

Титова Людмила Алексеевна

**Социальное воспитание подростков с затруднениями общения в
условиях классного коллектива общеобразовательной школы**

Специальность 13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и
образования

Диссертация на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Пермь 2005

Содержание

Введение	2
Глава 1. Социальное воспитание в общей системе средств развития и формирования личности	
1.1. Сущность проблемы социализации и социального воспитания личности к условиям развивающегося общества	16
1.2. Педагогическая поддержка подростков с затруднениями общения в классном коллективе	28
1.3. Типология подростков на основе проявления затруднений в общении, обусловленных сложностью возрастного развития, недостаточностью социального опыта и издержек воспитания	40
Глава 2. Педагогическая стратегия и тактика социального воспитания подростков с затруднениями общения в условиях классного коллектива средствами физической культуры	
2.1. Экспериментальное изучение личности подростков с затруднениями общения по выявлению потенциальных возможностей социального развития и факторов, задерживающих этот процесс.....	63
2.2. Программа и технология социального воспитания подростков с затруднениями общения в условиях классного коллектива.....	80
2.3. Социально-педагогический тренинг в системе педагогической технологии социального воспитания подростков с затруднениями общения в классном коллективе.....	97
2.4. Обусловленность социального воспитания подростков с затруднениями общения в классных коллективах, созданной педагогической технологией, обеспечивающей им условия для личностного роста и адекватной самореализации в процессе коллективного общения.....	112
Основные выводы	133
Список литературы	139
Приложение	

Введение

В связи с переходом образования на новую парадигму, когда личность ребёнка становится центральной фигурой любого педагогического процесса, меняются ориентиры развития и формирования личности. Доминирование гуманистического начала в процессе воспитания ставит вопрос не только о глубоком нравственном развитии личности, но и о социальном становлении, о гражданственности, об отношении с самим собой, с окружающим миром. Такой подход требует воспитания здоровой личности, способной самоутвердиться в обществе в соответствии с его нормами, приносит ему пользу и при этом получать личное удовлетворение. Учёные определяют этот процесс как **социализация личности**, который трактуется в словарях и как процесс усвоения и дальнейшего развития социально-культурного опыта (154), и как усвоение индивидом на протяжении всей его жизни социальных норм и культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит (132).

Среди множества концепций воспитания, каждая из которых имеет право на существование, в современном обществе лидируют концепции гуманизации и социализации личности. В них большое внимание уделяется усвоению ребёнком социального опыта, необходимого ему для адекватной адаптации в социальном мире. Более глубокий смысл этих процессов, по мнению учёных, заключается в актуализации личностью своего образа – «Я» в системе социальных отношений на основе раскрытия её потенциалов креативной природы, её возможностей для саморазвития и самоопределения как социально значимой полноправной единицы общества. При этом следует заметить, что социализация личности процесс многофакторный, многогранный, многомерный и непрерывный, он функционирует на протяжении всей жизни человека. Исследователи, занимающиеся этой

проблемой в условиях образовательных учреждений, выделяют её в относительно автономный процесс воспитания. В ходе развития педагогической науки эта сторона воспитания всегда имела значение, но рассматривалась авторами обычно лишь в том аспекте, который, так или иначе, относился к решению исследуемой ими проблемы. Наиболее полно этот социальный аспект отражён в решении задач педагогики преодоления. В одних работах исследуются вопросы социально-педагогических сторон профилактики педагогической запущенности подростков. (М.А. Алемаскин, С.А. Беличева, К.Е. Игошев, А.И. Кочетов, И.А. Невский, А.С. Новосёлова, Н.Л. Пономарёв, В.Д. Семёнов и др.). В других – социальная сторона представлена в осмысливании причин проступков подростков с отклонением в поведении (А.С. Белкин, Е.И. Кульчитская, И.А. Невский, Г.М. Потанин, И.А. Новицкий). Акцентировалось внимание на проблеме изучения социальных условий, ведущих к педагогической запущенности, в частности, к изоляции подростков в коллективе (Л.И. Белозёров, В.Н. Глазырина, А.Ю. Дребейник, Л.Г. Сагатовская, И.А. Сапарова, М.Г. Ярошевский и др.). Изучался характер социально-нравственных отклонений в поведении детей (Т.П. Гаврилова, М.В. Карпова, Н.В. Косярум, В.Д. Семёнов, О.Н. Щербаков и др.). Представлены методы диагностики педагогической запущенности детей и подростков, так или иначе отражающие социальный аспект этого явления (И.Ф. Бережная, А.С. Белкин, А.Г. Киримок, А.С. Новосёлова, Е.И. Петухов, и др.). Ведётся поиск путей перевоспитания педагогически запущенных подростков в условиях социальной изоляции (И.П. Башкатов, Н. Деева, В.Д. Литвишков, А.С. Новосёлова и др.). Исследуется проблема готовности социальных работников к реабилитации подростков «группы риска» (А.П. Ларина, О. Мороз, С.О. Савостьянова, А.С. Сунцева, Л.Е. Сикорская, С.Я. Скибинский и др.).

Для учёных отражение разных аспектов социальной стороны воспитания

явилось предпосылкой для выделения отдельной педагогической категории, имеющей свою область исследования и обозначенную ими как **социальное воспитание** (А.В. Мудрик). По определению автора, социальное воспитание – это приобщение подростка к миру человеческих ценностей и взаимоотношений с ними при сознательном самоопределении (91). В психологическом аспекте это отличается от широко трактуемого разными авторами понятия «социализация личности», так как это – процесс более узкий дискретный, ограниченный возрастом детей, местом и временем пребывания их в образовательном пространстве (91, с.55). В литературе появились термины: «социальная педагогика», «социология воспитания», «стихийное взаимодействие человека с окружающей средой» (А.В. Мудрик).

Социальное воспитание включается в общий процесс как важнейшее условие развития, саморазвития и формирования личности. Социальное воспитание, по мнению авторов, не только следует за социальными условиями, но и решает прогнозирующие задачи, доминирует ориентация на интересы общества и личности (А.В. Мудрик, В.А. Петровский). Основная задача при этом определяется как формирование и развитие личности, которая способна полностью выполнять систему социальных ролей (И.М. Таланчук). В целом аспект социального развития конкретной личности и формирование её как индивидуальности призван решать такие важные задачи как освоение базовой культуры, основ социального развития общества, что обуславливает поиск адекватных средств и способов решения этой проблемы.

Другие учёные этот процесс определяют как социально-психологическую адаптацию, связанную с вхождением личности в другое условно-смысловое поле (Л.Я. Дорфман, В.Ю. Хотинец). Л.В. Мардахаев считает, что процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды происходит путём усвоения целей, ценностей, норм и стиля поведения, принятых в данном социальном сообществе.

В социальной энциклопедии делается акцент на проявление в процессе социализации личности или группы к среде такого компонента, как согласование самооценок и притязаний субъекта с его возможностями и с реальной социальной средой, определяющей тенденцию развития субъекта и среды (А.П. Горкин).

Анализ теории и практики свидетельствуют, что это явление проявляется неоднозначно. Нередко противоречие между неоправданно-высоким статусом подростка и его стремлением самоутвердиться в коллективе входит в противоречие с его нормами, правилами, ценностями, что порождает неадекватное поведение, которое, как правило, ведёт подростка к социальной изоляции в коллективе. С проявлением протеста против правил социального коллектива и может выступить в уродливой форме неприятия ценностей и норм социального сообщества (С.А. Беличева).

Наше исследование ведётся в аспекте социального воспитания, который рассматривает сущность непростого приспособления подростков в сложный период их возрастного развития к условиям реального бытия и, прежде всего, к самой близкой его форме – коллективу школьного класса, что определяется как процесс социализации.

Социализация в литературе рассматривается как процесс взаимного приспособления индивида к условиям социальной среды (А.Я. Варламова, А.И. Ларионова, И.Л. Левина, М.В. Панасенко, В.П. Ростовский, Л.М. Фридман и др.). Это двусторонний процесс – приспособление личности к нормам и ценностям коллектива и приспособление коллектива к личности подростка с затруднениями общения, если эти затруднения отражают не отрицание общих правил, а лишь его личностную индивидуальность.

Анализ теории и практики, раскрывая сущность данного явления, свидетельствует, что процесс включения подростков в период его противоречивого возрастного развития в социальные связи – процесс

сложный и многоплановый. Сложность во многом обуславливается противоречием между жадным стремлением подростков к самоутверждению в коллективе, с особым созданным статусом личности, и таким необходимым механизмом вхождения в социальную общность как приспособление, процесс для него чуждый по самой его сути при проявлении в этом возрасте такого психологического новообразования, как независимость в её гипертрофированной форме.

Характер проявления такого механизма как приспособление определяет эффективность процесса социализации личности в условиях сообщества. Решение проблемы социализации подростков в сложный период их становления многие авторы связывают с преодолением затруднений в межличностном общении (С.В. Бойкова, Н.А. Дудникова, Г. Кумарина, Н.Г. Милованова, Т.Д. Молодцова, А.Л. Нелидов, К.О. Чедия и др.). Эти затруднения авторы относят к проблемам, формирующим такое свойство личности как неадаптивность (Н.А. Дудникова, Г.А. Кумарина, Т.Б. Хайретдинова). Так, Г.А. Кумарина считает, что способность к приспособлению у разных людей различная и отражает уровень как врождённых, так и приобретённых в жизни качеств. В своём отрицательном проявлении она характеризуется нарушениями и отклонениями, в поведении и развитии, которые возникают у детей и подростков в процессе межличностного общения в среде сверстников или спровоцированы учебными неудачами (77, с. 111-121). Как самостоятельная проблема преодоления у подростков затруднений общения в процессе социального воспитания их в коллективе класса общеобразовательной школы по существу мало изучена. Ближе всего к теме нашего исследования работы, преодолевающие затруднения общения у подростков средствами физической культуры (С.А. Алексеев, Г.И. Багдарян, В.П. Блинов, Ю.П. Бойко, И.С. Ершов, Ю.И. Зотов, В.И. Игнатенко, В.А. Кабачков, Г.И.

Кушнов, Н.Ю. Левкина, А.И. Михеев, О.В. Муромцева, С.Г. Нуржаков и т д.). Таким образом, затруднения в общении являются основным препятствием в социальном воспитании подростков при вхождении в коллектив класса, где проходит социально-нравственное становление личности. Проблема ещё ждёт своих исследователей. Так, не выявлены причины, порождающие у определённой части подростков комплекса препятствий при вхождении в классный коллектив, когда он впервые ощущает себя свободной и независимой личностью с её принадлежностью к социальной жизни общества, в силу чего их относят к категории так называемых проблемных подростков. Механизм социализации подростков с затруднением общения в классном коллективе только обозначен, но не раскрыт. Не определены типичные проявления затруднений подростков, что не позволяет осуществлять адресное педагогическое влияние в организации их социального определения и самоутверждения в классном коллективе. Не разработаны педагогические подходы, обеспечивающие им эмоциональное благополучие в процессе социального воспитания в коллективе сверстников. Всё вместе взятое предельно **актуализирует** нашу проблему исследования, подчёркивая её важность и необходимость разработки для оказания подросткам в сложный период их возрастного развития педагогической помощи и систематической поддержки в социальном становлении личности.

На основе анализа теории и практики мы в своём исследовании прежде всего исходим из того, что социальное воспитание в условиях образовательного процесса, отражает в целом задачи социализации личности, как непрерывного социального процесса усвоения индивидом на протяжении его жизни социальных норм и культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит, что важно для её жизнедеятельности, связанной с самостроением своей личности на основе оправданного самоопределения, адекватного целям и задачам данного сообщества, личностного

самоутверждения и получения при этом удовлетворения.

Неоспоримая **актуальность проблемы** социального воспитания подростков, вступающих во взрослую жизнь в условиях развивающегося общества, и её малая изученность позволили выделить один из важных аспектов педагогической науки и сформулировать тему нашего исследования: **«Социальное воспитание подростков с затруднениями общения в условиях классного коллектива общеобразовательной школы»**.

Проблема исследования – в противоречии между традиционным подходом в воспитании, когда ранняя стадия возникновения трудностей общения у определённой части подростков в процессе социального воспитания в классном коллективе не фиксировалась, не выделялась, т. к. это считалось возрастным явлением, что нередко влекло за собой возникновение латентного, скрытого периода переживаний трудностей, выливающихся нередко в определённые симптомы, затрудняющие нормальное вхождение их в коллектив. В результате эти подростки открыто изолировались от коллектива, попадая либо в «группу риска», либо в категорию педагогически запущенных. При современном подходе, когда личностно-ориентированная система воспитания ставит подростков в позицию субъекта своего самоопределения, создаются условия для адекватного социального воспитания в коллективе, получая педагогическую поддержку, они находят своё место и адекватно самоопределяются и самоутверждаются в нём.

Программа исследования включает в себя комплекс решаемых проблем: социализации личности (Л.В. Байбородова, О.С. Гребенюк, М.И. Рыжков); социального воспитания (О.С. Газман, А.В. Мудрик); системного подхода в воспитании (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова); гуманизации и глубокой индивидуализации в воспитании (О.С. Газман, А.В. Мудрик, Н.Е. Щуркова); межличностных отношений в процессе общения (А.А. Бодалёв, М.Н. Таланчук); взаимодействия методов убеждения и внушения (А.С.

Новосёлова, А.А. Оплетин, Н.Л. Пономарёв, И.Е. Шварц); педагогических технологий (М.С. Кларин, В.Ю. Питюков, Г.К. Селевко); педагогической поддержки (О.С. Газман).

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать, педагогическую технологию, обеспечивающую успешное социальное воспитание подростков с затруднениями общения в коллективе и доказать её эффективность.

Объект исследования - процесс социального воспитания подростков с затруднениями общения в условиях взаимодействия общеобразовательной школы и внешкольного учреждения.

Предмет исследования – педагогические условия социального воспитания подростков с затруднениями общения в классном коллективе общеобразовательной школы.

Гипотеза: социальное воспитание подростков с затруднениями общения может проходить успешно, если:

- выявлен характер проявления у подростков затруднений общения в коллективе;

- разработана и реализована педагогическая технология, способствующая социальному воспитанию подростков с затруднениями общения в классном коллективе;

- определён педагогический инструментарий, позволяющий выявить показатели личностного роста и позитивного статуса подростков в коллективе;

- выявлены педагогические условия социального воспитания подростков с затруднениями общения в классном коллективе общеобразовательной школы.

Цель и гипотеза определили постановку задач исследования:

1. Создать структурную модель социального воспитания подростков с затруднениями в общении в коллективе общеобразовательной школы.

2. Представить характеристику участников эксперимента, позволяющую определить причины и характер проявления определённых уровней социального воспитания в коллективной жизнедеятельности классного сообщества и личностный потенциал, определяющий способность к перестройке отношений.

3. Выявить благоприятные педагогические условия, основанные на взаимодействии основного и временного коллективов при педагогической поддержке со стороны педагогов.

4. Разработать педагогическую технологию социального воспитания подростков с затруднениями общения в условиях импонирующей им коллективной деятельности во внеурочное время и проверить её эффективность в условиях экспериментальной работы.

5. Провести мониторинг, с помощью которого подтвердить успешный процесс социального воспитания подростков с затруднениями общения в классных коллективах с помощью показателей их личностного роста, способности к самоопределению, самоутверждению, приобретения позитивного статуса в коллективе через ощущение ими эмоционального благополучия.

База исследования: учреждение дополнительного образования г. Перми ЦДОД «Мотовилиха» на базе общеобразовательной школы № 47.

Методологическая основа исследования представлена философскими положениями о ведущей роли активности личности в её нравственно-социальном становлении личности, согласно антропологической концепции И. Канта, о детерминации единства сознания и деятельности. В работе заложены гуманистические идеи личностно-ориентированного воспитания (Ш.А. Амонашвили, О.С. Газмана, В.А. Сухомлинского и др.)

В теоретическую основу исследования положена концепция личностно-ориентированного воспитания (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Е.Н. Степанов, О.С. Газман, И.С. Якиманская и др.). Основополагающее значение имеют труды педагогов в области технологий гуманистической личностно-

ориентированной системы образования (Ш.А. Амонашвили, В.П. Беспалько, М.В. Кларин, В.М. Монахов, Г.К. Селевко, А.П. Тубельский и др.). Концепция социального воспитания в нашем исследовании отражена как доминирующая идея (Л.В. Байбородова, О.С. Гребенюк, О.С. Газман, А.В. Мудрик, М.И. Рожков, Н.М. Таланчук и др.). Основной теоретической базой для разработки проблемы послужила концепция коллектива, как части воспитательной системы образования учащихся (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова). Изучены подходы к воспитанию подростков, с затруднениями общения (М.А. Алемаскин, С.А. Беличева, А.С. Белкин, Л.М. Зюбин, И.А. Невский, А.С. Новосёлова, Н.Л. Пономарёв, Н.М. Солопеко). Близки к теме нашего исследования научные труды, освещающие активность личности через формирование у подростков социальных установок поведения (Н.Е. Шихарев, В.А. Ядов и др.).

Методы исследования: теоретические: философско-логический анализ педагогической литературы по состоянию проблемы на современном этапе развития науки; **моделирование;** типология подростков с затруднениями общения; **эмпирические:** целевое педагогическое наблюдение; **ведущий метод – формирующий эксперимент, диагностические:** комплекс психолого-педагогических методов изучения личности; **статистические:** качественный и количественный анализ полученных данных путём математической обработки.

Исследование проводилось в три этапа: На первом этапе (2000-2001г.г.) изучалась теория и практика по теме исследования. Определялись его методологические и теоретические основы. Анализировалась литература по проблеме социального становления личности. Вёлся поиск приёмов и способов, адекватных целям исследования.

На втором этапе (2001-2003г.) проводилось глубокое изучение личности подростков с целью выявления характера проявления затруднений в межличностном общении, усложняющих процесс социального воспитания в коллективе класса. Определялись внешние и внутренние факторы,

способствующие социальному становлению личности подростков с затруднениями общения. Разрабатывался воспитательный комплекс способов и средств решения проблем раннего предупреждения неадекватного поведения у подростков, в основных классных коллективах школы.

Третий этап (2003-2004.г.) На основе комплексного мониторинга отслеживались результаты проведённой экспериментальной работы, выявлялась эффективность педагогической технологии по формированию у подростков с затруднениями общения установок позитивного социального поведения в области социального самоопределения и самоутверждения в условиях коллективной спортивно-игровой деятельности, как в спортивной секции футбола, так и в классе общеобразовательной школы.

Научная новизна исследования:

- в создании педагогической технологии воспитания, построенная на взаимодействии неравновесных систем, традиционных и нетрадиционных методов, способная успешно решать проблему социального воспитания подростков с затруднениями общения в условиях классного коллектива;

- в педагогических условиях взаимодействия индивидуального воспитания с реализацией педагогической поддержки;

- в предложенном диагностическом инструментарии, позволяющем определить уровень социального воспитания подростков с затруднениями общения в условиях классного коллектива;

- в создании структурной модели социального воспитания подростков с затруднениями общения в условиях классного коллектива общеобразовательной школы.

Теоретическая значимость исследования состоит: а) в уточнении понятия «подростки с затруднениями общения»; б) в выявлении индекса удовлетворённости общения; в) в создании типологии подростков с затруднениями общения по разным причинам, не вписывающихся в классный коллектив; г) в определении уровней характера проявления затруднений общения в коллективе.

