экспозицию в Пушкинском центре и дошли до Святогорского монастыря, к могиле А.С. Пушкина. Возвращались с каким-то переполненным чувством от увиденного, услышанного и сделанного. Общий сбор, учеба для юных туристов

*Следующий день был для многих труден, предстояло дойти до Лесистого холма и произвести его чистку – убрать старый валежник, по разрешению хранителей усадьбы – расчистить от молодых порослей (разрядить) и сжечь весь мусор, соблюдая технику безопасности. Но ведь справились наши ребята, с такой сложной работой. И мальчишки хорошо поработали, отдельно получается лучше, правда одного надо постоянно держать во внимании – тогда он все сделает замечательно. А второй – стал отлынивать от работы, т.к. не кого дразнить и насмехаться. Вовремя разобраться, казалось бы в каких-то мелочах, но эти мелочи становятся главными в отношениях всего отряда. Ведь в этой ситуации для командира, оказалось не важно кто и как, лишь бы вместе, а если нет, то значит «унижаем его достоинство». Главное, чтобы заметить неадекватность в поведении, успеть разобраться. Это практически и несет в себе коммунарская методика для организации жизни коллектива. Во-первых, формирование опыта и навыков коллективной самоорганизации.

*Обед наш прервался, бегом в усадьбу. В гостиной у А.С. Пушкина, будет концерт. Да, наш «видок» желал бы лучшего, но успеваем только поменять футболки. Последние наставления малышам – чтобы вели себя достойно, чтобы не шумели. Кроме нас работники музея, иностранцы и музыканты (концерты фестиваля «Золотое кольцо»). Все при костюмах, а мы... Но работники музея нас хорошо понимают, что мы приехали работать. Тут же узнаем, что мы приглашены на вечерний концерт в Пушкинские горы, автобус возит нас туда и обратно. И удивительно, мы и не ожидали от своих подростков – такого внимания, все в восторге.

*Но не только концерты нас радовали, заметны положительные изменения наших ребят. Общее мнение у всех положительное, много хорошего. В. – стал более внимателен и серьезен. А. – хорошо и много работал. Л. и С. самыми первыми проснулись и помогли дежурному отряду, это уже вошло в привычку, утром помочь на кухне. Кто-то успевает нарвать ароматной травки для чая.

*К концу сбора ребята стали более общительны, уже смело высказывали свое мнение и замечания, но было и такое, что девчата, не смогли оценить день, так на сборе позвучал конкретный вопрос – «Как так может быть, что за день не произошло ничего, о чем можно сказать?». Начинается долгий разговор, часто переходящий в чтение сказок А.С. Пушкина. Особенно нравилось слушать «Русалку» на «черном» мостике после ужина, а затем с фонариками возвращаться в лагерь.

Расставались с надеждой на скорую встречу. «Дозоровцы» приняли новое пополнение с радостью. В течение всего учебного года из воскресенья в воскресенье, в каникулярные дни пятиклассники отправлялись на экскурсии – на выставки, в музеи, в речной порт – посмотреть на речные суда, на вокзал – осмотреть тепловозы, на встречи с людьми, представляющими для них интерес, в будние дни читали вслух книжки, газеты и журналы. Вся эта лавина информации не просто обрушивалась на их

головы: много сил воспитателя уходило на то, чтобы снять привычную агрессивность детей.

Использовался принцип В.Н. Сороки-Росинского: «Всякое знание превращай в деяние»: полученная в экскурсиях информация обсуждалась в группе, на эти темы выпускались рукописные стенгазеты, они служили основой творческих ролевых игр-импровизаций, темой рисунков и сочинений. Понятно, что сами дети не могли написать статью в стенгазету. В этом случае приходилось прибегать к способу интервью. Результаты не заставили себя долго ждать. Если в октябре, посетив залы зоомузея МГУ - дети не могли выдержать в них не более получаса, после чего им стало скучно, то в апреле-мае те же дети полтора часа бродили в свободном поиске по залам политехнического музея уже после того, как с ними прошли «экскурсию-минимум» показав им самое броское из экспозиций. Самое важное – изменилось поведение подростков – оно стало более конструктивным. Налицо был эффект целесообразной педагогически организованной деятельности, построенной на ведущем отношении младших подростков к миру, но не связанной со школьным обучением. Можно констатировать, также, что содержанием этой деятельности было создание условий для успешной индивидуализации ее участников, что послужило в свою очередь, поводом для налаживания процесса социализации. И в этот период, как пишет Д.И. Фельдштейн «Детство отличается постоянной ориентацией на Взрослый мир, потребностью приобщения к Социуму, взаимодействия с ним» (137). «Однако, развивающаяся личность не непосредственно погружена в эту широкую социальную среду, - пишет Я.Л. Коломинский (51,42). – Существует ряд звеньев, через которые общество «прикасается» к отдельной личности, вернее, в которых происходит непосредственное их взаимодействие. Наиболее близкой к личности клеточкой общества, клеточкой, в которую она сама входит является микросреда. «Микросреда», -

пишет Л.И. Бueva, - есть элемент, звено общей социальной среды; специфика состоит в том, что она преломляет и опосредует воздействие общества на личность и ее духовный мир» (16,124).

Заканчивался учебный год, «дозоровцы» собирались в очередную экспедицию в Пушкинские горы, нас там уже ждали, как писал С.С. Гейченко «как и все доброхоты», ребята живут лагерно, жизнь у них походная: все просто, скромно и даже немного сурово, никаких следов пустяковщины, баловства Приятно и радостно смотреть на их труд и труд их наставников...Школьники мужают здесь не только физически, но и духовно (23,75-76).

. Лагерь ставили в дождь и еще три дня шли дожди, и днем, и ночью., похоже хорошую погоду привезли кировчане, палатки растянулись на приличное расстояние, а «мамочкин» лагерь в этом году пополнился, дополнительно кроме трех, формируется и отряд для малышей. Всего 50 человек, работы хватит на всех. К обеду возвращаются все с работы, многие еще обустривают свой быт. Вечером творческие дела, огоньки, сборы, входим в нормальный лагерьный ритм.

Экскурсию в Петровском, проводит сам хранитель этой усадьбы. Когда-то давно его переманил приехать сам С.С. Гейченко, вот с тех пор он здесь и проживает, посмотреть только – какие он делает домики-дворцы для птиц, глаз не оторвать. Автор работы не просто ездила с исследованиями в эти экспедиции, но и еще одну задачу поставили перед ней руководители «Дозора» - отснять все на фото и видео - пленку. Приходилось уходить из лагеря, когда все еще спали, рассвет и тишина в заповеднике требовала уединенности. Но иногда и вся малышня сопровождала всю съемку и надо отдать им должное – не хныкали и не просились обратно, а стойко по очереди несли аппаратуру.

На вечернем сборе похвалили многих мальчишек, довольны, улыбаются.

Утром просыпаемся от криков «подъем», «миски к бою», а в палатку – такое солнце, вставать не хочется, дождались хорошей погоды. Но сегодня экскурсия в Михайловское, проводит женщина с удивительной судьбой... Здесь много удивительного, только ради этого можно приезжать и не найдешь второй похожей тропинки, а белки спустятся с дерева и будут ждать угощения. Вечером встреча с художницами из Бугрова. Они приезжают летом на пейзажи. Здесь много таких творческих людей, они приходят к нам на берег и всегда приглашают наших ребят к себе в гости.