Практическая значимость исследования в разработке и реализации методических рекомендаций по взаимодействию классных руководителей и учителей физической культуры; внедрение авторской педагогической технологии, способствующей социальному воспитанию подростков с затруднениями общения в классных коллективах; в проведении образовательного процесса на факультете физической культуры в ПГПУ; материал исследования используется на теоретических и практических занятиях, и могут применяться в системе подготовки и переподготовки учителей по теме: «Социальное воспитание подростков с затруднениями общения в условиях классной деятельности».

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечена исходными непротиворечивыми теоретико-методологическими положениями, представленными рядом психолого-педагогических методов предмета исследования, адекватных его целям и задачам; обеспечением комплексного и качественного анализа полученных данных, а также воспроизводимостью результата опытно-экспериментальной работы в других условиях.

Апробация результатов исследования осуществлялась в форме участия в научно-практических и научно-теоретических конференциях межвузовского, всероссийского, международного уровней (г. Пермь 2001, 2003гг.; Оренбург 2003г.; Чайковский 2004г). Материалы исследования включены в программу лекций по педагогике в ПГПУ и прочитаны автором при подготовке будущих учителей физкультуры к воспитательной работе с проблемными подростками по вопросам социализации и социального воспитания и педагогическим технологиям. По теме диссертации опубликовано 11 печатных работ.

На защиту выносятся следующие положения.

1. Комплексная двухкомпонентная педагогическая технология социального воспитания, основанная на синергетическом подходе сотрудничества неравновесных систем (школьный класс и спортивная секция) при взаимодействии традиционных и нетрадиционных методов

влияния на личность, способствует успешному решению задач социального воспитания подростков с затруднениями общения в классных коллективах.

2. Структурная модель социального воспитания подростков с затруднениями общения в коллективе, представленная двумя взаимодействующими модулями, отражающими последовательную взаимосвязь, решающими общую задачу с разных сторон, работая на конечный результат.
3. Созданная на основе данных изучения личности типология подростков с затруднениями общения в коллективе позволяет выявить характер и причины проявления трудностей, что существенно расширяет поле предупреждения различных форм педагогической запущенности.

Глава 1.

Социальное воспитание в общей системе средств развития и формирования личности

1.1. Сущность проблемы социализации и социального воспитания личности к условиям развивающегося общества

Демократизация общества предполагает усиление тенденций гуманизации во всех сферах воспитания. Новая гуманистическая парадигма, ставящая в центр внимания личность, требует особого отношения к вопросам воспитания социально здоровой личности, способной предельно реализоваться и самоутвердиться в соответствии с правилами, нормами и ценностями общества, оставаясь личностью свободной и независимой. Этот процесс принято называть социализацией личности.

В литературе данное свойство отмечено в большом количестве словарей, определяющих социализацию как «... процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта», (154, с. 421) «... процесс усвоения индивидом на протяжении его жизни социальных норм и культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит», (132, с. 316.) «... процесс становления личности, обучения и усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе» (72, с. 318).

Автором термина «социализация» одни называют французского социолога Г. Тарда, другие – американского социолога Ф.Г. Гиддинга, опубликовавшего в 1887г. книгу «История социализации». Достоверно утверждать можно лишь то, что произошло это в последней четверти XIX века.

В методологическом аспекте понятие социализация опирается на концепции философов, где личность, по выражению И. Канта, свободна,

когда её свобода «совместима со свободой всех» (56, с.585). Автор понимает самореализацию личности в обществе как служение закону, что делает её и свободной и независимой от какого-либо другого человека. Именно это, по мнению автора, самосохраняет личность, являющуюся полноправным членом общества. Идею свободы личности и связи её с обществом поддерживали немецкие мыслители И.В.Гёте и И.Г.Фихте.

С большой долей уверенности можно говорить о том, что в отечественной педагогике термин «социализация» связан с именем российского педагога П.Ф. Каптерева. В начале 20-х годов XX века над проблемой воспитания, решающего вопросы социального становления личности, работали видные учёные и практики (П.П. Блонский, А.К., Л.В. Луначарский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и др.). Однако социальная ситуация тех лет не благоприятствовала более глубокому изучению этой стороны вопроса. Интенсивно проблема социализации личности подрастающего поколения стала исследоваться во второй половине XX века.

В основе понимания этого феномена заложены лучшие традиции педагогики. В 60-е годы выросла новая плеяда отечественных ученых, имеющих свое видение проблемы (О.С. Богданова, В.Е. Гмурман, Б.Т. Лихачёв, Г.Н. Филонов и др.). Среди них выдающийся педагог В.А. Сухомлинский, который подчеркивал необходимость активности самой личности в её социальном становлении. Суть процесса социализации по Сухомлинскому заключается во взаимодействии ребенка с окружающим миром, а мерой социализации личности является совокупность динамических взаимосвязей с действительностью (139, с.452).

На западе проблемой социализации личности занимались Дж. Х. Алантай, О.Г. Брим-младший, У. Бронфен-Бреннер, Ч.Х. Кули, М. Мид, Т. Парсонс, И. Таллмен, Э. Эриксон и др.). Можно констатировать, что зарубежные исследователи тяготеют к двум основным подходам, утверждая, что индивид

пассивен в процессе социализации, а сама социализация формирует адаптируемого к обществу индивида в соответствии со своей культурой (социолог Э.Дюркгейм, психолог Т. Парсонс). Этот подход оказал влияние и был принят такими исследователями социализации, как Дж. Х. Баллантайн, Э. Мок Нейл, Дж. У. Огбю.

Представители второго подхода считают, что индивид активен в процессе адаптации к обществу, изменяет себя и свои жизненные обстоятельства. Эту точку зрения теоретически обосновали и развили американские учёные: Ф. Знанецкий, Ч.Х. Кули, Дж. Г. Мид, У.И. Томас.

В литературе есть данные, что западные учёные упрощают понимание социализации: она не рассматривается как сложный структурированный процесс, предусматривающий деятельностную сущность субъекта, характер, уровни, степень его индивидуализации, а представляется как сумма изолированных друг от друга явлений: присвоения норм, ценностей общества. Российские исследователи более детально изучают эту проблему, углубляясь в разные её аспекты.

В настоящее время сложилась отечественная междисциплинарная научная школа социализации, яркими представителями которой являются Г.М. Андреева, Б.М. Бим-Бад, Л.П. Бучева, А.В. Волохов, Б.З. Вульф, Я.И. Глинский, Ю.П. Истратов, И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, М.И. Рожков и др. Исследователи этой школы обосновали новую «Концепцию воспитания учащейся молодежи», разработанную в начале 90-х годов (А.А. Бодалёв, В.А. Караковский, З.А. Малькова, Л.И. Новикова и др.). В концепции... признаётся целостность человека как личности, для формирования которой необходимо взаимодействие социализации, воспитания и саморазвития, при этом воспитание рассматривается как часть процесса социализации. Авторы данной концепции под социализацией понимают двусторонний процесс: «С одной стороны, индивид усваивает

социальный опыт, ценности, нормы, установки, присущие обществу и социальным группам, в которые он входит, а с другой - в процессе социализации он активно воспроизводит систему социальных связей и социальный опыт» (110, с.12).

Отечественные педагоги, занимающиеся социализацией человека, исследуют эту проблему в двух аспектах. Во-первых, они исследуют сущность относительно социально контролируемой её части – воспитания, его тенденции и перспективы, определяют его принципы, содержание, формы и методы. Во-вторых, изучают общество как социализирующую среду, выявляют его воспитательные возможности для поиска путей и способов использования и усиления позитивных влияний на человека невелирования, коррекции и компенсации негативных сторон. (Н.В. Андреевкова, С.Т. Вершловский, В.З. Вульф, Я.И. Гишинский, М.З. Ильчиков, М.С. Комаров, А.В. Мудрик, Б.А. Смирнов, Д.И. Фельдштейн и др.). Таким образом, в психологическом аспекте социализация ребёнка в детской общественной организации понимается авторами как процесс приобретения опыта социальных отношений и освоение новых социальных ролей, происходящих в сферах деятельности, общения и самопознания. Это происходит путём узнавания, освоения, присвоения, обогащения и передачи ребёнком опыта социального взаимодействия детей и взрослых, где в процессе социализации у ребёнка формируется социальный опыт самоопределения и самоутверждения. Эту идею развивает А.Г. Асмолов, подчёркивая, что от социальной позиции ребёнка зависят возможности выбора в процессе самоопределения (7, с. 39). В определении задач социального воспитания с психологической точки зрения первостепенным является – «быть личностью» (7, с. 40) и быть признанным в социальной группе общества, которую он предпочитает. При правильном взаимодействии педагога и ребёнка, определяемого педагогами как «педагогическая поддержка», А.Г. Асмолов

утверждает, что у подростка личностно-смысловые отношения к миру, к себе, к другим людям приобретают социальную направленность.

Таким образом, в педагогическом процессе идёт социализация, но она направлена на формирование социального сознания в теоретическом аспекте. Ребёнку важен социально-нравственный опыт в разных видах деятельности.

Более конкретно эта тема определена А.В. Мудриком (91), где этот процесс определяется им как социальное воспитание. В условиях дискретного образовательного процесса, ограниченного возрастом учащихся, временем пребывания их в образовательном учреждении, целенаправленного воспитания и формирования личности. Социальное воспитание понимается А.В. Мудриком как планомерное создание условий для относительно-целенаправленного развития человека в процессе его социализации (91, с.56). Эти условия создаются в процессе взаимодействия социальных, групповых и индивидуальных субъектов в трех взаимосвязанных и в тоже время относительно автономных сферах: образовании, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи человеку (91, с.56). А.В. Мудрик подчеркивает, что социальное воспитание как часть процесса общей социализации включает в себя в качестве серьезного компонента самоизменение и саморазвитие личности (91, с.51).

Социальное воспитание по утверждению А.В. Мудрика, предполагает включение подростка в социальные связи при активной самостоятельности выбора цели и способов самоутверждения, определения приоритетов. В своей работе мы разделяем позицию А.В. Мудрика, обращаясь к той части общей социализации личности, которая обозначена им как социальное воспитание с акцентом на включение подростков в социальные связи, в сложный период их личностного развития.

В решении задач нашего исследования мы принимаем определение А.В. Мудрика «социальное воспитание» за основу, акцентируя внимание в

социальном воспитании на работу с той категорией подростков, которые наиболее часто и устойчиво имеют затруднения при вхождении в социум. Эти проблемы чаще всего носят социальный характер, они связаны, с одной стороны, с психологическими особенностями трудностей подросткового возраста и с постоянно меняющимися условиями жизнедеятельности, когда они попадают в разные социальные ситуации. С другой стороны, это может объясняться и их малым социальным опытом в разрешении сложных проблем. И с третьей – подростки в этой ситуации не всегда получают своевременную педагогическую индивидуальную помощь в решении своих проблем. Возникновение непреодолимых трудностей вырастает в этих случаях для подростков в сложные социальные проблемы. М.И. Рожков и И.И. Фришман, подчёркивают, что критериями социализации является не только социальная активность, но и социальная адаптированность личности и её социальная автономность.

При понимании адаптации как процесса, учёные школы В.С. Мерлина видят в этом явлении психофизиологический механизм (Б.А. Вяткин 2000, В.С. Мерлин 1978). Адаптация рассматривается ими как результат взаимодействия личности и среды (А.А. Баранов, А. Реан 2000). Ф.Б. Березин и Г. Селье определяют адаптацию как относительное и равновесное между организмом и средой (1990).

Следует заметить, что в литературе рассматривается и социальная адаптация, а не только чисто психологическая, которая представлена в широком социокультурном аспекте, в частности, как теория социальной поддержки (М.Н. Лебедева, В.М. Поздняков). Социально-психологическая адаптация в широком смысле определяется как процесс вхождения личности в другое социально-целостно-смысловое поле (Л.Я. Дорфман, В.Ю. Хотинец). В педагогическом аспекте адаптация рассматривается в общем виде как процесс, определяющий совокупность физиологических,

психологических, социальных реакций, лежащих в основе приспособления организма, личности и их систем к изменяющимся условиям жизни, направленных на создание нормального функционирования в непривычных условиях обитания и деятельности (Е.Г. Буданова, Г.М. и А.Ю. Коджаспировы, И.П. Попов).

Г.М. и А.Ю. Коджаспировы понятие социальная адаптация раскрывают с позиции целостного педагогического процесса. Как активное приспособление человека к изменившейся среде с помощью различных социальных средств, которое характеризуется тем, что человек, осознав необходимость изменений в отношениях со средой, формирует новые способы поведения, направленные на гармонизацию отношений с окружающими (63). Это полностью подтверждает определение психологов.

В условиях образовательного процесса она определяется как социально-педагогическая адаптация. Так, в частности, Е.Я. Ямбург и Б.А. Бройде определяют понятие адаптивное поведение школьников как соответствующее адекватно сложившейся ситуации, определяющейся мотивацией и личностной психологической готовностью находиться в этом коллективе (178). Такой процесс проявляется в самоопределении личности в этой новой среде, на основе независимости и соответствия её нормам, правилам, ценностям (Н.К. Мамардашвили).

В решении задач нашего исследования мы обращаем внимание на процесс социализации - адаптации такой категории подростков, которые наиболее часто и устойчиво имеют затруднения в общении при вхождении в такую социальную общность как классный коллектив. Эти проблемы чаще всего связаны, с одной стороны, с психологическими особенностями трудностей подросткового возраста и с постоянно меняющимися условиями жизнедеятельности, когда они попадают в разные социальные ситуации. С другой стороны, - это может объясниться и их малым социальным опытом

для разрешения сложных проблем такого характера. И с третьей – подростки в этой ситуации не всегда получают своевременную педагогическую, индивидуальную помощь в решении своих проблем. В этих случаях для подростков характерно возникновение непреодолимых затруднений, которые вырастают в сложные социальные проблемы. Процесс социального воспитания в школьном коллективе имеет ещё один важный показатель, что выражается в функционировании системы педагогической поддержки (Т.В. Анохина, О.С. Газман).

Социальное воспитание в условиях образовательного процесса имеет свои уровни: от первых затруднений в общении при вхождении в коллектив (возникновение социальных проблем адаптационного характера) к социальной дезадаптации, характеризующий протест против норм, ценностей общества.

Социализация на уровне адаптации в проявлениях автономизации личности в самых разных условиях отражена в таком направлении исследования, как система педагогической поддержки дезадаптированным школьникам (Т.В. Анохина, А.Г. Асмолов, В.П. Бедерханова, О.С. Газман, А.В. Мудрик, Е.Ю. Чурюмова и др.).

В организации воспитательного процесса в школе М.И. Рожков и Л.В. Байбородова рассматривают и автономизацию как критерии социализации школьников в условиях социального воспитания (114). Авторы считают, что в каждой из ситуаций, в которую попадает ребенок, его статус должен быть реализован в полной мере. Именно поэтому важно разнообразить знакомство ребенка с различными социальными ролями в коллективе (114).

Ближе всего к теме нашего исследования работы, где авторы пытаются найти выход к решению проблемы самого раннего проявления автономизации у подростков. В этой связи следует отметить, что в литературе за последние годы это направление отражено в работах учёных исследующих проблемы подростков средствами физической культуры

(А.А. Виниченко, Ю.И. Зотов, В.И. Игнатенко, В.Н. Казанцев, В.В. Клапчук, Н.М. Кравченко, В.Е. Крылов, С.Г. Нуржаков и др.) где достаточно чётко обозначена граница между благополучными и педагогически запущенными подростками. В работе Н.Л. Пономарёва «Использование средств физической культуры для предупреждения правонарушений несовершеннолетних» (109) это явление обозначено как «группа риска» с разными проявлениями степеней.

Решение проблем социального воспитания подростков в условиях основного школьного коллектива выступает как одно из самых приоритетных направлений (Н.В. Андрееenkova, А.В. Волохов, А.И. Гишинский, Ю.П. Истратов, И.С. Кон, И.С. Коршунов, А.В. Мудрик, М.И. Рожков и др.).

Анализ литературы свидетельствует, что в традиционной педагогике этот процесс однозначно рассматривается как процесс жёсткой адаптации личности к условиям общества. В новых условиях гуманизации личностно-ориентированного образования, проявляется тенденция к интеграции (38) в поисках своего «Я». В аспекте новой парадигмы образования подросток, являясь субъектом самоопределения, не всегда удовлетворён процессом «социализации как жёсткой адаптации», что нередко наблюдаем в протесте, проявляющемся в так называемых «ошибках» и отклонениях в его поведении и развитии.

В соответствии с целями нашего исследования в условиях социального воспитания мы ратуем за процесс социализации школьников, имеющих проблемы вхождения в классные коллективы как социальную общность. На основе анализа теории и практики по проблеме социального воспитания подростков к условиям школьной среды в процессе их общения и деятельности исходим в своей работе из следующего понятия этого феномена.

Социальное воспитание личности подростков в условиях школьного

коллектива рассматривается нами как сложный процесс уравнивания таких факторов, как уровень развития подростка, его представления о своих силах и возможностях, выраженных в индивидуальной «Я – концепции», и новыми требованиями коллективного кодекса со своими нормами, правилами, ценностями. Этот процесс носит двусторонний характер. С одной стороны, в силу страстного стремления к самоопределению и самоутверждению именно в среде сверстников подростку предстоит пройти через определённые трудности и препятствия при освоении новых норм и ценностей, что связано с определённой долей пересмотра своих позиций, личностного статуса в межличностном общении со сверстниками, другой – коллектив должен быть готов к принятию подростка в его новом статусе, т. е. адаптироваться к нему, принять подростка с его индивидуальностью и представлением свободы выбора в социальном самоопределении и самоутверждении.

Такой подход предполагает создание условий для проявления у подростка личностной автономии и понимания себя как свободной развивающейся личности в среде сверстников, как в области свободного общения, так и в коллективе, перед которым он имеет обязанности, оставаясь в определённой мере самостоятельной личностью.

Решение задач социальной автономизации в условиях школы лежит в плоскости противоречивости мотивов самоопределения и самоутверждения личности подростка в коллективе: «Быть со всеми (ведущий вид деятельности) и оставаться самим собой, каким я себя представляю и уважаю (М.И. Рожков, Л.В. Байбородов).

Социальный аспект воспитания в данном случае выступает как процесс социальной адаптации одной из важнейших сторон социально-нравственной направленности личности.

Решение социальных затруднений в этом вопросе при наличии неуёмного

стремления подростков к немедленному самоутверждению без учёта его последствий проходит с большим трудом. У определённой части подростков в силу малого социального опыта и издержек воспитания при вхождении в социальную общность – школьный коллектив, возникают проблемы социального характера по решению задач своего самоопределения, самореализации и самоутверждения. Эту категорию подростков мы условно определили как «подростки с затруднениями общения». Неспособность этой категории подростков самостоятельно преодолевать затруднения при вхождении в школьный коллектив, что обуславливает оказание им системной педагогической помощи со стороны педагогов (со скрытой позицией прямого воспитательного влияния). Подросток в этих ситуациях нуждается в гуманном подходе и индивидуальной поддержке в создании благоприятных условий для социализации в коллективе.

Анализ теории и практики по проблеме социализации и выбора своей позиции личностью рассматривается нами через призму социализации в процессе социального воспитания подростков с затруднениями общения, что позволило сделать следующие выводы.

- Социализация личности – развитие человека на протяжении жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения им социальных норм и культурных ценностей, а также развитие и самореализация в том обществе, к которому он принадлежит.

- В условиях дискретного образовательного процесса, ограниченного местом и временем пребывания в нём школьника (по - А.В. Мудрику), социализация рассматривается как социальное воспитание, которое определяется планомерным созданием условий для относительно целенаправленного развития человека. Эти условия создаются в процессе взаимодействия образования, социального опыта человека и индивидуальной помощи ему.

- При возникновении разного рода препятствий в процессе социального воспитания подростка к условиям среды у него нередко возникает отторжение от коллектива, в силу непринятия им его норм и ценностей.

- Личностная социализация связана с усвоением жизненного опыта, обретением социальных качеств, необходимых для адаптации в общественной среде.

- Социальное воспитание в этих условиях выступает как самостоятельная педагогическая категория, представляющая собой процесс активного приспособления личности к условиям социальной среды со способностью изменения среды и приводить её в соответствие со своими личностными особенностями.

- Подростков, сталкивающихся с проблемами общения в процессе социального воспитания мы определили как «подростки с затруднениями общения».

- Решение проблемы подростков, отнесённых к категории испытывающих затруднения общения, в основном классном коллективе школы требует более глубокой гуманизации процесса социального воспитания.

- Успешность в получении результата социального воспитания подростков в коллективе имеет ещё один важный показатель, что выражается в функционировании системы педагогической поддержки (Т.В. Анохина, О.С. Газман).

1.2. Педагогическая поддержка подростков с затруднениями общения в классном коллективе

Решение проблемы социального воспитания личности подростков в условиях межличностного общения в классном коллективе сверстников обуславливает необходимость глубокой гуманизации и индивидуализации этого процесса. В соответствии с новой парадигмой образования особую значимость в этом аспекте приобретает появление такой педагогической категории, как «педагогическая поддержка» личности в процессе её развития и формирования (Т.А. Анохина, О.С. Газман). В словаре В. Даля слово «поддержка» поясняется как действие по значению «поддержать», «... служить опорой, подставкой, укрепом; не дать рушиться и пасть...» (107, с.283-284). Идея о необходимости оказания индивидуальной помощи ребёнку в его развитии отражена ещё в работах Я.А. Коменского (66), она поддержана И.Г. Песталоцци (104) и принята как необходимость в системе воспитания К.Д. Ушинским (153). Заботой о тех, кто нуждается в помощи и поддержке, пронизаны труды отечественных педагогов и психологов начала XX века: П.П. Блонского, Л.С. Выготского, П.Ф. Лесгафта, П.Ф. Каптерева. Уже само по себе выражение В.К. Вентцеля о том, что ребёнок – солнце, вокруг которого должна крутиться вся педагогика, говорит о важности этой проблемы (31). Позднее идея педагогической заботы отражена и реализована в трудах А.С. Макаренко, концепциях Б.А. Брайды, Я. Корчака, С. Френе, Е.А. Ямбурга.

В 80-90-е годы XX столетия идея педагогической помощи детям в их развитии и воспитании получила новое звучание и определилась как педагогическая категория со своей областью изучения и методами реализации. По определению О.С. Газмана, в российском образовании она является проблемой инновационной (36, с.58). Как всякое новое явление

«педагогическая поддержка» не имеет однозначного определения её сущности. Некоторые видят в этом учёт индивидуальных особенностей личности в обучении и воспитании (А.В. Петровский). Другие связывают это понятие с проблемой индивидуализации в воспитательных системах (Л.И. Новикова, Л.В. Быков, Н.П. Селиванова, Е.Е. Чепурных, Т.И. Шульга и др.). Третьи рассматривают её как углубление индивидуальности в процессе обучения (Ю.М. Орлов, Т.А. Шилова, И.С. Якиманская и др.).

Идея педагогической поддержки изучается и зарубежными педагогами. В одних работах она рассматривается как забота о личностном социальном образовании через консультирование, «мягкое руководство», а не навязывание его (Вальдорфская педагогика, Р. Штейнер). Учёные Англии эту деятельность видят в направленности на социальное и индивидуальное развитие личности (П.Т. Байярд, Д.Ж. Байярд). В США важное значение такого рода деятельности придаётся работе с детьми при возникновении у них проблем в обучении (Е. Пархерст, Ч. Зилберман).

Опыт работы в этом направлении зарубежных и российских учёных отражён в совместном проекте («ТРИО» 1992-1995 г.). Несмотря на разность терминологии, это позволило сформулировать первичные базовые концептуальные положения о педагогической категории поддержания ребёнка. Особую значимость этой проблемы педагоги увидели в решении вопросов саморазвития личности и в условиях особых случаев воспитания, когда речь идёт о детях, трудно адаптирующихся в социуме.

В педагогике вопросы социальной помощи в воспитании ставились всегда, однако они растворялись в целостном подходе и были больше обозначены, чем раскрыты, порой это явление определялось просто как педагогическое целевое «воздействие». Социализация личности уже сама по себе рассматривалась в литературе как часть социальной помощи, как педагогическая составляющая, связанная с общими вопросами воспитания и

образования (Ю.К. Бабанский, С.А. Беличева, С.Г. Вершловский, Т.И. Ильина, Н.В. Кузьмин, Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохина, В.А. Слостенин и др.). В свете новых подходов к проблеме оказания педагогической помощи педагогическая поддержка выступает как самостоятельная педагогическая категория, имеющая самое прямое отношение к социальному воспитанию (А.В. Мудрик), где интегрируются проблемы гуманизации, социализации, индивидуализации, саморазвития, причём индивидуализация является первостепенной. Это подчёркнуто в работе В.И. Слободчикова «Психологические проблемы становления внутреннего мира человека», где субъективность личности и её индивидуальность положены в основу саморазвития и социализации в условиях становления личности. По мнению автора, одним из важных факторов торможения социализации личности выступает система затруднений, с которыми ребёнок самостоятельно справиться не может в силу малого социального опыта, и сама система традиционного воспитания мало способствует этому. Внедрение педагогической поддержки не осложнит партнёрских субъект – субъектных отношений, а поможет, по мнению учёного, решить эту задачу (129). Выделившись в самостоятельную категорию, педагогическая поддержка в то же время не выступает как изолированное явление в системе воспитательного влияния на личность, но в отдельных случаях явление педагогической поддержки выступает одним из ведущих способов. Особые случаи воспитания, как правило, возникают в результате встречи подростка с трудностями в процессе адаптации, как в межличностном общении, так и при вхождении в социальную коллективную общность. В литературе есть данные, что именно педагогическая поддержка может решать эти задачи. Так, в частности, В.П. Бедерханова считает основой подхода к решению этой проблемы выявление трудности. Трудно всегда то, что актуально для каждого. Именно «трудность» может быть той единицей, через которую

возможно «отследить» процесс самоактуализации человека (14, с.43). Педагогическая поддержка личности ученика видится как реализация системы педагогической деятельности, обеспечивающей раскрытие личностного потенциала ребёнка, включающая помощь ученикам, учителям, родителям в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей (Т.В. Анохина, В.П. Бедерханова, О.С. Газман, Т.В. Фролова, И.Д. Фрумин, И.С. Якиманская и др.). Важность влияния педагогической поддержки в условиях социального воспитания с точки зрения социальных отношений видится в том, что именно на период подросткового развития личности приходится основной этап процесса социализации человека (Л.С. Алексеева, С.А. Беличева, Л.П. Буева, Я.И. Глинский, В.Н. Гуров, А.В. Мудрик и др.). Оказание педагогической помощи в преодолении нестандартных социальных ситуаций в этот период развития личности обостряет проблему личностного роста подростка, так как процесс социализации не завершён, ещё не сформированы устойчивые социальные установки, не определена чётко система ценностей, мал социальный опыт. По мнению учёных, исследующих эти проблемы, такая социальная незрелость осложняет процесс социального воспитания личности в обществе, и прежде всего в его ближайшем окружении – классном коллективе, в силу чего не все подростки могут найти правильный выход из сложившихся социальных ситуаций и нуждаются в адресной педагогической поддержке и помощи, которая должна быть оказана не только в решении именно этой ситуации, а в социальном становлении личности в целом (Л.С. Алексеев, Г.М. Андреева, И.Ф. Дементьева, А.В. Мудрик, В.А. Никитин, Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга и др.).

Педагогическая поддержка непосредственно связана с личностным самоопределением. Однако самоопределение личности, прежде всего, определяется личностным выбором, который предполагает соотношение

внешнего мира с самим собой, объективной реальностью, со своими возможностями, способностями, трудностями, установками. По утверждению О.С. Газмана, помощь нужна именно такому человеку в обретении себя, в работе с самим собой, т. е. в самоопределении и в самореализации, что составляет специфическую задачу педагогической поддержки (36, с.61). В той связи педагогическая поддержка рассматривается авторами как индивидуальное влияние, направленное на оказание оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешном продвижении в обучении с эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением – экзистенциальном, нравственном, гражданском, профессиональном, семейном, индивидуально-творческом выборе (36, с.60). В связи с акцентом автора на индивидуализацию при педагогической поддержке в социальном воспитании в понимании явления индивидуализации в литературе появляются разночтения. Некоторые авторы понимают индивидуализацию при педагогической поддержке лишь в условиях, когда у подростка складывается проблемы в ближайшей среде, и ребёнок не способен самостоятельно приспособиться к изменившимся условиям (Л.А. Беляева, М.А. Беляева (18)). С этим можно согласиться, если это только не так называемая «скорая единовременная помощь», противником которой является О.С. Газман, выступая за системное включение педагогической поддержки в оказание помощи ребёнку в его личностном и социальном становлении (36). Эту идею поддерживают Н.Ф. Дементьева, Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, которые считают, что педагогическая поддержка нужна для того, чтобы помощь ребёнку была оказана в системе, чтобы он встретился с процессом социализации и индивидуализации достойно, чтобы кризис вывел развитие ребёнка на положительный виток, а не переоценил силы ребёнка, не превратил процесс взросления в процесс деградации его

личности (101). При таком подходе предметом педагогической поддержки становится процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей решения возможных проблем и оказания оперативной помощи в решении индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, с успешным продвижением в обучении, с жизненным определением.

В литературе нередко ставится конкретный вопрос: не заменит ли педагогическая поддержка суть самого воспитания? О.С. Газман считает, что нет. Поскольку, по мнению автора, в этом случае сам из себя человек не может вырастить культуру, создаваемую веками (36). Прерогатива воспитания, считает автор, - воспитание нравственности, оно представлено теорией морали. В своё время на это обратил внимание П.Ф. Каптерев: «Высокая цель воспитания указывается в воспитании нравственности, в воспитании нравственного характера, всё же прочее должно подчиняться этой наивысшей цели» (58, с.176). А.В. Мудрик утверждает, что исходным моментом развития ребёнка в обществе является перестройка мотивационной, смысловой ориентировки ребёнка, это происходит только тогда, когда при поддержке его самостоятельности преобразуются нейтральные мотивы в личностно-смысловые отношения и в группе он открывает для себя новые ценности. В педагогическом аспекте, утверждает А.В. Мудрик, индивидуальная помощь человеку в социальном воспитании может дать эффект при следующих условиях: оказание помощи в решении конкретных проблем; при условии конкретного общения и взаимодействия педагога и ребёнка; когда учитывается личностный, дифференцированный, возрастной и индивидуальный подходы, поскольку эти задачи отражают, по сути, процесс воспитательного влияния (91).

В педагогической поддержке акцент делается на индивидуальную помощь. По мнению ведущих учёных, представляющих данную проблему,

педагогическая поддержка - это, прежде всего, проблема ребёнка, и оказать поддержку можно лишь, пробудив у него желание самому что-то решить, т. е. поддержание его «самости», оказание ребёнку индивидуального внимания. Основной пафос направленности педагогической поддержки и способов её существования – способствование самостоятельности при решении своих проблем в саморазвитии личности. (Т.А. Анохина, В.П. Бедерханова, О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, И.Ю. Шустова и др.). Авторы этого направления считают, что в процессе социального воспитания подростков при вхождении в социум, большое значение должно придаваться саморазвитию. Учёные, исследующие проблему педагогической поддержки, считают, что возникает необходимость получения школьниками помощи. На этом основании Т.А. Анохина считает, что препятствие является основным для возникновения получения помощи и определяет его сущность, предлагая классификацию (6). Личностное препятствие определяется как переживаемая личностью недостаточность опыта жизни, способов деятельности, общения. Социальные препятствия – источником этого вида препятствий выступает социальная среда – отношения с педагогами и сверстниками, семьёй, ближним социумом. Материальные препятствия лежат в основе организации образовательного процесса, связаны с положением семьи. В этой связи педагогическая поддержка рассматривается в воспитательном процессе как явление, способное решать круг важнейших проблем, возникающих в процессе социального воспитания личности, как в основном коллективе, так и в обществе.

Известно, что воспитание и социализация личности взаимосвязаны и взаимообусловлены. Однако, по мнению авторов, педагогическая поддержка в отличие от социального (социализирующего) взгляда на процесс образования более тяготеет к психологической позиции. Эта позиция помогает педагогу проникать в более тонкие и сложные процессы, связанные

с процессом «выращивания самостоятельности» (Н.Н. Михайлов, С.М. Юсфин (88)). Психологическое обоснование этому даёт А.Г. Асмолов (7). Он подчёркивает, что в этот период взросления для подростка основная ценность – быть личностью, что обусловлено не просто выделением своей индивидуальности в поисках способов самоосуществления, а интеграции этой индивидуальности в общности с другими.

Помощь детям в их социальном становлении представляется авторами в виде конкретной педагогической поддержки.

Психологический аспект, изложенный А.Г. Асмоловым и А.В. Мудриком (91), даёт основание рассмотреть более подробно педагогическую поддержку в аспекте содействия её с воспитанием в условиях более чёткой направленности в русле социального воспитания той категории подростков, для которых затруднения общения при социальных отношениях становятся серьёзной проблемой для дальнейшего развития и формирования личности. Они остро нуждаются в СО-действии, выраженном в виде необходимой, но корректной и своевременной помощи, поскольку подросток оказывается чаще всего, наедине с собой.

Российский вариант личностной педагогической поддержки отличается от зарубежных и имеет свои особенности. Так, в частности, американская теория предлагает в этом аспекте в виде ведущего способа – консультирование через «мягкое руководство», идущее от запросов ребёнка. В условиях английской системы образования педагогическая поддержка понимается как «советование» и обучение социальным навыкам, информирование как ведущий способ помощи. При этом серьёзное внимание обращается «научению» ребёнка самостоятельно решать свои проблемы.

В российском варианте педагогическая поддержка рассматривается шире, глубже и адреснее. Согласно модели педагогической поддержки, представленной Е.В. Бондаревской, она основывается на учении В.С.

Мерлина об интегративной индивидуальности, играющей системообразующую роль в формировании индивидуального стиля деятельности, что оптимизирует процесс педагогической поддержки за счёт усиления принципа индивидуализации воспитания (25).

Педагогическая поддержка является глубоко личностной. Она представлена в совместном с учеником определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранять принятый им статус, человеческое достоинство и обрести систему самоорганизации и саморазвития. Преодоление препятствий определяется как ключевое понятие педагогической поддержки. Практика свидетельствует, что повседневные препятствия перерастают, как правило, в сложные проблемы, решение которых происходит спонтанно и в основном на эмоциональном уровне, при этом подросток не всегда осознаёт, что нуждается в поддержке взрослых, а регламентированное их решение со стороны педагогов ведёт к неудовлетворённости и отчуждению от коллектива. Отсюда преодоление препятствий составляет содержание педагогической поддержки. Препятствие, по определению С.В. Кульневич, (76) это то, что отдаляет личность от достижения, желаемого результата. Автор подразделяет их на субъективные (личностные) «Я - препятствия»; объективные (социальные) «Они - препятствия»; материальные – связанные с финансовыми проблемами, мешающими развитию личности. Субъективные препятствия – это отсутствие ориентации, информационный дефицит, сложность в деятельности и отношениях, недоразвитие самосознания, недостаточная нравственно-социальная воспитанность, ложное представление о роли и месте своей личности в обществе и коллективе, слабое коммуникативное развитие, отсутствие социального опыта и т. д. Объективные препятствия – социальная среда, отношения со стороны сверстников и педагогов, неудовлетворительный психологический климат в

коллективе и т. д. Материальные – положение в семье: конфликты с родителями по разным причинам, непонимание со стороны родителей, не всегда адекватных потребностей подростка. По определению А.Г. Асмолова, в процессе преодоления препятствий при педагогической поддержке возникают условия для саморазвития.

Гуманистическая ценность педагогической поддержки состоит в ориентации учителя на развитие мотивационной, смысловой сферы ученика. По модели Е.В. Бондаревской, педагогическая поддержка может обеспечивать общую педагогическую поддержку всех учащихся и создавать необходимый для этого эмоциональный фон доброжелательности взаимопонимания и сотрудничества. При этом автор придаёт значение оказанию индивидуальной помощи и поддержки конкретному ребёнку, предлагая диагностику индивидуального развития каждого ребёнка. При этом высказывается необходимость дозирования помощи, основанной на знании и понимании физической и духовной природы ребёнка. Особая роль придаётся ситуации успеха по А.С. Белкину (15). По модели С.В. Кульневич, педагогическая поддержка является личностной, что говорит о её глубокой индивидуализации (76, с.123). О.С. Газман выделил педагогическую поддержку как помощь каждому ребёнку в решении его индивидуально-личностных проблем, подчёркивая, что в этом нуждаются не только дети с социальными отклонениями в поведении и развитии, но и с незначительными проблемами (36, с. 60). Модели педагогической поддержки обусловлены личностными факторами и, прежде всего, характером проявления трудностей – препятствий детей и подростков и способами их решения со стороны педагогов. При всём разнообразии подходов и моделей реализации педагогической поддержки с технологической позиции она может быть представлена этапами деятельности педагога в целях помощи ученикам в решении их проблем.

Этапы оказания помощи авторами представлены как педагогическая технология поддержки. Диагностический – выявление характера препятствий совместно с самим школьником. Поисковый – проектирование действий педагога и ребёнка, установление контактных отношений. Деятельностный – действие самого ребёнка, стимулирование его самости, поощрение инициативы. Рефлексивный - совместное с ребёнком обсуждение успехов и неудач, переформулированных затруднений и выход на новый этап с приобретением новых отношений (36, с.78). В особых случаях воспитания, когда в частности речь идёт о комплексе трудностей при социальном воспитании подростков с затруднениями общения в условиях классного коллектива, проблемы социального характера при наличии и других препятствий становятся основными. В таких ситуациях педагогическая поддержка начинается с выявлений у подростка с самого начала существенных типичных затруднений. Социальное воспитание в аспекте решения проблемы приспособления в социальных общностях берёт на себя функцию введения проблемного подростка в социум через индивидуальную помощь и поддержку для приобщения к правилам и нормам жизни в данном сообществе.

Как и всякая научная категория - «педагогическая поддержка» - явление целостное, имеющее свои принципы, разработанные О.С. Газманом (36, с.77) и поддержанные Т.В. Анохиной (6): согласие ребёнка на поддержку; опора на наличие потенциальных возможностей личности; вера в эти возможности; ориентация на возможность ребёнка самостоятельно преодолевать препятствия; совместимость, сотрудничество, содействие; конфиденциальность (анонимность – скрытая позиция педагога); доброжелательность и безоценочность; безопасность, защита здоровья, прав человеческого достоинства; принцип – «не навреди»; рефлексивно – аналитический подход к процессу и результату.

Педагогическая поддержка в понимании российских учёных, – это метод смысла деятельности как ценности, способствующей нравственному возвышению человека. Педагогическая поддержка – это безусловное принятие ребёнка как исходное, положительное отношение к нему, принятие со всеми его особенностями, недостатками, промахами, бедами. Принятие – значит проявление к нему терпимости, стремление понять его и помочь ему. Осознание и признание права личности быть непохожей на других (91, с.72).