Обсуждаем с Сашей З. дела, предлагает оставить Антона на отряд малышей, ему интересно с ними, как только вернулся с работы, сообщаем ему это решение, и насколько ответственно отвечать за малышей, отряд для них должен быть, будем пробовать. Оборудовали рядом с нашей палаткой – творческую мастерскую, Антон будет приводить свой отряд для интересных, творческих дел. Вечером представление отрядов, все готовятся. Представление прошло и у наших «Друзей», замечательно. Огоньки по отрядам, у малышей теперь тоже свое место возле небольшого костра, сидят на чурбачках, их 12 и взрослых 5 человек. Обсуждаем дела на завтра.

Старшие отряды уходят на работу, с вечера планируют работу. Командиры и дежкомы хорошо справляются со своей работой, все уже усвоили порядок и ответственность в лагере. Малыши идут на родник обливаться с Аней Б., а после завтрака на Савкину горку, потом творческая мастерская их ждет. На рисунках, после экскурсии – в основном часовенка с крестом. Огонек проводим свой, на завтра дежком – Аня (девочка очень активная, всегда много идей, раньше очень часто обижалась, любит руководить, а с годами – стала более внимательной к другим и ответственной). Сегодня ночь И. Купала, старшие уходят прыгать через костер. А мы с Антоном и его малышами, читаем книги и наблюдаем за ежиком из окна палатки.

Следующий день затянулся с подъемом, идет дождик, малышам он не почем – бегают, играют, после обеда пришли рисовать «Несуществующее животное». Подростки учатся с Мариной плавать на байдарке, мы с ней запланировали в хорошую погоду проплыть по реке Сороть до Михайловского

Сегодня у нас в гостях художник из Михайловского, старый наш друг, узнал про нашу стоянку и пришел, очень интересный человек, а какие он вещи делает из прикладного материала – веток, шишек, коры ; выставляется в С.Петербурге, заслуженный художник России. Да и среди наших взрослых, много интересных людей, теперь они приходят к нам пообщаться, автор данной работы в основном за эти годы знала детей, а теперь мамы сами захотели принять участие вместе со своими детьми в работе «Дозора» - отношения, - говорят совсем стали другими, появилось понимание и рады, что дети заняты полезным и нужным людям (и не только людям) делом.

Дожди периодически идут, но от работы никто не отлынивает, сапоги, дождевики – это обязательно должно быть у каждого, быть готовым ко всему! Только дождь стих, мы на байдарку, малыши нас провожают, несут весла и другое обмундирование, интересная вереница -3 тетки и куча малышей. Но насколько они ответственны – помогли сесть и сопровождали нас по берегу, пока мы не скрылись за поворотом. Какой вид – отражение, кувшинки, доплыли до мельницы, усадьбы в Михайловском, а вид Савкиной горки...

« Друзья» ходили к художнику, вернулись тоже довольные – принесли дощечек, веточек, сидят и делают брелочки и про ужин забыли, так и сидели под тентом. Сбор только у старших, подводят итоги недели. Аня с Антоном ушли за водой.

Все на работе, старшие в усадьбе, малыши наводят порядок в лагере, а мы с Таней на байдарку – надо отснять окрестности. Проплыли озеро Маленец и Кучане, дальше сильное течение, остановились в заводи

кувшинок, отдохнули и обратно. Ребята нас встречают. А у палатки ждет Валентина, хранитель, беседуем очень долго, предлагает проехать до Святогорского монастыря, но не удалось – с утра дождь.

Следующий день – выходной, проводим рыцарский турнир. Очень оживленная подготовка, кто-то не может перенести свою даму, кто-то не попадает в цель из самодельных луков. кто-то стесняется «войти» в образ рыцаря. Заканчивается все хорошо, и все с воплями бегут купаться. Разговор с О.В. Лишиным, как заметно выросли наши дети и то, что дети активно принимают участие в планировании деятельности и ее выполнение дает нам право провести тест УСД. Интересно, что покажет результат по ее определению. На вечернем сборе М. и А. отряд посвящает песню «Мужчины», за самостоятельно спиленные деревья. Отбой.

Всю ночь шел дождь, стихло к обеду, началась ролевая игра по «Капитанской дочке» - задействованы все. Для многих подростков – это новое и интересное, до самого вечера все заняты, на вечернем сборе обсуждение.

Отряд «Друзья» - стали внимательны друг к другу, правда наперебой говорят на вечерних сборах, всем хочется поделиться, а по поводу – дежкама – всем хочется, приходится объяснять. В последний день ребят пригласили к глиняным мастерам скульпторам, ребята приготовили концерт и пошли. Уже в полдень, на поляне зазвенели колокольчики, и кто-то из взрослых говорит: «пора уезжать, вот и стадо коров гонят на нашу поляну», но оказалось, что это наши «телятки» идут из гостей, а в подарок им художники – подарили каждому – по колокольчику. Пошел дожди, но у ребят мероприятия не отменяются и для малышей дождь не помеха.

После завтрака, ребята уходят на прополку сосенок, эту площадь засеивал в 1993 году сам В.М. Сергеев с детьми, а после трагедии 1994года - «дозоровцы» решили взять эти сосенки под особое шефство. А у взрослых

разговор о приближающемся прощальном «костре», руководители заполняют летопись заповедника, о работе «Дозора» за этот год.

В последний вечер каждому отряду дается задание инсценировать какую-нибудь сказку А.С. Пушкина. Отряд ООН (взрослых) выбирает «У лукоморья», Олег Всеволодович – дуб. И у других отрядов очень интересные постановки (все отснято), дежурный отряд делает к вечеру торт.

Последняя наша поездка – военно-поисковая в г. Ржев.

Едва ли есть другая область человеческих отношений, где проблемы восприятия «другого» так остры, как в сфере военно-поисковой работы. Собственно говоря, военно-поисковая работа лишь с обыкновенной яркостью высвечивает противоречия, издавна существовавшие в нашем обществе и оттого делает их особенно рельефными, поскольку в военно-поисковой работе речь прежде всего идет об отношении к людям, убитым в боях за Родину и, кроме того, об отношении к товарищам по работе. Согласно трактовке этой проблемы А.С. Арсеньевым, человек в этой ситуации «начинает рассматриваться с точки зрения его «полезности обществу», а это абстрактная всеобщность позволяет ввести всеобщие, т.е. количественные оценки этой его полезности и поставить его материальное положение, престиж и общественное мнение о нем в зависимости от этих оценок» (77,44). Существенным фактором формирования определенных отношений, связывающих участников поисковой деятельности друг с другом является экстремальный характер этой деятельности, обеспечивающий всем ее участникам заведомо прогнозируемые психические и физические перегрузки.

О.В. Лишин руководит отрядом более 30 лет и традиция, о которой он говорит, существует несколько лет: все найденные кости наших солдат перед укладкой на последний покой обмывать в чистой воде. Работа это достаточно трудная психологически. Мы со своими подростками конкретным поиском не занимались. Но среди нас были те, кто и копал и производил захоронения. Так вот они с нашими ребятами прошли этот путь. увидели траншеи,

землянки, рассказали ребятам о подготовке к раскопу и где он производился. В лагере воцарилась какая-то тишина, приближалось - 22 июня и все наперебой стали говорить, как провести этот день. Началась подготовительная работа.

Неподалеку от палаток и было кладбище неизвестных солдат, около 300 останков – 6 могилок (холмиков) и 3 могилы с памятниками (известные, т.к. «дозоровцы» смогли по медальонам восстановить имена погибших).

Работа началась, обкладывали могилы, мыли памятники, исправляли ограду, готовили музыкально-литературное выступление. А с утра 22 июня, малыши делали букеты цветов, чтобы торжественно их возложить во время линейки.

Психологическим результатом этой деятельности становится прежде всего восстановление в правах человеческого отношения к людям, поколебленного прошедшими десятилетиями. Прежде всего, в сознании самих участников поисковой работы.

На рассвете зазвучали стихи военных поэтов

И я боюсь, что через некий срок

Одержат полную победу люди:

И будет справедливость, будет долг –

А вот людей- то на земле не будет. (Ю.Белаш).

Подростки на каждую могилку возложили цветы, затем последовал разговор «дозоровцев» о поиске под Волоколамском, Ржевом, в новгородских лесах, на склонах горного массива Муста-Тунтури у Баренцева моря и, особенно, о трудных днях у маленького карельского поселка Ондозеро показали, что экстремальные условия очень интенсивно формируют отношения в отряде, особенно если присутствуют установка на сплочение, взаимопомощь и разумная организация дела. Вот почему мы все до сих пор вместе и своих детей приводим в отряд.

Заметно, как «выросли» в глазах подростков после этого разговора – Аня, Галя, Таня и другие «дозоровки», мальчишки при любом удобном случае – искали с ними контакт. Хотелось, сходить – покопать.

Как показывает опыт, те из ребят, кто остается в этой деятельности, принимают эстафету от взрослых и уже сами становятся активными руководителями экспедиций, создают свои отряды в будущем, продолжая дело, начатое еще добровольцами со времен окончания Великой Отечественной войны. Может быть этим объясняется долговечность поискового движения. Ведь после войны прошло уже 60 лет.

Отсюда следует, что деятельность в поисковой группе является для подростка развивающей в силу своей значимости, актуальности, интересам, целям, стремлениям. В деятельности формируются и корректируются ее мотивы, смыслы. Формирование же смыслов в значимой деятельности, ее мотивов предполагают не только развитие установки на восприятие другого, но и чувство долга и ответственности.

На заключительном этапе экспериментальной работы было проведено повторное исследование уровня сформированности общественно-полезной деятельности и определение доминирующей направленности личности подростков. Данные, полученные в ходе исследования, подвергались статистической обработке, уточнялись теоретические и экспериментальные выводы, которые будут обсуждаться в параграфе 3.3.

3.3. Оценка и анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию гуманистической направленности личности подростков в условиях педагогически организованной общественно полезной деятельности

Целью заключительного этапа опытно-экспериментальной работы стала проверка эффективности формирования гуманистической направленности личности в условиях общественно полезной деятельности. Обсуждение результатов исследования представляет собой качественный и количественный анализ возможностей общественно полезной деятельности в детском общественном объединении как фактора формирования гуманистической направленности личности.

Данные второго диагностического исследования участников эксперимента, их обработка и анализ позволили выявить уровни сформированности совместной общественно полезной деятельности и доминирующую направленность личности подростков, по которым испытуемые были распределены на момент завершения экспериментальной работы.

Приведём результаты, полученные на формирующем этапе эксперимента (2002 г.), возраст детей 12-13 лет и заключительном этапе (2004г.) в экспериментальной группе (отряд «Дозор») и контрольной группе учащихся школы №85, возраст испытуемых – 14-15 лет.

Динамика показателей уровней доминирующей направленности личности подростков в экспериментальной и контрольной группах до и после экспериментальной работы представлена в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительные результаты по доминирующему типу направленности личности в экспериментальной и контрольной группах

Экспериментальная гр. Контрольная группа

Направленность личности	2002 г.	2004г.	2002 г.	2004 г.
	до эксп.	после эксп.	до эксп.	после эксп.
Гуманистическая	12 44%	19 70%	9 36%	12 48 %
Эгоцентрическая	7 26%	6 22%	7 28%	8 32 %
Социоцентрическая	5 19%	2 8%	7 28%	5 20%
Негативистическая	3 11%	-	2 8%	-

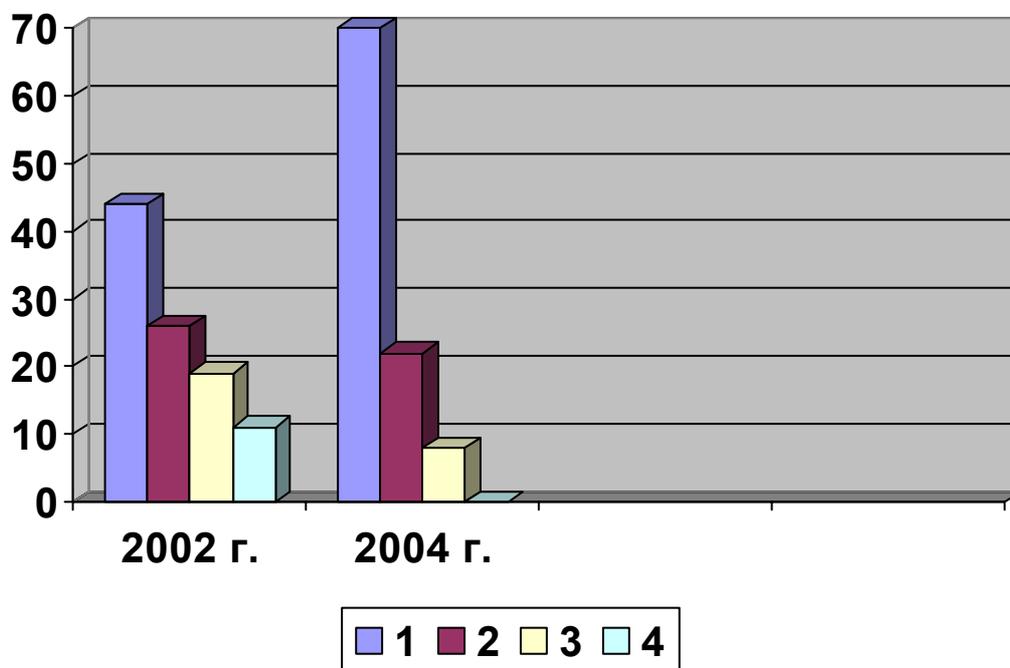
Исходя из данных табл. 3 можно представить данные в виде гистограмм в экспериментальной и контрольной группах

Условные обозначения:

1. гуманистическая направленность
2. эгоцентрическая направленность
3. социоцентрическая направленность
4. негативистическая направленность