Итак, анализ теории и практики показал, что решение проблем социального воспитания подростков с затруднениями общения при вступлении их в социальные отношения важная роль предоставляется педагогической поддержке как инновационной категории на современном этапе развития науки, обеспечивающей индивидуальную помощь детям в их нравственном развитии и социальном становлении личности при встрече с трудностями, которые они в силу разных причин не могут решить самостоятельно.

Введение в систему средств воспитания педагогической поддержки обуславливается глубокой индивидуализацией воспитательного влияния на тех подростков, кто не способен самостоятельно решать трудные для его возраста социальные проблемы, адекватные самоопределению и самоутверждению в среде сверстников, что обуславливает раскрытие характера проявления несоответствия их личностного статуса в школьном коллективе.

1.3. Типология подростков на основе проявления затруднений общения, обусловленных сложностью возрастного развития, недостаточностью социального опыта и издержек воспитания

Адресный характер решения проблем социального воспитания подростков в коллективе сверстников при встрече их с трудностями самоопределения обусловлены комплексом факторов. Одним из первых выступает сложный период их возрастного развития.

Психологическая литература характеризует подростковый период развития индивидов как процесс сложный, скачкообразный, неустойчивый в своих проявлениях, охарактеризованный педагогом А.С. Макаренко как «возраст землетрясения». Учёные, исследующие эту проблему, считают, что подросток в этот возрастной период развития стоит на распутье перед выбором соблазнов незнакомой ему взрослой жизни, к которой он ещё не готов в силу разных причин, прежде всего малого социального опыта. Как утверждают психологи, разбалансированность взаимодействия внутренних и внешних факторов заметно затрудняют вступление подростков во «взрослую жизнь». Всё это отражается на выстраивании их «Я – концепции» под влиянием таких психологических новообразований, как независимость, и страстное, немедленное стремление к социальному самоутверждению (Т.В. Драгунова, И.С. Кон, Р.С. Немов, Л.С. Рубинштейн).

Физиологи соотносят этот возрастной период к кардинальным изменениям в организме подростков, когда начинается новый этап их физического развития. Для этого возраста характерны с одной стороны, бурный подъём энергии, а с другой - повышенная чувствительность разного рода воздействиям (И.Д. Аршавский, Н.А. Бернштейн, Б.З. Дабкин, Г. Гримм, А.И. Крупнов, Г.И. Косицкий, А.Л. Маркосян, В.М. Смирнов и др.).

Скачкообразность и неравномерность развития личности в период её

взросления с неугасаемой жадой самоутверждения отмечается психологами как данность, обусловленная возрастным развитием (М.А. Алемаскин, К.А. Альбуханова-Славская, А.Г. Асмолов, С.А. Беличева, Т.В. Драгунова, И.С. Кон, А.И. Кочубей, Л.И. Новикова, А.В. Петровский, В.Ф. Сафин, С.Н. Хорунжий и др.). Происходящие изменения в психике подростка нередко сопровождаются появлением затруднений сложного характера в межличностном общении со сверстниками и с взрослыми. Он неохотно идет на контакты, в поведении появляются разные формы «сопротивления воспитанию» в виде протеста (упрямство, грубость, негативизм, скрытность и замкнутость и. т. д.). Как отмечают психологи, переход личности в подростковый период развития нередко выражается в кардинальных изменениях в структуре личности ребёнка из-за качественного сдвига в развитии самосознания. Ощущение собственной взрослости выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к людям и миру, определяет направление и содержание его социальной активности, формируя систему новых стремлений и переживаний. Специфическая социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости к усвоению новых способов поведения, норм ценностей с детских - на взрослые (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, Т.В. Драгунова, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Р.С. Немов и др.).

В отечественной психологии проблема личностного развития подростков была всегда актуальной. Большую роль в изучении механизмов развития личности в этом ракурсе сыграли работы Л.С. Выготского (35). В этом возрасте, уточняет ученый, имеет место период разрушения и отмирания старых интересов и период созревания новой биологической основы, на которой в последствии развиваются новые интересы. Исследователь отмечал еще два новообразования возраста, очень важные для социального становления личности в этом периоде, - развитие рефлексии и на её основе –

развитие самосознания. Развитие рефлексии у подростка автор не ограничивает только внутренними изменениями самой личности. Он считает, что в связи с возникновением самосознания для подростка становится возможным более глубокое понимание других людей, подчёркивая при этом, что самосознание, как никакая другая сторона, так не зависит от среды (34).

Идеи Л.С. Выготского в дальнейшем развивались его учениками (Л.И. Божович, Н.А. Бернштейном, В.В. Давыдовым, М.И. Лисиным, Т.Д. Марцинковской, Л.Ф. Обуховой, Д.Б. Элькониным и др.). Л.И. Божович отмечает, что к началу переходного возраста в общем, психическом развитии появляются новые, более широкие интересы, стремление занять более самостоятельную, более взрослую позицию в жизни. С субъективной точки зрения это характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой общественно-значимой позиции. В конце переходного периода самоопределение характеризуется автором не только как понимание самого себя, своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни (24).

В зарубежной литературе проблема подросткового развития личности исследуется довольно широко, отмечая его своеобразие. Так, Ст. Холл назвал этот период взросления подростка периодом «бури и натиска». Автор описывает его как кризис самосознания, преодолев который, человек приобретает «чувство индивидуальности». Ст. Холл предложил концепцию, объясняющую переходный возраст, и очертил круг проблем, связанных с ним, описав амбивалентность и парадоксальность характера подростка, выделяя ряд основных противоречий, присущих этому возрасту (161). Э. Шпрангер подростковый возраст характеризует кризисом, содержанием которого является освобождение от детской зависимости. Главное новообразование этого возраста, по Э. Шпрангеру, - открытие «Я»,

возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности. Учёный положил начало систематическому исследованию самосознания, ценностных ориентаций, мировоззрения подростков (168). В. Штерн рассматривает подростковый возраст как один из этапов формирования личности, где решающую роль играет то, какая ценность переживается человеком как наивысшая, определяющая жизнь. По В. Штерну, переходный возраст характеризует не только особая направленность мыслей и чувств, стремлений и идеалов, но и особый образ действий (171).

Во второй половине XX века зарубежные исследователи углубили понимание роли среды в развитии подростка. Так, Э. Эриксон, считавший подростковый возраст самым важным и наиболее трудным периодом человеческой жизни, подчёркивал, что психологическая напряжённость, которая способствует формированию целостности личности, зависит не только от физиологического созревания, личной биографии, но и от духовной атмосферы общества, в котором человек живёт. (173). Ж. Пиаже в своей концепции отмечает, что в подростковом возрасте осуществляется последняя фундаментальная децентрация, – ребёнок освобождается от конкретной привязанности к данным в поле восприятия объектам и начинает рассматривать мир с точки зрения того, как его можно изменить. В этом возрасте, согласно Ж. Пиаже, окончательно формируется личность, строится программа жизни. Строя план своей будущей жизни, подросток приписывает себе существенную роль в спасении человечества и организует свой план жизни в зависимости от подобной цели. С такими планами и программами подростки вступают в общество взрослых, желая преобразовать его. Испытывая препятствия со стороны общества и оставаясь зависимыми от него, подростки постоянно социализируются (106).

Таким образом, зарубежные и отечественные учёные раскрывают разные стороны одного явления – порог, за которым подросток вступает в новый

период развития своей личности, т. е. вступает в социум, во многом определяющий выбор его социальных ролей в постоянно меняющихся ситуациях. Каждый подросток преодолевает этот порог в силу своих сущностных сил, вырабатывая свой стиль самоопределения и самоутверждения.

Как свидетельствуют теория и практика, именно в этот период у подростков появляется очень много новых проблем со всеми их противоречиями. Современные психологи и физиологи характеризуют этот возраст как кризисный (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Б.З. Вульф, Н.В. Зимкин, Д.В. Колесов, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, И.Ф. Мягков, Л.С. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, Н.А. Фомин, В.В. Фролько, Д.Ф. Чеботарёв и др.). По мнению учёных, исследующих эти проблемы, кризис возраста подросткового развития личности – явление многомерное – это представлено разными уровнями: от проявления неуверенности в себе, выраженной чаще всего в замкнутости до серьёзных форм трудновоспитуемости.

В силу расторможенности ещё не устоявшейся эмоциональной сферы подросток достаточно внушаем (А.В. Бакеев, А.Г. Ковалёв, В.Н. Куликов, А.С. Новосёлова, И.Е. Шварц и др.), что проявляется не всегда в осознанном восприятии негативных сторон окружающей среды, воспринимаемой им как новизны, создающей возможность проявить себя и самоутвердиться. Этому способствует подверженность общим порывам, порождающим чувства единства и общности с другими. Выплёскивающаяся, неуправляемая активность нередко проявляется в бунтарстве, иногда переходящая в агрессивность. Психологи характеризуют это проявление как отрицательную волевою активность (А.И. Высоцкий, В.А. Комогоркин, В.И. Селиванов). Специалисты отмечают, что разбалансированность психической сферы бросает подростка от проявления слабой внушаемости в общих порывах и к проявлению контрвнушаемости как ограждение себя от целевого

воспитательного воздействия (В.Н. Куликов, Б.Д. Парыгин и др.). И это уже прямой путь к саморазвивающейся, отрицательной активности, порождающей в процессе межличностных отношений различного рода психологические «барьеры»: смысловой, тактический, эмоциональный (Л.Б. Филонов). Всё это затрудняет установление контактных отношений подростка с взрослыми и сверстниками. В то же время в психологической характеристике возраста отмечаются явления, которые по тем или иным причинам не получили своего развития в положительной направленности, так как не были востребованы средой и при наличии неблагоприятных условий они реализовались в отрицательном проявлении. Как свидетельствует теория и практика, сформированный в этих условиях внутренний фактор, выраженный в психологических новообразованиях, не получивший условий для положительной их реализации, серьёзно влияет на стиль вхождения в социальную общность, проявлялись чаще всего либо в бунтарском протесте, либо в самоизоляции. Немалую роль в коррекции этих явлений играют внешние факторы, выраженные разными формами влияния социальной среды. Именно они, проходя через внутренний мир человека, оказывают воздействие на формирование тех проявлений, которые выступают как препятствующие развитию, либо способствующие ему (С.Л. Рубинштейн). В качестве внешних факторов, тормозящих общее развитие и социальную ориентацию личности ребёнка, выступают некоторые типы семей, создающие условия для формирования разных форм негативного поведения в процессе самоопределения и самоутверждения (А.С. Белкин, А.А. Виниченко, Г.П. Медведев, И.А. Невский, А.С. Новосёлова и др.). Как свидетельствует практика, к такому виду внешнего фактора, задерживающего развитие и социальное становление подростков, нередко относится организация содержания воспитательной работы в образовательных учреждениях по традиционной системе, когда педагоги, не вникая в сущность

происходящей перестройки в сознании и психике подростков, нередко подавляют его самостоятельность и активность. Многие трудности подростков, как считают психологи, порождаются тем, что развитие личности, к сожалению, опережает воспитание. Подросток уже движется по пути взрослости, а его воспитатели не догадываются, не знают об этом (41, с.51-63).

По мнению учёных, к внешним факторам, тормозящим взросление подростка, относятся и нестабильность воспитательных влияний в условиях образовательных учреждений, их разобщённость с внешкольными учреждениями, дополнительного образования и некоторые негативные явления социальной среды, вызванные перестройкой общества, и отсутствием должного внимания воспитанию подрастающего поколения институтами общества, призванными работать с детьми. (О.С. Газман, В.Н. Гуров, В.А. Ерёмин, В.А. Иванников, Г.Ф. Кумарина, А.В. Мудрик, М.М. Плоткин, М. Раттер, А.Г. Харчёв, Е.Е. Чепурных и др.).

Все эти вместе взятые факторы являются причинами, по которым подросток нередко не вписывается в рамки общепринятых норм правил коллектива и социума, трудно приспособляется в создавшихся условиях. Поэтому педагоги и некоторые исследователи чаще всего относят его к категории педагогически запущенных. В общем понимании явления «педагогической запущенности» есть много классификаций, начиная с лёгкой степени педагогической запущенности (М.А. Алемаскин, Б.Н. Алмазов, С.А. Беличева, А.С. Белкин, А.А. Винниченко, А.И. Кочетов, Н.М. Кравченко, В.Е.Крылов, И.А. Невский, А.Ф. Никитин, А.С. Новосёлова, В.А. Поварницина, А.М. Сизоненко, Л.В. Янкина и др.). При этом следует заметить, что в характеристике весьма глубоких форм запущенности представлена довольно стройная система (Г.С. Батищев, И.П. Башкатов, С.А. Беличева, А.С. Белкин, А.С. Новосёлова, В.В. Петухов, Г.М. Потанин и др.).

Однако начальная стадия характеристики разных форм педагогической запущенности в литературе, обозначена общими расплывчатыми чертами. Для большинства классификаций характерен резкий переход от характеристики так называемых благополучных подростков, для которых характерны возрастные проявления некоторых отклонений в развитии и поведении к описанию категории трудновоспитуемых и педагогически запущенных. (М.А. Алемаскин, Г.Г. Бочкарёва, А.И. Великороднова, Н.И. Верцинская, Ю.И. Зотов, К.Е. Игошев, В.Н. Казанцев, Г.А. Кудрявцев, Е.И. Кульчицкая, Е.В. Ларина, И.А. Невский, А.С. Новосёлова, Н.Л. Пономарёв, Л.Г. Сагатовская, М.И. Фетюхин М.И. и др.). Вместе с тем в педагогической литературе в этом аспекте отмечены некоторые стороны характеристики истоков ранних проявлений отклонений в поведении подростков. Так, И.А. Невский предлагает классификацию «трудных» школьников на основе доминирующего состояния, обусловившего эту трудность. По мнению автора, педагогическая трудность всех трёх категорий подростков является следствием трёх основных причин: нарушения деятельности, её неуспешности и нарушения системы взаимоотношений с окружающими (92). В основе классификации педагогической запущенности А.С. Новосёловой положен принцип устойчивости социальных связей с коллективом (96). Более чётко обозначена граница между благополучными подростками, трудновоспитуемыми и педагогически запущенными в работе Н.Л. Пономарёва (109), где отражена ещё более ранняя граница проявления у подростков некоторых элементов отклоняющегося от норм поведения. Автор характеризует это явление как «группу риска» и различает степени риска - первую и вторую. Такой подход позволил выделить проявления неадаптивного поведения подростка ещё до того, как его отнесут к категории педагогически запущенных. Однако представленные автором типичные свойства, характеризующие подростков «группы риска», названы

(волевая нестабильность, эмоциональная неустойчивость и дистантность в общении), но причины их возникновения не раскрыты. В работе Н.Л. Пономарёва не выявлен тот самый ранний порог, за которым свободолюбивый, ценящий независимость подросток внутренне отдаляется от других, встречая затруднения, возникающие по тем или иным причинам, с которыми самостоятельно он справиться не в силах, но которые при частом повторении могут сформироваться в «барьеры», задерживающие его дальнейший социальный рост и развитие личности в целом.

Естественно, сам по себе процесс развития и социального становления личности сложен. Возникновение психологических новообразований – это уже затруднения в межличностном общении как доминирующем виде деятельности подростков. В литературе есть данные, где проявляющаяся в общении индивидуальность школьников не всегда положительно воспринимается в коллективе сверстников. Так, А.С. Белкин в работе «Основы возрастной педагогики» (15) выделяет типы учащихся, отражающие нестандартность личности, в силу чего они в коллективе не всегда однозначно приняты. Отмечая психолого-педагогические доминанты развития личности, А.С. Белкин считает, что одной из основополагающих потребностей в этих ситуациях является стремление взрослеющей личности к немедленному самоутверждению. На основе данного критерия им представлена классификация возрастных путей самоутверждения, носящая ориентировочный характер, где возможно сочетание разных признаков. Для определения той или иной индивидуальности процесс самоутверждения может идти за счёт представления социальных ролей, на которые подросток претендует. Из них наиболее характерны: «умный», «сильный, смелый, волевой», «активист», «талантливый», «увлечённый», «надёжный друг, верный товарищ». Автор считает, что если подростка не удовлетворяют перечисленные выше роли, носящие позитивный или даже сомнительный

характер, то он может пойти по пути негативного самоутверждения, вступая в роль «оппозиционера», «неподдающегося вожака». Вокруг них складывается обстановка психологической изоляции, порождающая эмоциональный дискомфорт (15). Как свидетельствует практика, подростков, не вписавшихся по тем или иным причинам в атмосферу группы или коллектива, либо игнорируют, либо открыто от них отстраняются (А.С. Белкин, В.Г. Бочарова, А.В. Быков, Б.З. Вульф, В.Н. Гуров, А.Н. Лутошкин А.Н., Л.Я. Олиференко, В.Д. Семёнов, Т.И. Шульга и др.). Именно этот аспект менее всего изучен и раскрыт в литературе как период «вдруг возникших трудностей», затруднений в процессе жажды немедленного самоутверждения подростков в коллективе ближайшего окружения.

Многолетний опыт и первые пилотные эксперименты в изучении данного явления привлекли наше внимание к личности подростков, которые не вписываются ни в общую картину «группы риска» и тем более в категорию «педагогически запущенных», но они не подходят и к категории так называемых вполне «благополучных». Эти подростки испытывают эмоциональное неблагополучие в коллективе сверстников. Как ответная реакция такого неприятия их в качестве равных проявляется в разных формах проявления затруднений общения в зависимости от прошлого опыта, воспитания и индивидуального проявления себя как личности. В ситуациях такого характера педагогами очень многое списывается на переходный возраст. Проявление затруднений общения подростков с социальными проблемами межличностного характера рассматривается ими чаще всего как детская «болезнь кори», которая неизбежна, но проходящая с возрастом. Между тем корь – серьёзное заболевание, и медицина его лечит. В этой связи у подростков возникают затруднения в заявлении о себе в ситуациях неприятия их как личности в коллективе в процессе самоопределения и самоутверждения.

Анализ теории и практики по проблемам влияния сформировавшихся у этой категории подростков определённых переживаний, существенно влияющих на формирование способов общения, на самоопределение и самоутверждение личности, явился предпосылкой для более глубокого изучения этого явления и роли его влияния на формирование статуса личности подростка при его самоопределении и самоутверждении в основном коллективе сверстников – в классе.

Как считают психологи, появление затруднений поведения начинается с проблем в межличностном общении (Г.Н. Андреева, Г.И. Белявский, Т.П. Гаврилова, Я.Л. Коломенский, В.Б. Ольшанский, В.П. Петровский, А.У. Харош, А.И. Ширман и др.). Так, А.У. Харош отмечает, что при этом возникают два смысловых понятия: «смысл для себя» и «смысл для других» (159, с.31). Наши наблюдения и первые пилотные, экспериментальные, контактные изучения подростков в межличностном общении показали: эти смысловые отношения во многом определяют возникновение у подростков затруднений общения в классном коллективе, когда «смысл для себя» является первичным и не всегда соотносится со «смыслом для других». Как правило, в этом процессе доминирует смысл «Я». Непонимание взаимодействия этих смыслов своей индивидуальности приводит к затруднениям в процессах самоопределения, самоутверждения и самореализации личности в коллективе.