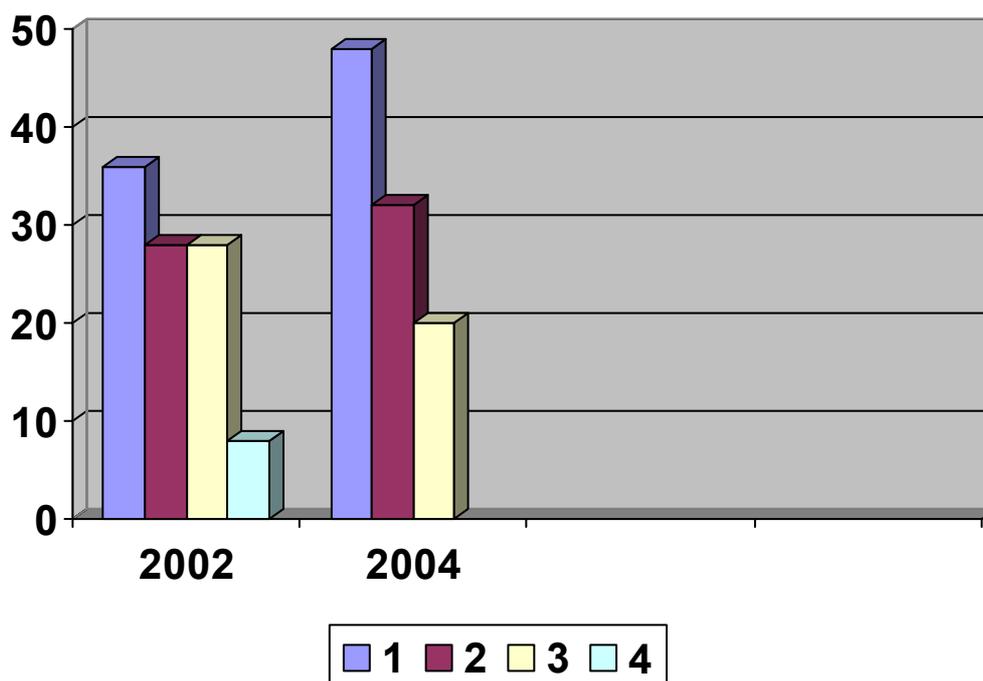
Гистограмма 1

**Динамика сформированности направленности
в экспериментальной группе до и после эксперимента**



Гистограмма 2

**Динамика сформированности направленности
в контрольной группе до и после эксперимента**



Гуманистическая направленность за период исследовательской работы выросла в экспериментальной группе до 70 % за счет включения подростков в общественно полезную деятельность, рост ее составил 26 %, в контрольной же группе за этот же период времени мы видим возрастание лишь на 12 %. Эгоцентрическая направленность в экспериментальной группе стала ниже на 4%, что говорит о предпочтении выбора в пользу «общества», но в контрольной группе снижения не произошло и показатель ее возрос на 4 % и общий % составил 32 %. Социцентрическая направленность в 2 раза понизилась в экспериментальной группе и на 8 % в контрольной, что говорит о переосмыслении своего «Я» в лучшую сторону, т.е. появляется вера в себя самого и других людей. В негативистической направленности после эксперимента – в обеих группах не осталось никого, это говорит о положительном отношении со стороны общества и собственного «Я» в этом случае можно согласиться с И.Д. Егорычевой, что подростки увидели и осознали цель жизнедеятельности в обществе.

Таблица 4

Показатели уровня сформированности общественно полезной деятельности в ЭГ до и после экспериментальной работы

№	Параметры и мотивы	Среднее значение	
		До ЭР 2002г.	После ЭР 2004г.
1	Влияние деятельности на взаимоотношение /ВДО/	13,6	15,0
2	Степень участия ребят в постановке целей и задач деятельности /АЦ/	13,2	11,0
3	Степень участия ребят в управлении /АУ/	11,4	10,9

4	Давление педагога /П/	12,5	10,8
5	Прагматический интерес /В/	13,1	13,8
6	Интерес к предмету процессу деятельности /ИП/	14,4	14,7
7	Интерес к общению /ИО/	12,5	13,4
8	Идентификация с группой: цели коллектива - мои цели /Г/	13,7	14,2
9	Идентификация с обществом: цели общества – мои цели /О/	12,6	13,7
Примечание: параметры 2 и 3 даются в обратной шкале (отсюда в названии буква А - «авторитарность»)			

Чтобы проследить изменение показателей уровня сформированной деятельности в ЭГ на конец опытно-экспериментальной работы по сравнению с первоначальной представленными данными в *Таблице 4*, и для выявления достоверных различий внутри группы был использован *W* – критерий Вилкоксона. *W* – критерий показал значимые сдвиги по всем показателям, приложение № 8.

Анализ динамики показателей сформированности в ЭГ продемонстрировал статистически значимые изменения по двум критериям.

Рассматривая определение уровня сформированности на начальном этапе в экспериментальной группе можно заключить, что по всем параметрам (из девяти) группа соответствует активно-исполнительскому уровню, незначительное количество баллов по параметру **ИО** (интерес к общению) – 12,5 баллов не «портит» общей картины.. По результатам последнего среза группа показывает положительный рост по всем параметрам и относится к **ЛГ** – личностно-групповому уровню, см приложение № 6.

После экспериментальной работы были выявлены значимые различия, представленные в Таблице 5.

Таблица 5

Динамика параметров уровня сформированности общественно-полезной деятельности в экспериментальной группе до и после эксперимента.

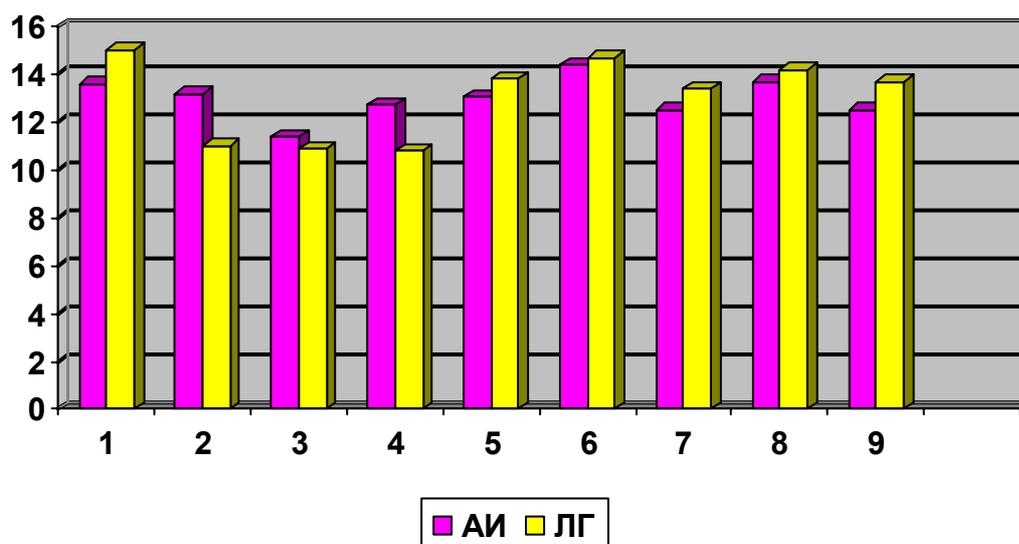
Этапы работы Параметры и мотивы	Среднее значение		Уровень значимости W-критерию Вилкоксона
	До 2002г. эксперимента	После 2004г. эксперимента	
Степень участия ребят в постановке цели и задач деятельности /АЦ/	13,22	11,40	0,048
Давление педагога /П/	12,48	10,81	0,054

Наличие референтной группы сверстников и взрослых давало возможность подростку оценивать свою позицию в деятельности, свои отношения со сверстниками, отношения их к себе, позволяло формировать способность самооценки. Анализ собственных поступков через призму социально значимых смыслов помогало выработке индивидуальных целей.

Гистограмма 3

Сравнительные результаты распределения испытуемых по уровням сформированности общественно-полезной деятельности
(экспериментальная группа)

см. на стр. 144



По результатам проведенного исследования экспериментальная группа достигла 4 уровня – ЛГ (личностно-групповой), гуманистическая направленность ее членов достигает 70%, по математической обработке данных - качественный сдвиг между началом и окончанием эксперимента является значимым и статистически достоверным.

По данным методики данную группу (27чел) можно отнести по полученным результатам к личностно-групповому уровню. ЛГ - характеризуется, прежде всего, преобладанием мотивов групповой ориентации, заметным повышением социальной ответственности, наряду с мотивами деловой выгоды, мотивами интереса к общению и интереса к предмету деятельности. На этом уровне в поведении подростков впервые проявляются черты самостоятельности, товарищеской сплоченности, ориентации на общественное мнение группы. Вместе с тем, положительные черты поведения подростков на этом уровне проявляются, главным образом, в ситуациях группового общения. На данном уровне сформированности наиболее всех выражена во всех видах деятельности мотивационная структура. Более двух третей подростков ориентированы позитивно. Таким образом, экспериментальные данные показывают, что начиная с личностно-

группового уровня сформированности общественно полезной деятельности существует возможность формирования гуманистической направленности личности, предпосылки же создаются на активно-исполнительском уровне это и отмечал в своих исследованиях В.М. Сергеев.