В ходе нашего исследования была сделана попытка выявить у подростков основные для них затруднения общения в процессе социального воспитания в классном коллективе. Исследование проводилось на базе учреждения дополнительного образования г. Перми ЦДОД «Мотовилиха», в котором приняли участие подростки четырёх классов школы № 47 в количестве 103 человек. Им был предложен адаптивный вариант опросника А.С. Новосёловой, направленный на выявление личностных затруднений в

процессе социального воспитания к условиям классного коллектива (Приложение 1). Результаты опроса дали основание для выявления определённых групп затруднений, которые для подростков являлись важной проблемой социализации в коллективе (табл. 1).

Анализ полученных данных показал следующую картину. Не встретили значительных затруднений при социализации в классных коллективах 36% подростков. Ощущение своей неполноценности в физическом и нравственном развитии проявилось у 8% подростков. 22% из общего числа исследуемых увидели затруднения в непризнании коллективом их способов самоутверждения. 14% - встретили затруднения в том, что коллектив не принял их в статусе лидеров. Часть подростков (8 %) посчитали, что их отвергает коллектив из-за проявления особого мнения, которое не совпадает с общими нормами и ценностями коллектива. Особую позицию заняли

Таблица 1.

Основные затруднения, препятствующие подросткам в классных коллективах (103 чел.) в процессе социального воспитания

Затруднения в %					
Неприятие коллективом его личностной позиции высокого статуса	Всегда отвергается коллективом из-за его особого мнения	Непризнание коллективом в статусе лидера	Непризнание коллективом его способов самоутверждения	Ощущение своей неполноценности	Адаптация без значительных затруднений
12	8	14	22	8	36

подростки, увидевшие затруднения в том, что коллектив не признаёт их высокого статуса личности, на который они претендуют (12 %). Из бесед и анкетных данных свидетельствует, что характер затруднений, который подростки испытывают в классных коллективах в процессе социального

воспитания, является для них лично значимым. На основании полученных данных и результатов целевого педагогического наблюдения за подростками с проявлением указанных затруднений, определили как подростки с затруднениями общения, для которых процесс социализации в коллективе вырастает в серьёзную проблему. Это обусловило определение характера вхождения подростков в коллектив без затруднений как успешного процесса социального воспитания.

Затруднения в общении личности подростка характеризует его как не принимающего норм и ценностей классных коллективов, что выражается в протесте, серьёзно осложняющие его отношение со сверстниками и педагогами.

Как свидетельствует теория и практика, возникновение у определённой категории подростков затруднений общения обусловлено пробелами в воспитании и неординарностью их индивидуального стиля общения в коллективе сверстников. Коллектив – это не просто группа, это социальный организм. Социальная группа определяется как относительно устойчивая, имеющая общие интересы, ценности и нормы поведения, складывающиеся в рамках определённой деятельности, имеющую общественную значимость и направленность. К таким социальным группам отнесён и школьный класс (38). В литературе есть данные, что неприятие коллективом подростка с его индивидуальным стилем общения довольно продолжительное время могут проявляться симптомы отчуждения от коллектива. При осложнении ситуаций общения в коллективе у таких подростков на основе установленных симптомов формируется более сложное явление, именуемое в литературе как «синдром», характеризующийся определённым сочетанием ряда симптомов, связанных с глубокими переживаниями личности (172, с.217). Своеобразное поведение при совокупности симптомов выступает для подростка защитной реакцией в условиях стресса, вызванного конфликтными отношениями,

обусловленными нестандартностью его способов общения. Психологи связывают такие стрессовые ситуации в личностном общении с проявлением у подростков тревоги, резистентности (приспособленностью к трудным ситуациям), разбалансированностью эмоциональной сферы, депрессии или агрессивности (Л.П. Гримак, В.Л. Леви, Н.Д. Левитов, Р.С. Немов, Г. Селье, Л.Б. Филонов). По определению Г. Селье, в межличностных отношениях существует разная тактика отношений при встрече с затруднениями. В одних случаях она носит название «синтаксической», при которой характерно игнорирование затруднения. В других, при «катотаксической» тактике человек готовится к открытой борьбе за свою позицию. Третья тактика характеризуется бегством, человек занимает позицию изолированности, уходит от решения проблем и замыкается в себе. (122) По мнению автора, во всех случаях у человека рождается переживание, существенно влияющее на его самочувствие и способы жизнедеятельности.

На основе анализа литературы, освещающей способы подхода к решению проблемы, в соответствии с темой нашего исследования и данными о характере затруднений общения у подростков при вхождении в коллектив класса, мы предприняли попытку ввести их в круг новых отношений для формирования у них нового опыта в процессе социального воспитания, для чего предложили им выбор импонирующего вида деятельности во внеурочное время. Подросткам были предложены картинки с изображением разных видов деятельности в условиях дополнительного образования и где они должны были выбрать тот вид, который им больше нравится, и которым хотелось бы заниматься и получить возможность приобретения нового опыта общения и самоутвердиться в новом коллективе (Приложение 2). Это обусловило организацию эксперимента по поиску путей и средств решения проблемы социального воспитания подростков с затруднениями общения в классных коллективах.

В эксперименте участвовали те же подростки 4-х классных коллективов в количестве 103 человек. Анализ показал, что большинство отдали предпочтение импонирующему виду деятельности – спорту, и 53 человека конкретно выбрали футбол, который в нашем исследовании мы определили как систематизирующий вид деятельности.

В соответствии с задачами нашего исследования мы сделали попытку выявить уровень удовлетворённости общения этих подростков в своих классных коллективах (метод социометрии по Г.А. Карповой). Результаты анализа показали, что все эти подростки имеют разные уровни удовлетворённости в общении в своих коллективах. Большинство отнесены к тем, кто неудовлетворён общением - 74%, остальные - 26% показали средний уровень.

По методике той же Г.А. Карповой (социометрия) было проведено исследование на определение статуса личности подростков и их осознанности положения в коллективе (53 чел.). Анализ показал, что большинство учеников слабо удовлетворены общением в классных коллективах, некоторые имеют статус изолированных или отвергнутых (табл. 2, прил. 3).

Таблица 2.

Распределение подростков по критерию проявления статуса личности в коллективе (социометрия по Г.А. Карповой) (53 чел.)

№	Статус	8А (13 чел.)	8Б (14 чел.)	8В (12 чел.)	8Г (14 чел.)	Всего (53 чел.)
1.	Непримиримые	2	1	1	2	6
2.	Изолированные	1	2	1	1	5
3.	Отвергаемые	2	2	2	2	8
4.	Неустойчивые	2	3	3	4	12
5.	Принятые	3	3	2	1	9
6.	Адаптивные	3	3	3	4	13

Анализ данных свидетельствует, что только 13 человек из 53 имеют статус адаптивных, у остальных выявлена в разной степени несогласованность своего статуса с требованиями коллектива.

Для уточнения данных, определяющих характер проявления такого положения в межличностном общении в коллективе этих же подростков, проводилось исследование по методике Л.Н. Собчик. Метод интерперсональной диагностики в модифицированном варианте автора оказался оптимально удобным для изучения структуры межличностных отношений, обнаружив также определённые индивидуально-типологические аспекты, лежащие в основе нестандартного поведения подростков, где проявление нестандартности характеризуется следующим образом: властный-лидирующий – при высоких показателях проявляет догматизм и деспотичность, нетерпимость к критике, переоценке собственных возможностей; независимый-доминирующий – при высоких баллах проявляет самодовольство, чувство превосходства по отношению к окружающим, обособленная позиция в группе; зависимый-послушный – при высоких показателях сверхконформность, полная зависимость от мнения окружающих; покорно-застенчивый – при высоких баллах полная покорность, повышенное чувство вины, самоунижение; недоверчивый – скептический – при высоких баллах выражает обидчивость, склонность к критицизму, недовольство окружающими, подозрительность; ответственно-великодушный – при высоких баллах гиперсоциальные установки, альтруизм, мягкосердечность, сверхобязательность. Данные представлены в табл. 3.

Данные таблицы свидетельствуют, что из 53 претендентов, желающих самоопределиться и самоутвердиться в новом коллективе, 6 человек видят себя только властно-лидирующими; 6 – хотят доминировать и быть независимыми; 7 – смирились с таким состоянием и стали зависимо-послушными; 10 подростков при неудовлетворённости в общении остаются покорно-застенчивыми; 12 человек согласны сотрудничать с полной ответственностью и настроены скептически к общению; последние – 12 стремятся к сотрудничеству с группой, проявляют дружелюбие.

Анализ результатов, получаемых с помощью модифицированного варианта методики, и сопоставление этих данных с результатами другого

Таблица 3.

Распределение подростков по критерию проявления статуса личности в коллективе класса 53 человека (по Л.Н. Собчик).

	Статус	8 А (13 чел.)	8 Б (14 чел.)	8В (12 чел.)	8Г (14 чел.)	Всего (53 чел.)
1	Властный-лидирующий	1	2	1	2	6
2	Независимый-доминирующий	2	2	1	1	6
3	Зависимый-послушный	2	1	1	3	7
4	Покорно-застенчивый	2	2	3	3	10
5	Недоверчивый скептический с выраженной склонностью к лидерству	4	3	4	1	12
6	Ответственно-великодушный	2	4	2	4	12

психодиагностического теста (социометрия Г.А. Карповой), позволили обнаружить некоторые новые возможности её использования и более широкую её интерпретацию, по-новому подойти к проблеме самооценки, самоконтроля личности, обогатить социально-психологическое исследование в группах и использовать её в спортивно-игровой деятельности, т. к. по данной методике изучался стиль межличностного взаимодействия в спортивных командах (1972, 1974, Л.Н. Собчик).

В нашем исследовании при более близком знакомстве с подростками в процессе внеклассной спортивно-игровой деятельности в условиях дополнительного образования создались возможности уточнить полученные выше данные (Г.А. Карпова, Л.Н. Собчик) и интерпретировать их с учётом проявления характера затруднений общения подростков в коллективе сверстников, выраженного определённым статусом и попытаться типизировать проявления затруднений в общении по критерию доминирования тех или иных

симптомов. С этой целью представляем характеристику типов затруднений общения, определяющих проявление свойств личности подростков.

Тип затруднений общения у подростков определялся на основе комплекса полученных субъективных и объективных данных с ориентацией на данные социометрии Г.А. Карповой и статуса личности в межличностном общении по Л.Н. Собчик. По ряду показателей мы условно определили типы затруднений в общении у подростков, выраженные в названиях: «Наполеон», «Белая ворона», «Хамелеон», «Неудачник», «Изгой». Анализ комплекса полученных данных по изучению личности подростков и характера их общения в коллективах позволил охарактеризовать условно-представленные нами типы затруднений общения (табл. 4 и Приложение 4, 5).

Таблица 4.

Типы затруднений у подростков, определяющих характер их межличностного общения в коллективе.

Социометрия	Статус личности в межличностном общении	Тип затруднений общения , проявляющийся в процессе соц. воспит. в коллективе класса	Тип синдрома проявляющийся в адаптации
По Г.А. Карповой	По Л.Н. Собчик	Авторский вариант	
Непримиримые	Властно-лидирующий	«Наполеон»	
Принятые	Независимо-доминирующий	«Белая ворона»	
Неустойчивые	Зависимо-послушный	«Хамелеон»	
Отвергаемые	Покорно-застенчивый	«Неудачник»	
Изолированные	Недоверчивый, скептический с выраженной склонностью к лидерству	«Изгой»	
Благополучный	Ответственно-сотрудничающий	«Адаптивный»	

Приведём содержательную сущность представленных затруднений общения у подростков. «Наполеон». Неординарность личности выставляется подростками напоказ. В любом деле подросток претендует на первенство, независимо от того, является он действительно таковым или нет. Своё

превосходство демонстрирует словами, уверенно заявляя, что его мнение самое верное, и с ним просто обязаны считаться другие. Своей демонстративностью отталкивает даже тех, кто какое – то время видел в нём вожака. В делах он предпочитает покомандовать. Абсолютно не самокритичен. Во всех бедах и неудачах винит других. В сложных ситуациях проявляет отрицательную волевою направленность, привлекая на свою сторону недовольных и слабовольных. Не обращая внимания на сопротивление со стороны коллектива, он нередко задаёт тон в межличностных отношениях, провоцируя конфликты, иногда проявляя агрессивность. Учится неплохо, успевает по всем предметам.

«Белая ворона». Характерна устойчивая нестандартность самодостаточности. Всегда имеет особое мнение, не всегда понятен и принят другими. Предложенные идеи в коллективной деятельности класса остальным кажутся экстравагантными – их не принимают. В силу этого подростку не доверяют, его сторонятся, он оказывается в коллективе «сам по себе», его не отвергают, но и не принимают. Эти подростки неплохо учатся, стараясь самоутвердиться в этом виде деятельности, однако, это не приближает их к сверстникам. Такое положение в коллективе тяжело переживается подростком. В качестве психологической защиты он либо намеренно демонстрирует свою непохожесть и не желает навязывать коллективу своих идей, либо демонстрирует полное равнодушие ко всему, что делается в коллективе. Тревожен, замкнут, ироничен, ищет возможности для самоутверждения вне коллектива класса. Иногда это удаётся, иногда нет.

«Неудачник». Характерно устойчивое ощущение собственной беспомощности, в силу чего попытки социального самоутверждения в коллективе почти всегда терпят неудачи. Он тревожен, робок и неуверен. Постоянно боится оказаться несостоятельным в коллективном деле, часто предпочитая оставаться в стороне. Учится удовлетворительно, успевает,

ходит в школу в основном учиться, в этом виде деятельности он реализует себя не лучше, но и не хуже других. Доминирует дистантность в общении с коллективом. Друзей в классе нет. Мечтает когда-нибудь самоутвердиться. Но сам для этого ничего не делает. Нуждается в помощи, но не показывает вида и не просит её.

«Хамелеон». Авторитетом в коллективе не пользуется. Его не любят, даже побаиваются. Он совершенно непредсказуем, неизвестно, как поведёт себя в любой ситуации. Ему не доверяют, сторонятся, избегают, не желая с ним иметь дела. Вместе с тем он нередко оказывается в отдельных делах ведущим, выступая при этом либо от имени педагога, или от имени настоящего авторитетных ребят. Лишь бы проявить себя в качестве лидера. Такой подросток услужлив, готов выполнить дело, от которого многие отказываются. В проблематичных ситуациях всегда на стороне тех, кто сильнее, независимо от содержания ситуации. Учится неровно, как придётся, но успевает. Мечтает, как бы стать заметнее и выше других и по возможности покомандовать ими.

«Изгой». Подросток чувствует себя в коллективе сверстников неполноценным: он физически слабо развит, не вышел ростом или телосложением по сравнению с другими, к тому же плохо видит, стесняется носить очки, на уроках физкультуры он всегда предмет насмешек – мало подтягивается и отжимается, не вынослив. Часто болеет, пропускает занятия. Его в коллективе класса либо не замечают, как «пустое место», либо над ним открыто издеваются, иногда проявляя жестокость. Подросток страдает. Для него характерна потеря веры в себя, что ведёт нередко к депрессивным состояниям. Он обидчив, его успехов в классе не замечают и не хотят замечать. Попытка найти компанию друзей в классе чаще всего оканчивается неудачей. Тяжело переживая такое положение, он ждёт возможности проявить себя и самоутвердиться в коллективе.

Таким образом, по методу социометрии нами были условно определены типы подростков с затруднениями разного характера, которые проявляются в процессе общения в тех классных коллективах, из которых подростки пришли в спортивную секцию (табл. 5).

Таблица 5.

Распределение подростков с проявлениями определённого типа затруднений общения в своих классных коллективах (53 чел.).

Тип затруднений общения	Коллективы классов			
	8А (13 чел.)	8Б (14чел.)	8В(12 чел.)	8Г(14чел.)
«Наполеон»	2	3	1	2
«Белая ворона»	2	2	2	1
«Хамелеон»	2	2	2	2
«Неудачник»	3	3	2	4
«Изгой»	1	2	2	1
Адаптивные подростки	3	2	3	4

По данным нашего исследования в классе при первичной социализации в коллективе, большинство подростков встречают трудности, проявляющиеся в затруднениях общения личности, в результате чего у них могут формироваться разные типы затруднений общения. Это ещё раз подтверждает неоспоримую актуальность проблемы нашего исследования и необходимость поиска путей и средств преодоления затруднений в общении, проявляющихся особо остро в процессе социального воспитания подростков в классном коллективе общеобразовательной школы.

Выводы по первой главе

Анализ теории и практики показал неоспоримую актуальность проблемы социального воспитания подростков в сложный период их возрастного

развития в такой социальной общности, как коллектив сверстников.

- Социальное воспитание личности подростка в силу сложности и многофакторности этого процесса в образовательном учреждении выступает как органичная часть целостного и длительного процесса социализации, что в нашем исследовании взято за основу.

- Вхождение подростков в социальную действительность как в целом в социум, так и в основной для детского возраста классный коллектив в силу их малого социального опыта и большого стремления к немедленному самоутверждению связано с целой системой препятствий, преодоление которых представляет сложность, так как подростки трудно расстаются со сложившимся у них статусом личности, который не всегда соответствует нормам, правилам, ценностям коллектива. Подросток не всегда готов к преодолению этих препятствий, что порождает дистантность к коллективу и даже изолированность в нём. Решение этой проблемы лежит в области функционирования новой педагогической категории – педагогической поддержки, где оказываемая индивидуальная педагогическая помощь дана в системе и при скрытой позиции воспитателя.

- Успешность социального воспитания определяется не только приспособлением подростка к условиям классного коллектива с желанием самореализоваться именно в среде сверстников, но и приспособлением коллектива и педагогов к нему для нормального взаимодействия и общения.

- Одним из наиболее важных условий успешного процесса социального воспитания является гуманизация и дифференциация, позволяющая глубоко индивидуализировать воспитательный процесс, выявляя характер затруднений общения, связанный с проявлением личностной индивидуальности подростков.

- Пилотный эксперимент позволил выделить типы затруднений общения подростков, усложняющие процесс социального воспитания в классном коллективе.

- Выводы позволили получить материал для организации формирующего эксперимента по проблеме, с построением нового коллективного опыта по разрабатываемой педагогической технологии, способствующей получению педагогического эффекта в решении поставленных задач.

Глава 2.

Педагогическая стратегия и тактика социального воспитания подростков с затруднениями общения в условиях классного коллектива средствами физической культуры

2.1. Экспериментальное изучение личности подростков с затруднениями общения по выявлению потенциальных возможностей социального развития и факторов, задерживающих этот процесс

Решение проблемы социального воспитания подростков с затруднениями общения в условия классного коллектива потребовало не просто выявления причин проявления затруднений по отношению к межличностному общению сверстников и предоставления им выбора импонирующего вида деятельности в других внеурочных условиях, но и разработки педагогической технологии социального воспитания этих подростков. Для решения этой задачи потребовалось более глубокое изучение личности подростков для выявления их потенциала в социальном становлении личности и конкретных «барьеров», препятствующих этому процессу.

Исследование личности подростков, изъявивших желание заниматься в спортивной секции футбола, проводилось с помощью комплекса психолого-педагогических методов. (Приложение 6, 7). Для проведения исследования все подростки были условно распределены на контрольную и экспериментальную группы по критерию примерно одинакового представительства в них типов с затруднениями разного характера по 13 человек в каждой группе. В каждую из них входило по 5-7 человек так называемых адаптивных подростков. Изучение свойств личности проводилось по методу Р. Кетелла (F-16, форма С). Результаты представлены в табл. 6.

Таблица 6.

Сравнительные данные проявления свойств личности у подростков с затруднениями общения экспериментальной и контрольной групп по методу Р. Кеттела (F-16, форма С), в %

	Факторы	Свойства личности	Экспериментальная группа (13 чел.)			Контрольная группа (13 чел.)		
			Уровни проявления свойства в %					
			Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Особенности мышления	F-Q ₁	Принятие нового	71	17	12	69	23	8
Эмоционально-волевые	F-C	Эмоциональная устойчивость	69	8	23	70	15	15
	F-G	Нормативность	31	46	23	31	54	15
	F-O	Тревога	8	21	71	8	11	81
	F-Q ₃	Самоконтроль	70	22	8	77	23	–
Коммуникативн.	F-A	Общительность	61	8	31	70	15	15
	F-F	Сдержанность	46	39	15	54	31	15
	F-Q ₂	Самостоятельность	31	54	15	23	54	23

Полученные данные свидетельствуют, что в обеих группах у подростков отмечено доминирование конкретного мышления (62%-58%). Большинство подростков (71%-75%) не настроены к принятию нового. Для большего

числа исследуемых характерна эмоциональная неустойчивость (75%-76%). В обеих группах получен большой процент подростков с показателями ненормативного поведения (68%-73%); у большей части подростков обеих групп отмечен высокий показатель личностной тревоги (75%-81%), низкого самоконтроля (70%-75%). Больше половины подростков в обеих группах малообщительны (61%-75%), чрезмерно самостоятельны (58%-61%).

В целях конкретного представления о личности каждого подростка, отнесённого к определённому типу затруднений, они были распределены по показателям уровней проявления каждого свойства (табл. 7). Данные таблицы свидетельствуют, что все (с затруднениями и без затруднений) подростки имеют достаточно высокий уровень развитого воображения. По остальным показателям подростки с затруднениями в общении отличаются от остальных подростков. Имеется разница и в зависимости от проявления конкретного симптома. Так, подростки, отнесённые к типу затруднений «Наполеон» и «Белая ворона», по большинству показателей имеют низкий уровень по таким свойствам, как непризнание нового, отсутствие нормативности поведения, они совершенно необщительны. При этом «Белые вороны» по сравнению с «Наполеоном» более эмоционально устойчивы, сдержанны, способны в определённой мере к самоконтролю. Подростки типа «Неудачник» и «Изгой» предельно эмоционально неустойчивы, с полным отсутствием самоконтроля, необщительны и несамостоятельны. «Неудачник» готов к принятию нового, а «Изгой» - нет. «Неудачник» предельно ненормативен в поведении и общении, а «Изгой» готов принять общие нормы и ценности. «Неудачники» неуправляемы в общении, «Изгой» часто смиряется с положением. И те, и другие - тревожны. Несколько особо характеризуются подростки, отнесённые к типу «Хамелеон». У них сильно развито воображение, они стремятся к нормативности поведения и общению, сдержанны, однако, как и все подростки с затруднениями в общении, тревожны. Подростков, отнесённых к типу «Адаптивные», характеризует высокая готовность к принятию нового,

Таблица 7.

Сравнительные данные показателей уровня проявления указанных свойств личности подростков по критерию типов затруднений общения.

	Факторы	Свойства личности	Экспериментальная группа 13 чел.						Контрольная группа 13 чел.					
			Характер проявления типов затруднений общения											
			«Наполеон»	«Белая ворона»	«Хамелеон»	«Неудачник»	«Изгой»	«Адаптивный»	«Наполеон»	«Белая ворона»	«Хамелеон»	«Неудачник»	«Изгой»	«Адаптивный»
			Уровни											
Особенности мышления	F-Q1	Принятие нового	Н	Н	С	С	Н	В	Н	Н	С	С	Н	В
Эмоционально – волевые качества	F - С	Эмоциональная устойчивость	Н	С	С	Н	Н	В	Н	С	Н	Н	Н	С
	F -G	Нормативность	Н	Н	В	Н	В	С	Н	Н	С	С	В	С
	F -О	Тревога	С	С	В	В	В	С	С	В	В	В	В	С
	F -Q3	Самоконтроль	Н	С	С	Н	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	С
Коммуникативные качества	F - А	Общительность	Н	Н	С	Н	Н	В	С	Н	Н	С	Н	В
	F -F	Сдержанность	Н	С	С	Н	С	С	Н	С	Н	Н	С	С
	F -Q2	Самостоятельность	Н	В	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	С	Н	В

они общительны, самостоятельны. Все остальные показатели также фиксируют норму проявления свойств, присущих подростковому возрасту.

Почти такая же картина в контрольной группе. По общим показателям особое место в обеих группах занимает высокая личностная тревога и напряжённость, что говорит о наличии у всех стрессового состояния.

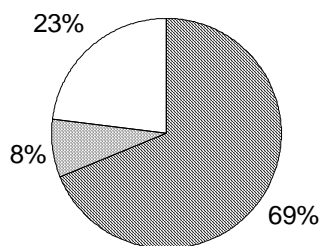
В литературе есть данные, что для решения любых педагогических проблем, особенно проблем в общении, необходимо нормализовать психику,

т.е. снять «барьер» тревоги (Г. Селье).

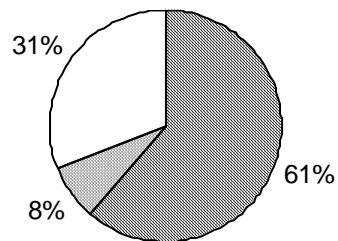
Для решения этого вопроса мы провели дополнительное исследование личности подростков на выявление характера проявления тревоги как психического состояния. Исследование проводилось по методу ДАТ, где рассматривались состояния тревожности и депрессии (Л.М. Фридман, Т.А. Пушкина, И.Я. Каплунович, 1988г.). Результаты проявления тревожности и депрессии представлены в грациях: норма, область педагогической коррекции, пограничное состояние, состояние, близкое к болезни (Диаграмма 1). Показатели диаграммы свидетельствуют: проявление тревожности в норме зафиксировано у третьей части подростков в обеих группах (23%-31%). Область педагогической коррекции, способная воспринимать педагогическое влияние, выявлена у большей части, (61%-69%) испытуемых в обеих группах. Пограничное состояние, характеризующее порог сопротивления воспитанию, засвидетельствовано у 8% подростков от общего числа обследуемых в каждой группе. Психическое состояние, близкое к болезни, не зафиксировано.

Примерно такая же картина представлена в проявлении реактивной депрессии (в педагогическом аспекте это рассматривается как длительное протекание переживаний, способных отрицательно повлиять на самочувствие и настроение подростка). Данные диаграммы показали, что норма зафиксирована только примерно у четверти подростков от общего числа в группе (23%). Пограничное состояние – у одного члена группы (8%). Область педагогической коррекции оказалась характерной для большей части подростков в обеих группах (69%). Представленные данные характеризуют тяжёлые переживания эмоционального благополучия подростков, вызванные, скорее всего отношением к ним в коллективе сверстников. Однако, наличие у большей половины подростков в группах области педагогической коррекции даёт надежду на расширение её области в процессе приобщения их к

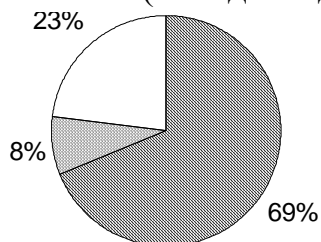
Экспериментальная группа



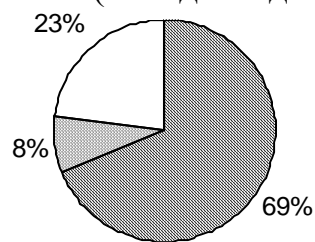
Контрольная группа



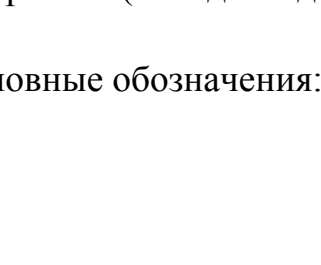
Тревожность (исходные данные)



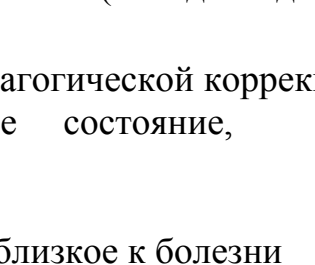
Тревожность (исходные данные)



Депрессия (исходные данные)



Депрессия (исходные данные)



Условные обозначения:

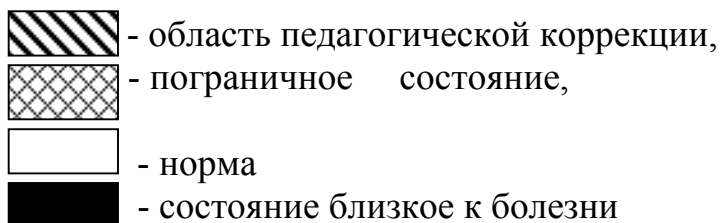


Диаграмма 1. Сравнительные данные проявления психических состояний тревожности и депрессии у подростков экспериментальной и контрольной групп. Группы по 13 чел (в %).

спортивно-игровой деятельности.

Для построения стратегии и тактики педагогического влияния на данную категорию подростков важно выявить их потенциальные возможности, выраженные в стремлении к саморазвитию, в способности управлять собственным саморазвитием, в поисках путей, адекватным запросам самоопределения и самоутверждения. Исследования в этом направлении спортивно-игровой деятельности.

Для построения стратегии и тактики педагогического влияния на данную категорию подростков важно выявить их потенциальные возможности, выраженные в стремлении к саморазвитию, в способности управлять собственным саморазвитием, в поиске путей, адекватных запросам самоопределения и самоутверждения. Исследования в этом направлении проводились по выявлению свойств, определяющих проявление социальной активности, выраженной в адаптивности, в принятии себя и других, в проявлении эскапизма (уход от проблем), по методам В.И. Андреева, К. Роджерса, Р. Даймонда, Ротанова-Шляхта. Анализ результата в табл. 8.

Таблица 8.

Сравнительные данные проявления свойств личности, определяющих способность подростка к приспособлению к коллективу и самоутверждению посредством самоуправления своим саморазвитием.

Компоненты	Методики исследования	Свойства личности	Эксперимент. гр. 13 чел.			Контрольная гр. 13 чел.		
			Уровни в %					
			Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Свойства, способствующие социально-педагогической адаптации личности	(К. Роджерс, Р. Даймонд)	Адаптивность	69	31	–	62	23	15
		Принятие себя	-	38	62	8	31	61
		Принятие других	77	15	8	70	30	-
	(Ротанов-Шляхт)	Эскапизм	15	–	85	15	15	70
		Самопознание	54	31	15	62	23	15
Способность к самоуправлению личностью	(В.И. Андреев)	Самоутверждение	23	62	15	31	54	15
		Самоорганизация	54	23	23	54	23	23
		Самооценка	38	31	31	38	24	38
		Самоопределение	54	38	8	54	23	23

Согласно данным таблицы, у подростков с затруднениями общения, по сравнению с не имеющими затруднений общения, выявленные личностные свойства характеризуют слабую сформированность, что в определённой мере могло повлиять на их социализацию в коллективе. В соответствии с целями и задачами нашего исследования важно было определить и такие важные свойства личности, как способность к адаптации в коллективе, способность самому подростку решать возникшие проблемы, способность к самостоятельному самоуправлению своей личностью в области самоопределения и самоутверждения. Результаты представлены в табл. 8, где в обеих группах у подростков доминирует показатель низкого уровня адаптивности (62%-69%). Большинство подростков показали, прежде всего, принятие себя (61%-62%). Принятие других проявилось у большинства в обеих группах на самом низком уровне (70%-77%). Уход от решения своих важных проблем характеризует почти всех неадаптивных подростков (70%-85%). Самопознание характерно для небольшой части подростков в обеих группах (15%-23%). Способность к управлению самооценкой характерна лишь для некоторой части группы (38%). Самоопределение как движущая сила просматривается у половины каждой группы, фиксируя низкий уровень у (54%).

Анализ представленных данных даёт основание говорить о том, что подростки в большинстве своём не готовы что-то изменить в себе и принять других как себя, они уходят от решения проблем адаптации в среде сверстников. У большинства в обеих группах ключевые свойства, определяющие процесс социализации в коллективах, выражены слабо или не выражены совсем.

Дифференцированный подход к анализу полученных общих данных в виде проявления уровней по критерию этих важных для социализации свойств у подростков, отнесённых к определённым типам затруднений общения, и тех, кто

определён нами как адаптивные подростки, позволил увидеть особенности проявления указанных свойств (табл. 9).

Анализ данных свидетельствует, что определённое стремление к социализации в группе проявляют, только подростки, условно отнесённые к

Таблица 9.

Сравнительные данные уровней проявления свойств личности, определяющие потенциальные возможности подростков к успешному восприятию процесса социального воспитания в коллективе

Ком- понен- ты	Ме- то- дики иссле- до- ва- ния	Свойства личности	Эксперименталь. гр. 13 чел.						Контрольная гр. 13 чел.					
			Характер проявления типов затруднений общения											
			«Наполеон»	«Бел. ворона»	«Хамелеон»	«Неудачник»	«Изгой»	Адаптивный	«Наполеон»	«Бел. ворона»	«Хамелеон»	«Неудачник»	«Изгой»	Адаптивный
			Уровни											
Свойства, способствующие социально-педагогической адаптации	К.	Адаптивность	Н	Н	Н	Н	С	В	Н	Н	С	Н	Н	В
	Род- жес	Принятие себя	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С
	Р. Дай- монд	Принятие других	Н	Н	Н	Н	Н	В	Н	Н	С	С	Н	В
		Эскапизм	В	В	В	В	В	Н	В	В	В	В	В	С
	Рота- нов – Шля- хт	Самопозна- ние	Н	Н	С	С	Н	В	Н	Н	С	Н	Н	С
		Самоутвер- ждение	В	В	В	Н	Н	В	В	С	С	Н	Н	С
Способность к самоуправлению		Самооргани- зация	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	В
	В.И. Анд- реев	Самооценка	В	В	С	Н	Н	С	В	С	В	Н	Н	С
		Самоопреде- ление	Н	Н	В	С	Н	В	Н	Н	С	Н	Н	С

типу «Изгой». Принятие в первую очередь себя и только себя характерно как для подростков без затруднений общения, так и подростков с затруднениями. Непринятием других отмечаются подростки всех типов с затруднениями общения. В остальных случаях получен большой разброс в показателях.

Стремление к самоопределению и самоутверждению, из числа подростков с затруднениями общения, очень высоко выражено у подростков с типом «Наполеон», «Белая ворона», «Хамелеон». Самоконтроль проявляется только у подростков, отнесённых к типам «Белая ворона» и «Хамелеон».

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что все представленные выше свойства характеризуют в определённой мере индивидуальность личности подростков с затруднениями по типу «выпадения» из коллектива в силу своей нестандартности в области межличностного и коллективного общения. Поскольку речь идёт об социальном воспитании подростков к коллективной общности сверстников, важно выявить их уровень воспитанности по определённым параметрам, имеющим прямое отношение к проблемам социализации - метод В.И. Андреева (1998), адаптированный к подростковому возрасту А.С. Новосёловой и метод Т.П. Гавриловой (1990) по выявлению эмоционально-нравственной устойчивости (табл. 10).

Анализ показал, что гражданские качества у большинства подростков с затруднениями общения (62%-71%) проявился на достаточном уровне. В показателях проявления нравственных качеств, примерно у половины группы доминирует средний уровень (46%-47%). Осознание своих действий и поступков у большинства исследуемых выражено слабо (62%-58%). Способность ориентироваться на мнение коллектива почти отсутствует у значительного большинства подростков (77%-85%).

Дифференцированный подход в оценке проявления уровня сформированности свойств у подростков, отнесённых к определённому

Таблица 10.

Сравнительные данные проявления уровней сформированности социально-нравственных свойств воспитанности у подростков с затруднениями общения

Компоненты	Свойства личности	Экспер. гр. 13 чел.			Контр. гр. 13 чел.		
		Уровни в %					
		Низ.	Ср.	Выс.	Низ.	Ср.	Выс.
Социально-нравственная воспитанность	Гражданские качества	-	39	71	-	38	62
	Нравственные качества	38	47	15	31	46	23
Элементы проявления свойства нравственной устойчивости	Осознание своих действий и поступков	62	23	15	58	30	12
	Способность ориентироваться на мнение коллектива	85	15	-	77	15	8

типу затруднений, позволил увидеть как общую тенденцию, так и отличия (табл. 11).

Так, для подростков отнесённых к типу «Белой вороны», характерно наличие нравственных качеств на достаточно высоком уровне означает, что они осознанно относятся к своим действиям и поступкам, имеют выдержку. Подростки с типом «Хамелеон» проявляют гражданские и нравственные качества, чаще ориентируются на мнение большинства. Для тех, кто причислен к типу «Неудачник», в показателях этих свойств обнаружен большой разброс. У одних отмечен достаточно высокий уровень проявления отдельных гражданских и нравственных качеств. Их характеризует способность ориентироваться на мнение коллектива. У других – малая осознанность своих действий, отсутствие личной ответственности за дела и поступки. Подростки, отнесённые к типу «Изгой», не соизмеряют свои осознанность своих действий, отсутствие личной ответственности за дела

Тблица 11.

Распределение показателей социально – нравственной воспитанности у подростков по проявлению характера затруднений в общении

Компоненты	Свойства	Экспериментальная группа (13 чел.)						Контрольная группа (13 чел.)					
		Характер проявлений типов затруднений общения											
		«Наполеон»	«Белая ворона»	«Неудачник»	«Хамелеон»	«Изгой»	«Адаптивный»	«Наполеон»	«Белая ворона»	«Неудачник»	«Хамелеон»	«Изгой»	«Адаптивный»
Социально-нравственная воспитанность	Гражданские качества	Н	Н	В	С	С	В	С	Н	В	Н	С	С
	Нравственные качества	Н	В	С	С	С	В	С	С	С	С	С	В
Элементы проявления свойства нравственной устойчивости	Осознанность своих действий и поступков	Н	В	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С
	Способность ориентироваться на мнение коллектива	Н	Н	С	С	Н	В	Н	Н	Н	С	Н	В

и поступки. Подростки, отнесённые к типу «Изгой», не соизмеряют свои поступки с нормами нравственных и гражданских качеств. Подростки, условно определённые нами как «Адаптивные», показали проявление гражданских и нравственных качеств, в проявлении личной ответственности, они имеют адекватную самооценку. Для них характерна умеренная осознанность своих действий.

Характеристика групп, участвующих в эксперименте, была бы неполной и недостаточной для построения программы взаимодействия педагога и подростков, если бы мы учли только проблемы социального воспитания

подростков к условиям классного коллектива общеобразовательной школы, не определяя хотя бы в общем виде их ценностные ориентации. В литературе имеются сведения о том, что личностное самоопределение в подростковом возрасте имеет ценностно-смысловую природу, - это определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей. Исследование в этом направлении проводилось по методу М. Рокича.

Методика определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу её мировоззрения, а также фиксирует мотивацию проявления социальной активности в социализации к коллективу и обществу. Методика основана на ранжировании ценностей по двум видам: терминальные – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; и инструментальные – понимание какого-то образа действий, свойства личности в качестве предпочтительного в любой ситуации для достижения желаемой цели. Результаты представлены в табл. 12.

Данные таблицы свидетельствуют, что из 14 представленных терминальных ценностей подростки с затруднениями общения отдали неоспоримое предпочтение им в следующем порядке: здоровье, активная сторона жизни, материальное обеспечение. Такие ценности, как красота природы, развитие, творчество в их выборе получили последние места.