Рассмотрим и проанализируем результаты в контрольной группе

Таблица 6

Показатели уровня сформированности общественно полезной деятельности в КГ до и после экспериментальной работы

№	Параметры и мотивы	Среднее значение	
		До ЭР 2002 г.	После ЭР 2004 г.
1	Влияние деятельности на взаимоотношение /ВДО/	9,7	9,9
2	Степень участия ребят в постановке целей и задач деятельности /АЦ/	11,9	8,08
3	Степень участия ребят в управлении /АУ/	11,3	10,7
4	Давление педагога /П/	8,04	8,7
5	Прагматический интерес /В/	8,8	13,6
6	Интерес к предмету процессу деятельности /ИП/	11,0	14,8
7	Интерес к общению /ИО/	12,0	11,2
8	Идентификация с группой: цели коллектива – мои цели /Г/	8,8	11,7
9	Идентификация с обществом: цели общества – мои цели /О/	6,6	10,2
Уровень		3 – АИ	3 – АИ

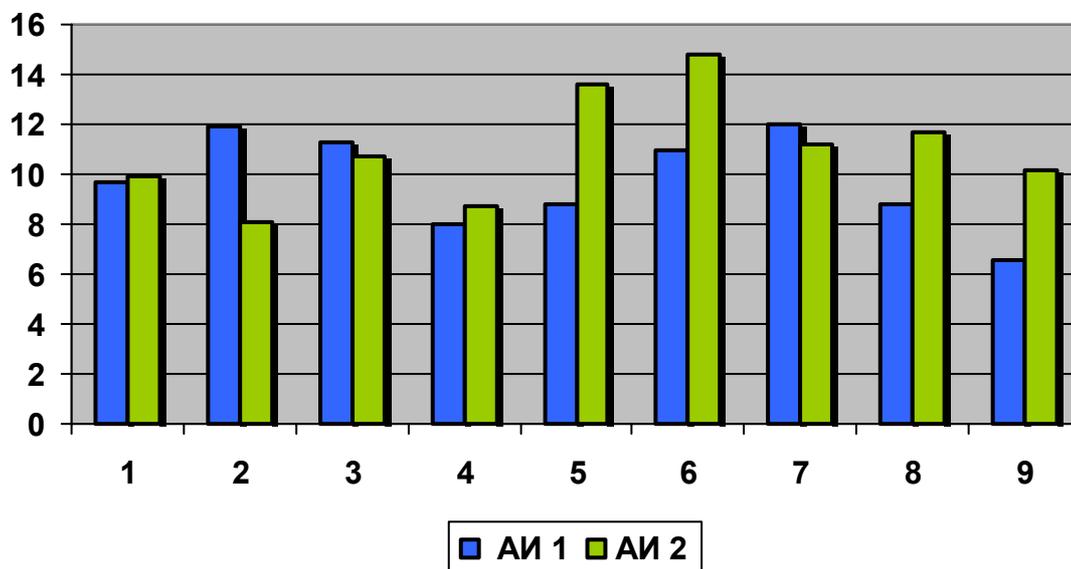
Рассматривая результаты в контрольной группе и сравнивая их с диаграммой (см. приложение № 6) можно заметить, что уже на первом срезе группа по двум параметрам (№ 7 и 9) отставала от допустимых средних показателей, но учитывая мнение В.М. Сергеева (127, 9) –«возможен выход за пределы коридоров по 1-2 параметрам, не нарушающий общего профиля диаграммы», мы отнесли группу к уровню **АИ** – активно-исполнительский.

По окончании эксперимента – повторный срез также показывает 3 уровень **АИ**, группа не показала роста параметров **ВДО, ИО, Г, О**. Группа с такими показателями (соответственно – 9,9; 11,2; 11,7; 10,2) не может относиться к 4 уровню – **ЛГ (лично-групповой)**. Но значительный рост группа показывает по параметрам - **В** и **ИП**, то, что повысился интерес к предмету, процессу деятельности говорит о том, что группа нуждается в организованной общественно полезной деятельности. В настоящей же ситуации происходит «застывание» на третьем уровне о чем говорил В.М. Сергеев и мы уже также это отмечали.

Наглядно результаты сформированности общественно полезной деятельности можно проследить на гистограмме 4. Произошедший рост незначительный, это можно объяснить возрастными изменениями. А интерес к общению у некоторых подростков произошел после единственного сбора с «Дозором» По сравнению с первым срезом возросло и желание к целям группы и общества (цели общества – мои цели) т.е. значительно возрос на втором заключительном этапе – интерес к общению в группе. Также стоит отметить на этом уровне – безинициативность, низкий уровень социальной активности. А деятельность у них отсутствовала, такая - какую имели подростки в экспериментальной группе – общественно полезная.

Гистограмма 4

Сравнительные результаты распределения испытуемых по уровням сформированности общественно-полезной деятельности (контрольная группа)



. Контрольная группа на начало (1) и конец (2) эксперимента показывает 3 уровень **АИ** (активно-исполнительский), сдвиг не является значимым и статистически достоверным. На основании вышесказанного, мы считаем, что формирование гуманистической направленности личности произошло благодаря реализации педагогических условий указанных в гипотезе эксперимента.

В дальнейшем течение событий напрямую зависит от уровня взаимоотношений. Как указывает А.А. Бодалев «Если другой человек, с которым у личности постоянные контакты и общность, в которую она входит в высокой степени для нее положительно значимы и очень авторитетны, они...сильнейшим образом воздействуют на становление внутреннего плана жизнеотношений личности, на его самодвижение и на появление в нем новых ценностей. Влияние, исходящее от авторитетных и значимых для личности людей и общностей, побуждают ее видеть самое себя не только в настоящем, но и в будущем и выстраивать и осуществлять программы движений к этому будущему» (11).

Выводы по третьей главе

1. О высокой эффективности воспитательной работы свидетельствует способность педагогического коллектива довести каждый класс (отряд, группу, бригаду) до уровней совместной общественно полезной деятельности личностно- и коллективно- группового. Обеспечение высокого уровня развития педагогически организованной деятельности зависит от умения руководителя побудить подростков к участию в общей деятельности на добровольных началах, обеспечивая отчетливую общественную оценку ее результатов, их социальное признание.

2. Сравнительный анализ экспериментальных данных подтверждает, что участие подростков в общественно полезной деятельности на протяжении длительного времени оказывает позитивное влияние на формирование гуманистической направленности личности подростка.

3. Из анализа осуществляемых нами педагогических наблюдений за деятельностью отряда следует, что направленность подростков формируется как результат взаимодействия мотивационных структур деятельности, в которую включены подростки и смысл ее ими осознан, и внутригрупповых отношений, создаваемых путем формирования групповой структуры, которая зависит от способа организации групповой деятельности и от позиции в ней педагога-руководителя. Необходимо отметить, что в подростковом возрасте направленность возникает в основном как результат стиля внутригрупповых отношений в совместной общественно полезной деятельности.

4. Участники совместной деятельности, подростки, становятся социально ответственными, являются носителями ценностей группы,

общества. Их действия и поступки находятся в зависимости не от ситуации, складывающейся в данный момент, а от умения анализировать и осознавать ее в соответствии с внутренним состоянием. Внутренняя целесообразность определяется сформированной мотивационной структурой.

5. В любой эпохальной ситуации развития общества подростки должны быть включены в общественно полезную педагогически организованную деятельность. Материалы нашего исследования показывают, что только общественно полезная педагогически организованная деятельность целесообразна для формирования гуманистической направленности личности. И это, единственная объективно-существующая предпосылка, способная активно воздействовать на формирование гуманистической направленности личности так, что при любых самых сложных изменениях в обществе всегда было показателем его нравственности.

Таким образом, педагогически организованная общественно полезная деятельность становится незаменимым по эффективности средством воспитания высоконравственной личности гуманистической направленности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема формирования гуманной личности приобретает особое значение в наши дни, когда происходят преобразования во всех сферах общества. Все более возрастает необходимость процесса реализации гуманистических начал в каждом конкретном человеке, в общественных отношениях подростков.

Признание самоценности и уникальности каждого человека, его права на свободное творческое развитие и стремление к самореализации, рассмотрение и принятие его в целостности всей его личности, подтверждает актуальность гуманистического подхода к воспитанию на современном этапе российского общества.

Эти обстоятельства усиливают потребность в разработке научно обоснованных рекомендаций в формировании у подрастающего поколения гуманистических качеств личности на всех этапах возрастного развития. Вместе с тем, избранная нами для исследования область в условиях общественно полезной деятельности еще недостаточно разработана. В частности, еще не было предметом исследование педагогически организованной общественно полезной деятельности на формирование гуманистической направленности подростков. Это и обусловило тему настоящего диссертационного исследования и лежащую в ее основе проблему.

Теоретический анализ показал, что для формирования гуманистической направленности личности необходимо обоснование путей решения более общих задач – воспитание гуманной личности. При этом мы исходим из признания в качестве сущностной характеристики личности ее направленности, которая является «стержнем личности».

Анализ исследований в педагогике и психологии (Л.И. Божович, Б.С. Братусь, А.В. Зосимовский, В.Э. Чудновский и др.) позволяет нам говорить о

существовании различных типов направленности, которые можно классифицировать по соотношению эгоистического и коллективистического начала в структуре направленности. Важность воспитания у ребенка (подростка) чувства общности, то есть развитие его нравственности, гуманности отмечают в своих трудах педагоги прошлого и настоящего (Ш.А. Амонашвили, П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский, Н.Е. Щуркова и др.).

Рассматривая развитие личности с точки зрения возрастной периодизации (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.) принимая во внимание результаты исследований, посвященных изучению особенностей развития личности подростка (О.С. Газман, В.А. Караковский, О.В. Лишин, Г.А. Цукерман, М.Г. Яновская и др.) и, следуя задачам данной работы, мы определили, что гуманистическая направленность личности подростка характеризуется относительно устойчивым доминированием в мотивационной сфере подростка, которое отражает его потребности и интересы, стремления и идеалы.

В исследовании обосновывается важное место подросткового возраста в формировании гуманистической направленности личности.

Данные, полученные в результате исследования, позволяют наметить условия, при которых педагогически организованная деятельность будет эффективна.

Во-первых, это деятельность, социально признаваемая и социально одобряемая, которой занят подросток

Во-вторых, активная позиция самого подростка в избранной им общественно полезной деятельности.

В-третьих, самое важное, полнота развития общественно полезной деятельности, когда высокого уровня развития достигла группа и каждый ее участник.

Как свидетельствуют наши наблюдения и результаты наших исследований, нарушение этих условий приводит к недоработкам воспитательного характера, среди которых едва ли не чаще других встречается «застывание» на третьем активно-исполнительском групповом этапе развития.

Таким образом, гипотеза, заключающаяся в предположении о том, что гуманистическая направленность личности в общественно полезной деятельности будет формироваться при реализации педагогических условий:

- 1) Высокий уровень сформированности совместной общественно полезной деятельности (УСД)
- 2) Отношения «общей товарищеской заботы» (И.П. Иванов) как преобладающий стиль общения
- 3) Морально-волевое единство группы как основа формирования гуманистической направленности
- 4) Ситуация трудной цели, позволяющая вести процесс воспитания в «зоне ближайшего развития» - подтвердилась.

Произошедший качественный сдвиг в развитии гуманистической направленности личности подростков экспериментальной группы, в отличие от контрольной, является достоверным.

В заключение отметим, что педагогически организованная деятельность становится незаменимым эффективным средством воспитания высоконравственной личности гуманистической направленности.

Практическая значимость исследования заключается:

- в разработке педагогических условий формирования гуманистической направленности и технологии их реализации в общественно полезной деятельности;

- в разработке востребованного психолого-педагогического обеспечения процесса формирования гуманистической направленности личности в условиях общественно полезной деятельности.

Таким образом, наиболее существенными результатами, полученными диссертантом, можно считать следующее:

- впервые рассмотрено влияние уровня сформированности совместной общественно-полезной деятельности на формирование направленности личности подростка;
- раскрыт характер процесса педагогического воздействия на формирование гуманистической направленности личности подростка, осуществляемого путем специальной организации смыслообразующей деятельности подростковых групп;
- выявлены педагогические условия организации общественно полезной деятельности подростков с целью формирования гуманистической направленности личности.

В диссертации раскрывается значение каждого из выявленных условий, их взаимосвязи и их влияние на исследованный нами процесс.

Проведенное нами исследование не исчерпывает всех проблем, связанных с воспитанием гуманистической направленности личности подростка в условиях общественно полезной деятельности

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни.- М.: Мысль, 1991. – 299с.
2. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике - М.; Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. - 494с.
3. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания /Под ред. А.А. Бодалева – М.-В.: НПО «МОДЭК», 1996. - 384с.
4. Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 1998. - 376с.
5. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М., 1986
6. Асмолов А.Г. О предмете психологии личности //Вопросы психологии - М.1983,№3
7. Асмолов А,Г. Психология личности: Учебник.- М.: изд. МГУ, 1990. -367с.
8. Асмолов.А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. - М.: Смысл, 2001. - 416с.
9. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. - М., 1979. – Т.1, т. 2..
10. Бодалев А.А. Об одаренности человека как субъекта общения.//Мир психологии. 1998.-№4.
11. Бодалев А.А. Социальная психология личности. //Мир психологии и психология в мире 1995, №1
12. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. /Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.-В. "МОДЭК", 1995. – 352 с.
13. Божович Л.И., Славина И.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. - М. Знание 1979. (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и психология», №12, -96с.
14. Бондаревская Е.В. Нравственное воспитание учащихся в

- Условиях реализации школьной реформы: Учебное пособие – Ростов-на-Дону РГПИ, 1986. - 120 с.
15. Братусь Б.С. Аномалии личности. - М.: Мысль, 1988. -301с.
 16. Буюева Л.П. Социальная среда и сознание личности. - М. 1968
 17. Вентцель К.Н. Самоуправляющиеся общины детей как средство воспитания. // Свободное воспитание. 1911. № 6. С. 10-34.
 18. Возрастная и педагогическая психология. /М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик, Н.Ф. Прохина др.; Под ред. М.В. Гамезо и др.- М., 1984. – 270с.
 19. Волохов А.В. Социализация ребенка в детских общественных организациях (вопросы теории и методики): Монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1999. – 270 с.
 20. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования. /Под ред. Н.Л. Селивановой. – Калуга,2000. – 248 с.
 21. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.4.– М.: Педагогика,1984. – 432с.
 22. Гаврилова Т.П. О воспитании нравственных чувств.- М.: Знание, 1984. – 80с. Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и психология» №7
 23. Гаврилова Т.П. Формирование основ нравственной устойчивости подростков в процессе общественно полезного производительного труда как условие профилактики и преодоления педагогической запущенности. Автореферат дис. канд пед. наук.- Пермь. 1997., - 16с.
 24. Гавриловец К.В. Развитие у подростков гуманизма. //Сов.педагогика, 1984 №9 с.22-26.
 25. Газман О.С., Иванов А.В. Содержание деятельности и опыт