В инструментальных оценках у этой категории подростков предпочтение отдано жизнерадостности, высоким запросам, независимости. Ценности, определяющие такие качества, как рационализм, образованность, деловая эффективность поставлены на последние места. Такой выбор характерен для всех типов подростков с затруднениями общения. Некоторое отличие наблюдается и у отдельных «Адаптивных» подростков, предпочитаемыми терминальным ценностями для них являются красота природы, общественное признание, развитие, а в инструментальных ценностях – воспитанность,

Таблица 12.

Сравнительные данные ранжирования «ценностных ориентаций» подростками экспериментальной и контрольной группы, (методика М. Рокич)

№ п/п	Ценности	Ранжирование в порядке очерёдности		Ценности	Ранжирование в порядке очерёдности	
		Экспер. гр.13 чел.	Контр. гр.13 чел.		Экспер. гр. 13 чел.	Контр. гр. 13 чел.
1.	Активная жизнь	2	3	Воспитанность	6	4
2.	Здоровье	1	1	Высокие запросы	2	2
3.	Интересная работа	9	8	Жизнерадостность	1	3
4.	Красота природы	14	12	Исполнительность	8	8
5.	Любовь	7	9	Независимость	3	1
6.	Материально обеспеченная жизнь	3	4	Честность	10	11
7.	Наличие хороших и верных друзей	6	6	Образованность	11	12
8.	Общественное признание	11	7	Ответственность	7	9
9.	Познание	10	11	Рационализм	14	14
10.	Развитие	13	13	Смелость	4	5
11.	Развлечения	4	2	Твёрдая воля	5	6
12.	Свобода	5	5	Терпимость	9	7
13.	Творчество	12	14	Самоконтроль	12	10
14.	Уверенность в себе	8	10	Эффективность в делах	13	13

самоконтроль.

Анализ данных таблицы показал, что в целом ценностные ориентации соответствуют возрастному периоду развития личности, когда

образованность, развитие, воспитание и познание ещё не стали для них доминантами взросления. А такие ценности, как уверенность в себе, исполнительность, самоконтроль, ответственность поставлены на последние и предпоследние места, что свидетельствует ещё об одной стороне проявления нестандартности. Известно, что ведущим свойством в проявлении себя является мотивация. Для решения задач по разработке педагогической технологии социального воспитания подростков с затруднениями общения в коллективе, это свойство имеет особое значение.

Анализ результатов исследования показал, что подростки, во что бы то ни стало, стремятся к самоутверждению любыми способами, пытаются реализовать себя в деятельности интересной для них лично. Они испытывают потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других, но избегают критики со стороны, не желая быть наказанными, стремятся уйти от неприятностей. Это говорит об определённых затруднениях и проблемах личностного плана, проявляясь в эскапизме (уход от проблем). Одновременно существует определённый потенциал, на который можно опираться, развивая мотивацию в импонирующем виде деятельности. Для решения задач исследования важен компонент направленности личности, который уточнялся по методу В. Смекала и М. Кучера. Данная методика адаптирована А.С. Новосёловой с учётом возрастного уровня развития подростков (табл. 13).

Таблица 13.

Сравнительные данные выявления направленности личности у подростков с затруднениями общения

Уровни в %	Экспериментальная гр. 13 чел.	Контрольная гр. 13 чел.
Личная направленность на себя (низкий уровень)	77	71
Коллективная направленность на взаимное действие (средний уровень)	23	29

Полученные данные ещё раз подтвердили наличие типов затруднений общения у подростков, их неприятия коллективной направленности (у 77%) от числа группы.

Показатели, полученные по психологическим и социально-психологическим методам в ходе эксперимента, дополнялись и корректировались педагогическими методами, в частности, целевым педагогическим наблюдением, отражённых в специально разработанных картах, раскрывающих динамику проявления потенциальных возможностей социального воспитания подростков в коллективе (Приложение 7,8). Окончательная диагностика результатов целевого наблюдения проводилась по методу независимых характеристик. Карту заполняли экспериментатор и классный руководитель. Результат определялся по балловой системе, отражающей уровни проявления социального воспитания подростков в коллективе, по следующим параметрам: высокий – гарантия принятия подростка коллективом; средний – принятие его на определённых условиях; низкий – неготовность к тому, что коллектив его примет. Это зафиксировано суммой показателя у определённой части подростков из общего числа групп, готовых принять новое - у (29%-25%), стремление к нормативному поведению – у (32%-27%) подростков. Способность проявлять самоконтроль - у (30%-25%) из общего числа подростков обеих групп. Способны к нормативному общению (39%-25%) подростков, отмечена сдержанность у (28%-32%) участвующих в обследовании. Наличие такого свойства, как адаптивность, отмечено в целом у 30% подростков в той и другой группе.

Характеристика подростков, участвующих в эксперименте, представила материал для поиска способов решения проблемы социального воспитания подростков с затруднениями в общении к условиям коллектива сверстников, вычленив круг свойств, составляющих потенциал личности, и выявить «барьеры», затрудняющие данный процесс. Особую задачу ставила

последняя группа, обуславливающая поиск способов их преодоления:

- несформированность личностных свойств, способных преодолевать препятствия в ранней стадии их проявления;
- доминирование направленности личности на себя и неприятие ситуации взаимодействия в коллективе;
- несформированность системы ценностных ориентаций с предпочтением лично-значимого, без оценки их со стороны коллектива и общества;
- слабая социально-нравственная воспитанность и неспособность ориентироваться на мнение коллектива;
- несформированность способности к самоорганизации, к самоуправлению своей личностью в самооценке и оценке других в коллективной деятельности;
- уход от возникших в общении и деятельности проблем;
- в целом неспособность приспособиться в коллективе без изменения своего статуса.

По мнению психологов, эти явления порождают у подростков тяжёлые переживания, нередко выраженные в проявлениях тревожности и депрессии, создавая ощущение отсутствия эмоционального благополучия при общении в основном коллективе. Вместе с тем, согласно данным психологического исследования личности подростков с затруднениями общения и целевому педагогическому наблюдению, вычленен и определённый потенциал, способствующий адекватному общению, в нормальных обстоятельствах ведущим для подростков видом деятельности, не востребованный средой и условиями, в силу чего слабо проявившийся. Выявлен и внешний фактор, не менее серьёзно влияющий на социальное и личностное развитие подростка. К нему отнесено невнимание педагогов к раннему проявлению затруднений в социальном общении у школьников; недооценка проявлений нестандартности личности подростков в процессе коллективного общения; отсутствие системы педагогической поддержки в сложных случаях воспитания; создание

необходимых условий для индивидуального самоопределения и самоутверждения в виде ситуации успеха.

Итак, в ходе исследования личности подростков выявлено, что взаимодействие неблагоприятных внутренних и внешних факторов создаёт у определённой части подростков условия возникновения типов затруднений общения, которые становятся устойчивым «достоянием» их личности и, по мнению психологов, трудно преодолеваются, т. к. в их создании немалое участие принимает сфера неосознанного в психике.

Полученные данные глубокого исследования личности позволяет на основе поиска строить педагогическую стратегию и тактику воспитывающего влияния на подростков с затруднениями общения на принципах гуманизации, индивидуализации и педагогической поддержки.

2.2. Программа и технология социального воспитания подростков с затруднениями общения в условиях классного коллектива

Психологическая характеристика участников эксперимента дала основание для организации поиска путей и средств, способных вернуть подростков с затруднениями общения в классные коллективы через перестройку их сознания и отношений, обеспечивающих успешный процесс социального воспитания в коллективной деятельности с адресным влиянием на личность.

В литературе эта проблема исследуется в самых разных аспектах в зависимости от целей и задач проводимого исследования. Как уже было

указано выше, ближе всего к теме решения нашей проблемы рассмотрение её с теории неравновесных систем, отражающих разные по сути функционирования социальные сообщества. В нашем варианте – это для неравновесных коллективов, призванных с разных сторон решать одну задачу. Следует заметить, что в последние десятилетия решение сложных проблем рассматривается с позиций моделирования, что даёт возможность представить целостное взаимодействия неравновесных систем (О.Н. Куракин, В.А. Краковский, Л.И. Новикова, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова, Е.Н. Степанов, Г.Н. Прозументикова и т. д.). По мнению Л.И. Новиковой, модели строятся по-разному. Одни как объект последующего анализа, выступая в роли демонстрационных моделей, другие – когда надо конструировать в процессе поискового исследования формы, сущность и содержание модели, отражающей протекание эксперимента, с указанием окончательно предполагаемого результата. Такая модель носит технологический характер. Именно этот вариант отражает нашу ситуацию организации и хода эксперимента.

Модель, по мнению авторов (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова), - это есть мерило, определяющее отбор и последовательность каждого фрагмента с учётом решаемой проблемы. По мнению Н.Л. Селивановой, модель не может реализовываться сразу в целостном виде. Обычно это происходит по частям, но части должны состыковываться с целым образом системной модели, т. е. синхронизироваться (94, с.15) (табл. 14). Построенная в соответствии с целями и задачами нашего исследования модель (рис. 1) отражает целеполагающую направленность исследования, его содержательную сущность, включающей в себя два неравновесных модуля, – коллектив спортивной секции и классный коллектив общеобразовательной школы. Как отмечают авторы, исследующие проблему моделирования воспитательных систем, в модели отражаются основные блоки протекания эксперимента, но

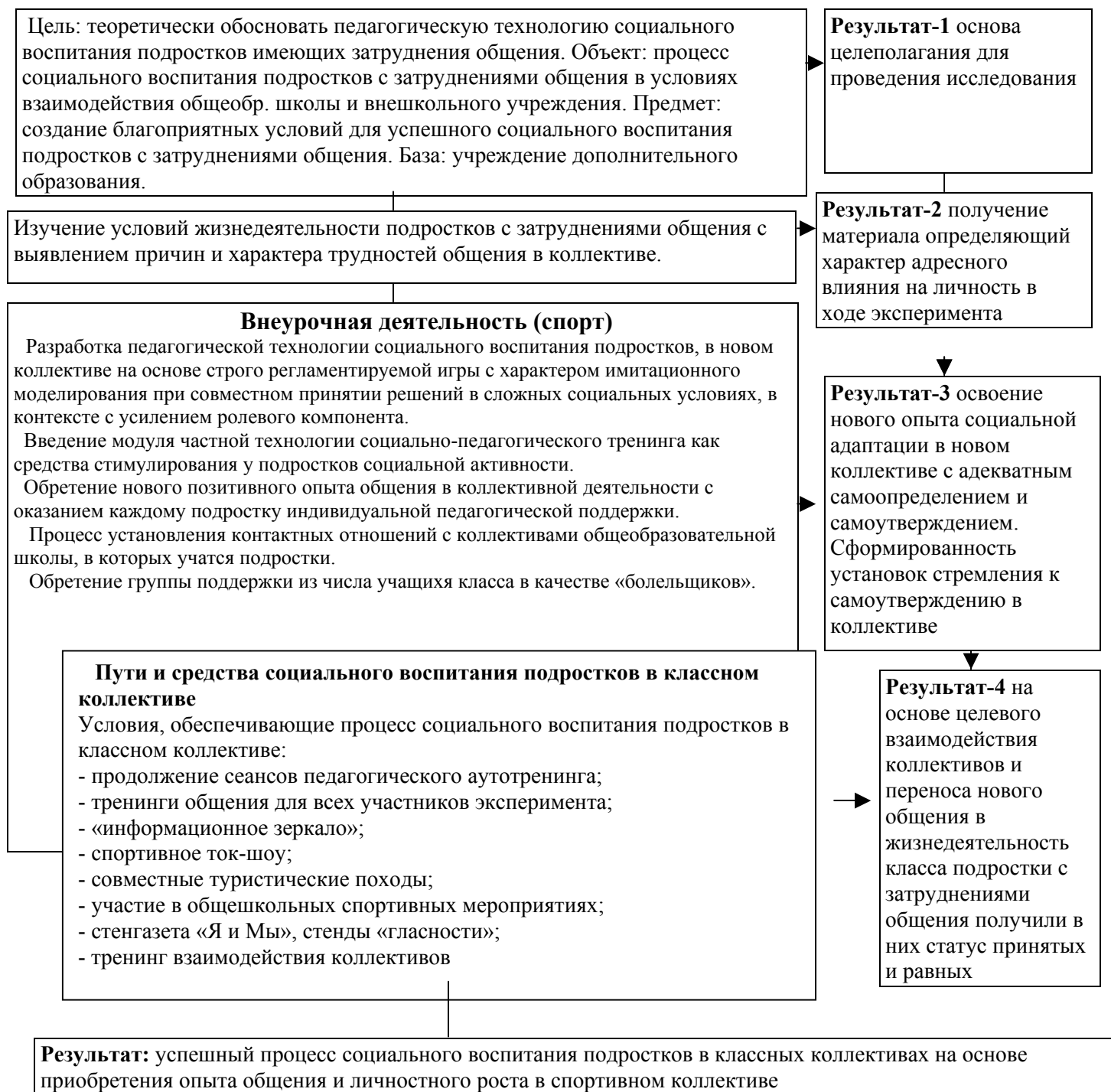


Рис. 1. Структурная модель социального воспитания подростков с затруднениями общения в классном коллективе общеобразовательной школы.

точкой отсчёта должна быть личность ученика. Модель носит технологический характер, в силу чего все блоки исследуются по принципу взаимопоследовательной связи.

Построенная модель отражает в основном протекание исследования, где системообразующий вид деятельности – спортивно-игровой во внеурочное время. Основная задача – познавательная-воспитывающая. Ведущий вид деятельности игровой и коллективный в процессе общения как ведущего в этом возрасте.

Общение в литературе рассматривается как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностью в совместной деятельности, включающей в себя обмен информацией, выработку совместной стратегии взаимодействия, восприятия и понимание другого человека (173). Как психологическая категория общение широко представлено в литературе (Г.С. Абрамова, А.А. Андреева, А.А. Бодалёв, С.Л. Братченко, А.Г. Исмагиловой, В.А. Кан-Калика, А.Г. Коваль, С.А. Рябченко, В.А. Толочек, И.П. Шкуратова и др.). Ближе всего к теме нашего исследования аспект, общения в детском коллективе (Р.С. Вайсман, Т.П. Гаврилова, Е.М. Дубовская, Я.А. Коломинский, С.В. Кондратьева, Р.Л. Кричевский, В.Б. Ольшанский, С.В. Робатова и др.). Построение межличностного общения в детском коллективе, по мнению авторов, во многом зависит от эффективности групповой деятельности (Р.С. Вайсман), от особенности понимания подростками друг друга (С.В. Кондратьева) и от статуса личности подростка в коллективе (Р.Л. Кричевский и С.М. Дубовская). Именно эти проявления во многом определяют характер межличностного общения в коллективе сверстников, существенно влияя на процесс социального воспитания личности в этой новой для подростков социальной общности.

В основе общения, как известно, заложено взаимодействие, имеющее особую значимость в игровой деятельности. В психолого-педагогической

литературе существует несколько типологий взаимодействия, основанного на общении (А.С. Белкин, Н.А. Зимняя, А.К. Маркова, Е.В. Корнеев, В.Д. Семёнов и др.). В соответствии с целями и задачами нашего исследования нам близка типология на основе взаимодействия системы координат Е.В. Коротаевой, где особым блоком представлен социально - педагогический аспект (68).

В педагогической системе координат нас привлекает социально-педагогическая сторона в тесной связи с процессами конвергенции, социализации, с принятием и взаимопониманием, когда взаимодействие является ведущим в построении общения, что может определить направленность исследования процесса социального воспитания подростков с затруднениями общения в коллективе сверстников. Е.В. Коротаева, утверждает, что межличностное взаимодействие как длительный или кратковременный контакт между людьми, приводит к взаимным изменениям их поведения, деятельности, отношений и установок (68, с.27). Механизм взаимодействия в коллективе, по мнению автора, проявляется в **содействии**, на основе которого должна строиться стратегия формирования отношений взаимодействия в коллективе. Е.В. Коротаева делает вывод, что именно этот комплекс: социализация – интеграция – кооперация – сотрудничество – содействие, приводит к достижению общей цели и одновременно к созданию коллектива, жизнедеятельность которого основана на **согласовании** (68, с. 30). Вместе с тем, как отмечает автор, это не исключает дистанцирования, которое проявляется в индивидуальности личности, если оно не разрушает общего согласования. И в этом плане проблемы общения и взаимодействия интегрируются друг в друга. По мнению Е.В. Коротаевой, именно такой характер взаимодействия на основе позитивного общения лежит в основе процесса социального воспитания.

Как свидетельствует теория и практика, встреча человека с трудностями,

выраженными определёнными препятствиями в период социального воспитания в коллективе, создаёт проблемы. Чаще всего это проявляется, когда созданный личностью свой статус не вписывается в процессы **содействия и согласия**, принятые в группе за норму. По утверждению психологов, исследующих эту проблему, взаимодействие, направленное на согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижения общих результатов, – один из важных факторов психологического и социального развития ребёнка (68, с.66).

Поскольку подростки сами выбрали спортивно-игровую деятельность, в частности, футбол, общение и взаимодействие их строилось в процессе строго регламентированной игры, которая носила характер «имитационного моделирования с совместным принятием решений в сложных социальных условиях в контексте с усилением ролевого компонента» (60, с.104-118).

Однако проблема заключается в том, что каждый подросток пришёл в новый коллектив со сложившимся устойчивым статусом личности, не признающий правил коллективного взаимодействия. Одни не желали расставаться с ним, надеясь на самоопределение в новом коллективе именно в этом статусе («Наполеон», «Белая ворона»), другие считали, что в этих условиях будет легче достичь желаемой цели, любыми средствами пробиваясь к лидерству («Хамелеон»), третьи надеялись на поднятие своего статуса («Неудачник», «Изгой»). Это определило основные принципы построения педагогической технологии воспитания в новом коллективе: дифференциации, индивидуализации и гуманизации с учётом общей цели и нестандартного проявления статуса игроков. Обоснованием такого подхода послужило положение К.П. Рудестама о том, что в сложных случаях воспитания легче изменить индивидов, собранных в группу, чем изменить любого из них по отдельности (119, с.15).

Учитывая общепринятые функции общения (68), первый шаг в

формировании адекватного поведения в спортивном коллективе – это информационная его сторона, когда перед коллективом в целом ставятся задачи, представляются нормы и ценности совместной деятельности, которые касаются всего коллектива в целом и каждого его члена в отдельности. Подростки получали информацию о том, что игра в футбол – это не просто умение владеть мячом, быстро бегать и забивать голы, но и, прежде всего, умение взаимодействовать с другими игроками команды. Неважно, в какой роли ты играешь: вратарь или нападающий, защитник или полузащитник.

Футболист должен быть внимателен, быстр, хорошо видеть партнёров, уметь выполнять точные передачи и наносить удары по воротам. Для этого ему необходима смелость и решительность. Быстрая смена ситуаций, в которых оказывается футболист в ходе игры, предъявляет высокие требования к его интеллекту (98). По мнению учёных специалистов, футбол способствует развитию воли, становлению характера (Ю.С. Лукашин, С.Г. Нуржаков, Б.Я. Цирик и др.). Далее, в условиях свободной игры важна физическая подготовка человека, которая, по данным нашего исследования, у подростков с различными типами затруднений в общении недостаточная. Так, по результатам тестов, развитие быстроты у большинства находится на среднем уровне, выносливость – на низком уровне. На среднем уровне – развитие силы и развитие скоростно-силовых способностей. Больше половины подростков незнакомы с техникой владения мячом, примерно больше трети не играли в футбол по правилам.

По мнению М.В. Кларина, в процессе реализации игры на основе интерактивной деятельности успех группы обуславливается успехом каждого в такой роли, где он может предельно реализовать себя, повышая личностный статус в коллективе. Это обусловило выбор стратегии и тактики построения педагогической технологии, и её реализации в условиях спортивно-игровой деятельности.