- работы освобожденного классного руководителя. Методические рекомендации. - М.: Новая школа, 1992. – 114 с.
26. Гейченко С.С. Пушкиногорье,- М. 1987,- 80 с.
 27. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. - М; 1990.
 28. Губарева Л.Ф. Формирование профессиональной готовности студентов факультета начальных классов к реализации принципов гуманной педагогики. Дис., канд. пед. наук. – Самара : 1994.
 29. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М.: Педагогика, 1986. - 240 с.
 30. Демакова И.Д. Воспитание в условиях гуманизации образования. Ижевск, 1999. – 44 с. .
 31. Дементьева Н.А. Психологические особенности развития нравственных представлений и понятий у младших школьников. //Вопросы психологии младших школьников. - Саратов. 1984.- 157с.
 32. Додонов Б.И. О системе «Личность» //Вопросы психологии, 1985, №5, с. 36-45.
 33. Дольто Ф. На стороне подростка. - СПб., 1997. - 277с.
 34. Дьячкова М.А. Педагогические условия воспитания гуманистической направленности личности старших школьников. Автореферат дисс. ...канд. пед. наук.- Екатеринбург, 1977,-23с.
 35. Егорычева И.Д. Личностная направленность подростка и метод ее диагностики//Мир психологии. – 1999. -№1. – С.264-277.
 36. Егорычева И.Д. Психологические особенности личностной направленности подростков и возможности ее коррекции. Автореф. дисс. ...канд психол.наук. - М., 1994.

37. Жерносеков И.К. Процесс формирования личности в условиях обучения и воспитания. - Воронеж. 1973. – 311 с.
38. Залужный А.С. Учение о коллективе - М.- Л.,1931
39. Зосимовский А.В. Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте. - М., Изд-во МГУ, 1982. – 198 с.
40. Зыбковец В.Ф. Происхождение нравственности. - М., 1974. – 126 с
41. Иванов И.П. Звено в бесконечной цепи. - Рязань. 1994. – 120 с.
42. Иванов И.П. Творческое содружество поколений как условие воспитания юных общественников. Автореф. дис....д-ра пед.наук.- Л.,1972. С. 41-42.
43. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. - М.: «Педагогика». 1989. – 208.
44. Кабуш В.Т. Система гуманистического воспитания школьников. –Минск. «Полымя», 2000.
45. Казакина М.Г. Взаимосвязь процесса развития коллектива и нравственного формирования личности. – Л., 1983.
46. Казакина М.Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе. ЛГПИ им А.И. Герцена, - Л. 1989, С.83.
47. Казакина М.Г. Жизненные цели как компонент направленности личности школьника //Психолого-педагогические проблемы коллектива и личности. Сб. науч. тр. Под ред. А.А. Бодалева. АПН СССР. – М.; 1978, с.45-50.
48. Кант И. Сочинения в 6-ти томах. - М., 1963-1966, Т.4. – .270 с.
49. Каптерев В.Ф. История русской педагогики. // Педагогика. – 1995.- №5. С. 64-65.
50. Каптерев П.Ф. Об общественно-нравственном развитии в воспитании. -СПб., 1908.

51. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М., 1993.. – 80 с.
52. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. – М.. 1991.
53. Кирпичник А.Г. Скрытые возможности //Социокинетика. – М., 2000,- Ч. – 240 с.
54. Ковалев А.Г. Личность воспитывает себя.- М.: Политиздат, 1983. – 256 с. – (Личность. Мораль. Воспитание).
55. Колесник В.А., Хаара В.И. Коммунарские сборы – составная часть воспитательной системы гимназии. //Мир образования – образование в мире. 2001, №4. С. 170-184.
56. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношения малых групп. – Минск. 2000.
57. Коммунарское движение и педагогика сотрудничества: вчера, сегодня, завтра. Сборник материалов.- Архангельск. – 2001.- 157 с.
58. Кон И.С. Психология ранней юности.- М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
59. Конникова Т.Е. О видах взаимоотношений в школьных коллективах //Вопросы управления и руководство воспитания школьников.- М.,1971.
60. Конникова Т.Е. Организация коллектива учащихся в школе.- М., 1957. – 400 с.
61. Костоусов Н.С. Педагогические основы нравственного воспитания учащихся лицея милиции. Автореф.... дис.канд.пед.наук. - Екатеринбург, 1999, 21с.
62. Корчак Я. Как любить ребенка. – М.: Политиздат, 1990. – 493с.
63. Краковский А.П. О подростках. - М., 1969.

64. Крупская Н.К. РКСМ и бойскаутизм. Пед. соч. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т.5.- С.25-61.
65. Кузнецов В.М. Психолого-педагогические условия формирования личности учащихся. - М.: Народное образование. 1994. – 144 с.
66. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы.- Ростов н/Д: изд. центр «МарТ», 2002. - 320с.
67. Кучкаров М.Т. Развитие мотивов отношения к трудовой деятельности на разных стадиях подросткового возраста: Автореф... канд.психол.наук. – М., 1990.-16с.
68. Кэлвин С., Гарднер Л. Теории личности. М.: «КСП +», 1997, 720с.,илл.
69. Леонтьев.А.Н. Педагогическое общение /Под ред. М.К. Кабартова. 2-е изд. перераб. и допол.- М.: Нальчик, 1996.- 47с.
70. Леонтьев А.Н. Избран. псих. произв. - М. 2 т. 1983
71. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности.- М., Смысл,1993. – 44с.
72. Литвак Р.А. Педагогические основы деятельности детских общественных объединений в современных условиях: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург: УГППУ, 1997.
73. Лихачев Б.Т. Реальности и мифы педагогики сотрудничества. //Сов. Педагогика. 1998, №7, с. 87..
74. Лихачев Б.Т. Общие проблемы воспитания школьников. - М., Педагогика. 1979, с. 18-55.
75. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. Учебное пособие. /Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.,: Институт практической психологии. 1997. – 256 с.
76. Лишин О.В.Педагогическая психология воспитания. - М., И КЦ «Академкнига», 2003. – 332 с.

77. Лишин О.В.Изменение отношения к человеку в процессе участия подростков и юношества в военно-поисковой работе. // Мир психологии и психология в мире. - М. 1995, №3(4), стр. 45-49.
78. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука,1984, - 444 с.
79. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М.: Педагогика,1988. – 128 с.
80. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности. - М., 1998.С.400-411.
81. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. – М.:Педагогика,1972. 334с.
82. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. В 8 т. - М.,1983 – Т.5, - С. 124, 223.
83. Малинин Г.А., Фрадкин Ф.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого. - М.: Прометей, 1993. - 176с.
84. Мальцева Э.А., Костина Н.М. Педагогика детского движения.- Ижевск. Изд. дом «Удмуртский университет», 2000,516 с.
85. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики//Цель и значение гуманистического образования. - Спб.: Издат. Группа «Евразия», 1997. – С.192-207.
86. Мартыянова ЮП. Направленность личности школьника. - Пермь, 1985. – 75 с.
87. Марьенко И.С. Основные источники и стимулы нравственного развития личности школьников. – М., //Сов. Педагогика. 1970, №6.
88. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. /Под ред. Е.А. Климова – М.: Изд. «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 448с.

89. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. - М., Институт практической психологии, 1997. - 365с.
90. Мудрик А.В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе. – М.: Знание, 1983. -96с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; №8.
91. Мясищев В.Н. Психология отношений: Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд. «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. - 356с.
92. Надирашвили Ш.А. Понятие установки в общей и социальной психологии. - Тбилиси., 1974
93. Немов Р.С., Кирпичник А.Г. Путь к коллективу.- М., 1988. – 144с.
94. Николаев Г.Г. Воспитание гражданских качеств подростков в детских общественных объединениях. Дис. канд. пед. наук. Челябинск. 2002.
95. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива: Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.
96. Нравственное воспитание: Проблемы теории и практики. – М.: Мысль, 1979. – 303 с.
97. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания. /Под ред. И.А.Каирова, О.С.Богдановой.- М.: Педагогика, 1979. – 190 с.
98. Нравственное формирование школьников в коллективе. Сборник научных трудов. - Л., 1975.
99. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М., 1991.
100. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. М.-Нальчик, Изд. центр "Эль-фа", 1996. – 128 с.
101. Ощепкова Л.С. Педагогические условия воспитания и развития милосердия у младших школьников: Автореф.дис. ... канд. пед.

- наук. - Ижевск: Типография УМТ и ХО, 2001.- 24с.
102. Павлова М.П. Педагогическая система А.С.Макаренко и современность.- М.: Высшая школа, 1980.- 287с.
 103. Первин Л., Джон О. Психология личности. Теория и исследования. С. 186..
 104. Петровский А.В. Быть личностью. - М., «Педагогика», 1990.-12с.
 105. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М., Политиздат,1982.- 255 с.
 106. Петровский В.А. Принцип ведущей деятельности и проблема личностно-образующих видов деятельности при переходе от детства к взрослости. Сборник научных трудов. Психологические условия и механизмы воспитания подростков. - М., 1983. – 160 с.
 107. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения . – М., 1982.
 108. Подласый И.П. Педагогика: Учебник для студентов высших пед.. учеб. заведений. - М. Просвещение: 1996. - 432с.
 109. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания и обучения.- М. 2004г.
 - 110 Попов П.А. Этика. – М.:»Центр»,1998. -160 с.
 111. Попов Е.Б. Социально-педагогические аспекты гуманизма школьного образования: Автореф. дис....канд. пед. наук. - СПб.; ИОВ ПАО, 1994. -18 с.
 112. Поснова Г.В. Гуманистическая направленность воспитательной деятельности в современной школе: Дисс.... Канд.пед.наук. - Петрозаводск: КГПУ, 1996.- 188 с.
 113. Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли.- М. «Педагогика»,1973.
 114. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского; НИИ общей и педагогической психологии Акад. Пед. Наук СССР.– М.: Педагогика, 1979. – 240с., ил.

115. Психологические проблемы общественно полезной деятельности подростков. Сборник научных трудов. Под ред. Д.И. Фельдштейна. НИИ общей педагогики АПН СССР. - М.; 1980.
116. Психологические условия и механизмы воспитания подростков. Сб. науч. тр. - М., Изд. АПН СССР, 1983. – 160.
117. Психология и психоанализ характера. Хрестоматия. 1998. – С.155-163.
118. Рагозина Л.Д., Щуркова Н.Е. Формирование жизненного опыта у учащихся. - М.: Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.
119. Рогова Р.Ф. Развитие гуманистического мировоззрения и ценностных ориентаций личности. – М. Ин-т развития личности, 1996. – 144с.
120. Российское образование в переходный период; программа стабилизации и развития. /Проект доклада правительству РСФСР. 1991. с.27.
121. Ротенберг В.С. Психологические проблемы психотерапии // Психол.журн.,- М.: 1986, №3, С.111-118.
122. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер Ком, 1999. - 720с.
123. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание.- М., 1957.
124. Рувинский Л.И., Соловьева А.В. Психология самовоспитания. – М. Просвещение, 1982. - 143 с.
125. Самоукина Н.В. Игры, в которые играют ... : Психологический практикум. – Дубна: Феникс, 1996.
126. Сенатор С.Ю. Воспитание гуманности в многонациональном коллективе школьников. //Мир образования – образование в мире, 2002, № 3, с.153-158.
127. Сергеев В.М. Методики социально-психологической диагностики подростковой группы.

128. Сергеев В.М. Педагогически организованная деятельность как психологическое условие развития подростково-юношеской группы. Автореф. дис. ...канд. психол. Наук.-М.,1993.-22с.
129. Словарь практического психолога. /Сост. С.Ю. Головин. - Минск: Харвест, 1997. - 800с.
130. Словарь-справочник по педагогике. - М.: ТЦ Сфера, 2004. - 448с.
131. Смирнова Е.О. Влияние условий воспитания на становление нравственных качеств дошкольника //Прикладная психология, 2001, №2.
132. Смирнова М.Н. Формирование гуманистической направленности у студентов педагогического вуза в учебном процессе: Автореф.дис....канд.пед.наук. - Глазов:ГГПУ, 2001. 18с.
133. Смит А. Теория нравственных чувств. - СПб, 1985, - с. 18.
134. Соловейчик СЛ. Воспитание творчеством.- М., «Знание», 1978.- 76с.
135. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. - М.: ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.
136. Стюарт Я., Джойнс В. Современный трансактный анализ. Социально- психологический центр. - СПб,1996.- 330с.
137. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. (Советы воспитателям.) Мн., «Нар. света», 1978. -288с.
138. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. В 3 т. Т. 3 - М.: Педагогика, 1981. - 640с..
139. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. - М.: Просвещение,1981. - 192с.
140. Теория, история, методика детского движения. Информационный бюллетень – 6 выпуск. – Кострома, 2002. -200с.
141. Тихонова С.В. Формирование ценностных ориентаций подростков в деятельности детских общественных организаций:

- Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1999. – 17с.
142. Трофимова Г.С. Гуманитаризация образования как способ вхождения человека в современный мир /Развитие гуманитарных наук и гуманитарного образования в уральском регионе. //Материалы научно- практической конференции. – Ижевск: Изд-во ООО, «Орион плюс», 2000, с.134-137.
143. Узнадзе Д.Н. Теория установки. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 417 с.
144. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. - М., 1980. – 160 с. ил.
145. Ушинский К.Д. Собрание соч. в 11 т. Т. 2, М-Л, Изд-во АПН РСФСР, 1947, - 653с.
146. Федеральная программа развития образования. М., 2000.- 60с.
147. Федеральный закон РФ "Об образовании". М., 2000.- 85с.
148. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии.- М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 368 с.
149. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности..Избранные труды. - М., «Нойт Люкс», 1999. - 671с.
150. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени детства. - М.,1977
151. Философско-психологические проблемы образования.- М. 1981.
152. Фришман И.И. Игра как средство гуманизации социальных отношений в детских и подростковых организациях. Автореф. дис... канд. пед. наук.- Казань, 1992. -19с.
153. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М., 1986. -336с.
154. Черенцова Л.А. Взаимодействие школы и семьи в формировании гуманистической направленности личности младшего школьника:

Дисс. ...канд.пед.наук. - Ижевск, 2002.

155. Чудновский В.Э. О нравственной устойчивости личности и ее формировании у подростка.- М.: Знание, 1979. - 40с.
156. Штейнберг Е.Б. Педагог и подростки: трудности и радости совместного бытия. – М.: МЗ-Пресс, 2002. – 272 с.
157. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте //Вопросы психологии.1971. №4.
158. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.:Изд. «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК» , 1995. -416с..
159. Эфроимсон В.П. Генетика этики и эстетики. – СПб: «Талисман»,1995. -288с.
160. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л., 1979.
161. Якобсон С.Г. Психические проблемы этического развития детей.- М.: Педагогика, 1984. - 144с.
162. Яковлева И.М. Индивидуальный подход к учащимся как одно из условий эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе: Автореф. дис...канд.пед.наук. – Курган: КГУ 2000, - 20с.
163. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности//Принципы гуманистической психологии.- М.: «Флинта», 1997. –С.72-86.
164. Яновская М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания.— М.: Просвещение,1986. -160с..
165. Ящук С.Л. Влияние педагогически организованной деятельности на поведение подростков и старшеклассников. Автореф. дис. ...канд. психол. наук. - М. 1995, -21с.