При этом педагогически значимым для решения задач нашего исследования является ситуация, когда при организации игры учитывается статус каждого игрока в выборе им социально-игровой роли. На первый план выступает социальный аспект – самоутверждение всего коллектива команды. При решении вопроса распределения оптимальных игровых ролей для достижения общего успеха учитывается не только желание игрока, его возможности реализации этой роли, но и мнение коллектива группы. Такой подход к организации игры, по мнению М.В. Кларина, позволяет снять суть конфликтов, возникающих при распределении ролевых позиций. В организационном плане этот вид игры даёт радикальную структуру взаимодействия участников (60). При этом в ходе игры для общего успеха проводится смена игровых ролей, что даёт возможность приобщиться при этом к осознанному принятию подростками возможности самим решать сложную проблему компромисса. Такое построение взаимодействия в общении имеет важнейшее значение для формирования у подростков с затруднениями общения необходимого для успешного процесса социального воспитания свойства другодоминантности, т. е. не просто принятие другого, а принятие важности и необходимости его доминирования в этой ситуации, которая в целом решает и общую проблему доминантного самоутверждения, при котором успех коллектива определяется успехом каждого игрока. Это порождает у подростка мотив пересмотра своего статуса личности в данной социальной группе и обеспечивает ему понимание себя как необходимой части коллектива. Такая постановка задач обуславливает построение педагогической технологии, способной решать задачу социального воспитания подростков в новом коллективе, где нестандартность каждого неминуемо встречается с затруднениями и нужно создавать условия для её преодоления в соответствии с нормами, ценностями коллектива и правилами предлагаемой игры. Данная технологическая цепь позволяла

решить эти задачи (табл. 14).

Построенная технология игрового вида деятельности, способствующая социальному воспитанию личности с затруднениями общения в спортивно-игровом коллективе, основывается на концепции системно-ролевой теории Н.М. Таланчука. Согласно этой концепции, при доминировании процесса индивидуализации воспитания предполагается определённая траектория социального развития каждого ученика с учётом его особенностей и потенциала, предоставления возможностей самораскрытия. Это предполагает, по мнению автора, необходимость индивидуального выбора социальных средств воспитания и способов их коррекции (140).

В процессе социального воспитания подростка с затруднениями общения в коллективе при разработке педагогической технологии мы в первую очередь придавали серьёзное значение принципу создания воспитывающей среды, способствующей социализации личности подростков с затруднениями общения на основе формирования у них отношений взаимной ответственности и ответственной зависимости с ориентацией на социальные аспекты, с интеграцией их в сферу индивидуализации личности. В качестве воспитывающей среды выступает сформированность команды как единого сплочённого коллектива, где каждый подросток выступает в той роли, где он лучше всего может самоутвердиться, внося вклад в общий успех команды. Это условие самоопределения подростка для личностного самоутверждения в новом статусе, который не только признаётся коллективом, но и ценится им.

Предлагаемая педагогическая технология отражает погружение подростков с затруднениями общения в процесс социального воспитания, основанный на самостоятельном поиске путей общения и взаимодействия в коллективе сверстников, решая важные задачи самоопределения и способы самоутверждения.

Мы разделяем мнение Н.М. Таланчука о том, что важное значение в этих

Таблица 14.

Технология социального воспитания подростков с затруднениями общения к условиям спортивной секции футбола



ситуациях имеет принцип социального закаливания личности путём введения так называемых «социальных проб», так как на их основе в разных затруднительных ситуациях подростки самостоятельно ищут выход и только в очень сложных случаях им оказывается помощь в решении социальных проблем (140). В психолого-педагогической литературе этот процесс обозначен как «адаптивная образовательная система», которая определяется как система, способная приспособливаться к уровню развития каждого школьника и выводить его на более высокий уровень (124, с. 5), что соответствует постановке целей и задач нашего исследования.

Программа включает в себя социальные блоки: общие занятия; индивидуальные занятия (педагогическая поддержка); приспособление к социальной среде. И как окончательный результат - рождение у подростков новой Я-позиции в данном сообществе, определяющей формирование свойств, обеспечивающих его Я – концепцию. Это отражено в технологическом звене, формирующем условно «Я равноправный член коллектива».

Технология построения общения на основе взаимодействия подростков, имеющих разный уровень личностного статуса в коллективе и определённого типа затруднений общения, - процесс предельно сложный. В.А. Кан-Калик считает, что в первую очередь в этих ситуациях надо решать проблему приспособления к новым условиям (55).

Построение системы блоков основывается на положении А.В. Мудрика о том, что методы воспитания в сложных ситуациях социальной системы представляются как коррекционное изменение деятельности и общения (введение новых видов деятельности и общения, изменение содержания, слияние видов деятельности и общения). Методы усложнения (специальные воспитательные ситуации) (91) (см. табл. 15, звено 2-3).

Руководство педагога в этих ситуациях не отрицается, хотя основывается

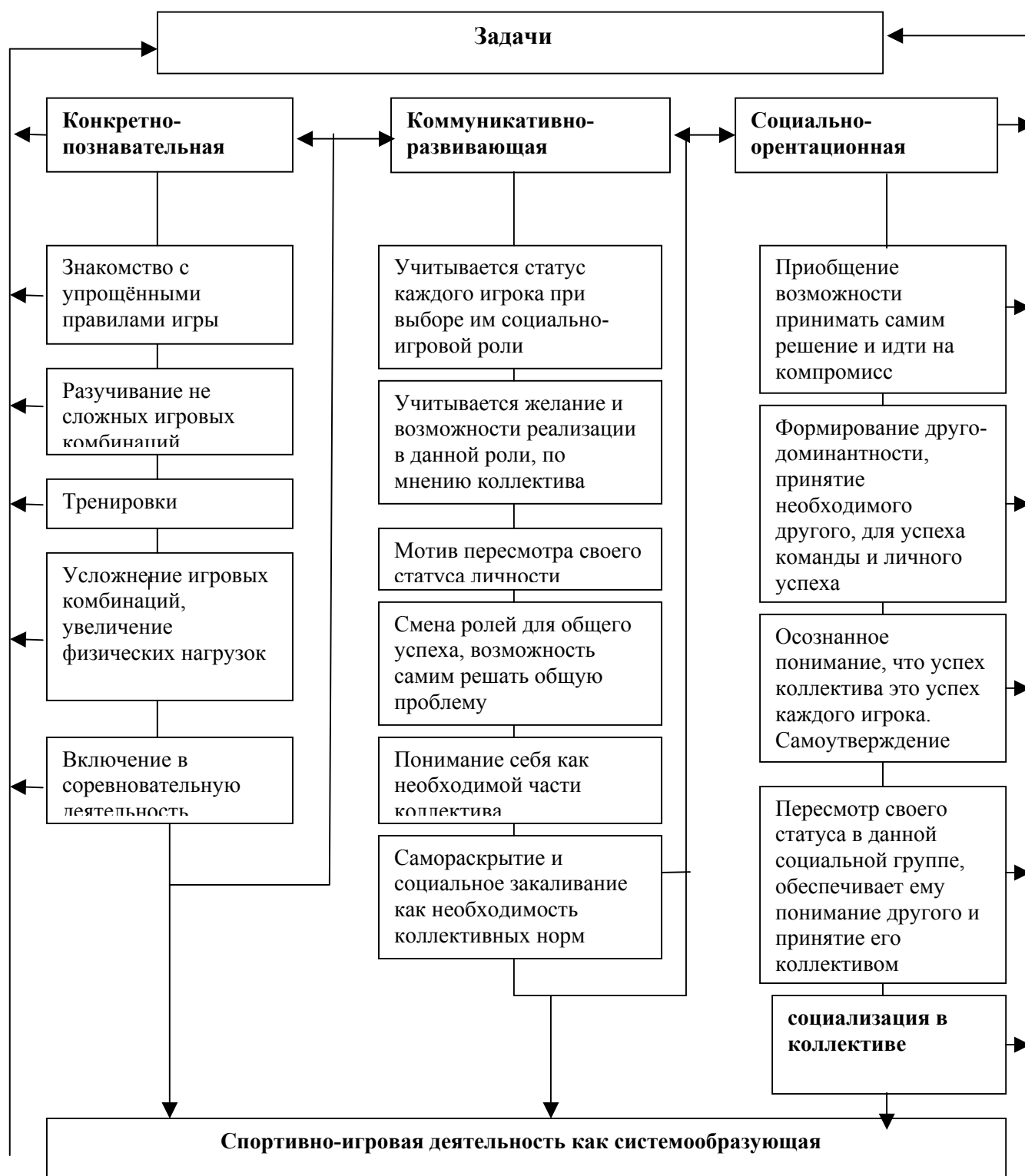
на субъект-субъектных отношениях. Оно выступает в качестве распределительного, переходящего (в зависимости от решаемой задачи) от одного партнёра к другому и снова к первоначальному лицу с последующим межличностным ориентированным воспитанием (38, с. 83), т. е. определено как «педагогика встречных усилий» (68, с. 80-81). Это имеет прямое отношение к педагогической технологии оказания подросткам педагогической помощи (табл. 15). И.В. Страхов предлагает этапы постепенного построения этого сложного процесса: прогнозирование, вступление в контакт, управление на основе рефлексии (137, с. 25-38). Учёные подчёркивают, что при этом педагог должен внимательно следить за процессом и держать руку на «психическом пульсе» коллектива (136, с.28) и быть хорошо подготовленным как практический психолог (138, с.29-30).

Организация межличностных отношений в этих условиях выражается во взаимопользующей деятельности. По мнению психологов, это «... ведёт к становлению механизмов саморегуляции поведения и личности» через мотивированное овладение средствами включения новой деятельности с приобретением нового опыта взаимодействия, способствующего социализации в затруднённых условиях» (В.Я. Ляудес, И.П. Негурэ). Как отмечает А.А. Леонтьев, в таких ситуациях на первый план выступает интерактивный принцип, т. е. построение общей стратегии взаимоотношений, когда нужно представить всю её сущность и технологию (78, с. 29-39).

По мнению автора, в содержательной части технологического процесса доминирует интерактивная функция, которая позволит одновременно решать три задачи: конкретно-познавательную (освоение нового вида деятельности), коммуникативно-развивающую, в процессе которой развиваются навыки общения внутри и за пределами данной группы, социально-ориентационную, воспитывающую гражданские качества, необходимые для адекватной социализации индивида в сообществе (119, с.26) (табл. 15).

Таблица 15.

Доминирование интерактивной функции в реализации созданной педагогической технологии по социальному воспитанию подростков с затруднениями общения в спортивном коллективе



Педагогическая технология социализации подростков в спортивном — коллективе включает в себя в свёрнутом виде частные технологии: психологический тренинг общения, педагогическую поддержку и социально-педагогические тренинги. И если психологический тренинг общения широко известен в литературе, то технология педагогической поддержки требует пояснения (табл. 16).

Содержательная сущность педагогической поддержки в сложном процессе социального воспитания в новом коллективе, где подростку ещё нужно овладевать новыми навыками игры, соблюдением её правил, норм и ценностей команды, – дело сложное, подростка легко могут отпугнуть трудности, несмотря на то, что он стремится именно здесь к самоутверждению (табл. 17).

Как показали наши наблюдения, педагогическая помощь помогла подросткам прижиться в команде. Они терпеливо осваивали новый опыт общения, у них проявились такие качества, как способность идти на компромисс, проявлять в нестандартных ситуациях решительность, неплохо осваивали правила игры. Удалось пробудить стремление стать членом команды и настоящим игроком, так, постепенно, незаметно менялся их статус, дающий абсолютную независимость.

Таким образом, на данном этапе исследования есть основание сделать следующие выводы:

- на основе цели и задач исследования спроектирована модель организации и протекания эксперимента по решению задач социального воспитания подростков с затруднениями общения в коллективе;
- в основу организации эксперимента заложена концепция взаимодействия неравновесных систем, что позволило решать общую проблему с разных сторон через взаимодействие спортивного и основного классного коллектива общеобразовательной школы;
- в основе педагогической технологии заложена имитационно-ролевая игра,

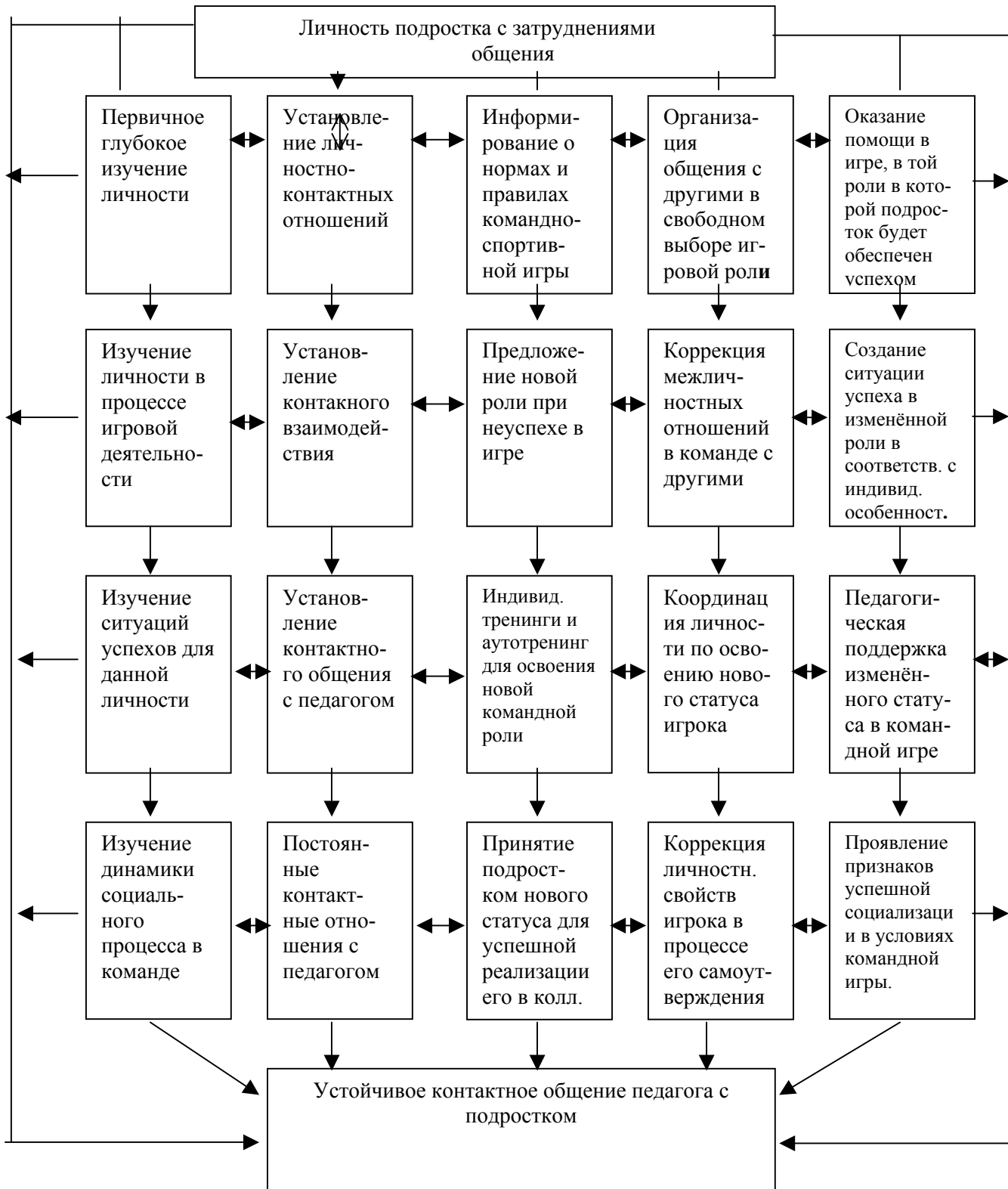
Таблица 16

Авторская технология, педагогической поддержки подростков с затруднениями общения



Таблица 17.

Установление контактных отношений в процессе взаимодействия между педагогом и подростком в условиях процесса социального воспитания в коллективе.



построенная на принципах гуманизации, дифференциации с учётом типов затруднений общения подростков, способная создать благоприятные условия для их самоопределения в коллективной деятельности с получением при этом личного удовлетворения в общении.

Такой подход свидетельствует о приобретении подростками с затруднениями нового опыта межличностного общения в процессе коллективно-игровой деятельности. Однако это решило только часть общей задачи исследования.

Следующий этап призван на данной основе, формировать у подростков социальные установки к основному классному коллективу.

2.3. Социально-педагогический тренинг в системе педагогической технологии социального воспитания подростков с затруднениями общения в классном коллективе

Первые уроки, полученные в игре и на тренировках по новой педагогической технологии, не сразу дали результат в первое время все подростки с затруднениями общения неохотно осваивали предложенные роли, что осложняло межличностные отношения, они с трудом соблюдали правила игры и нормы взаимодействия в коллективе. Всё чаще каждый стремился первым овладеть мячом, и беседы на уровне сознания не давали желаемого результата – на следующей тренировке начиналось всё сначала: срабатывала установка самоутвердиться любым способом и в своём привычном статусе.

По утверждению учёных, в сложных ситуациях воспитания, когда сознание

заблокировано ранее устоявшейся установкой, к методам убеждения возможно подключение внушающего педагогического влияния, синергетическое взаимодействие противоположных методов, что даёт положительный результат (А.С. Новосёлова, И.Е. Шварц). Такой подход в решении воспитательных задач довольно широко известен в литературе и обозначен как «Педагогический аутотренинг» (Т.П. Гаврилова, А.Г. Ковалёв, В.Н. Куликов, А.С. Новосёлова, А.А. Оплетин, Н.Л. Пономарёв, Б.М. Чарный, И.Е. Шварц и др.). При решении социально-педагогических проблем он был несколько изменён и приобрёл понятие «социально-педагогического тренинга» (А.С. Новосёлова, 1998). По мнению учёных, механизм эффективности взаимодействия методов убеждения и внушения обуславливается созданием посредством внушения в психике школьника целенаправленных системы доминантных психологических установок по содержанию в зависимости от поставленных задач (по Д.Н. Узнадзе). В процессе социально направленной деятельности на уровне сознания происходит реализация созданных психологических установок, которые осознаются и при получении положительного эффекта деятельности существенно влияют на формирование мотивации, создавая в конечном счёте у человека социальную установку личности на решение заданных задач (А.С. Новосёлова, 2001) (97, с. 34-35).

Такой подход основан на концепции взаимодействующей связи осознаваемого и неосознаваемого в психике человека и в педагогическом аспекте выражен теорией взаимодействия методов убеждения и внушения в педагогическом процессе И.Е. Шварц (1971г.). В соответствии с данной теорией в созданную нами педагогическую технологию был введён модуль социально-педагогического тренинга (97). Программа сеансов органично включилась в систему технологии общей спортивно-игровой деятельности. Полифункциональная модель социально-педагогического тренинга позволяла решать целый комплекс задач. Так уже в процессе овладения техникой

аутотренинга, эмоциональное напряжение у подростков с затруднениями общения снимались. Как показало наше исследование, с помощью формул самовнушения, направленных на эмоциональную успешность в педагогическом аутотренинге, стабилизировалось психическое состояние подростков: нормализовалось состояние тревожности, возросла вера в себя и в свои силы, что усилило и стабилизировало их стремление к самоопределению и адекватному самоутверждению. Поскольку в основе аутотренинга лежит процесс системного тренинга, у подростков тренировались волевые процессы. Содержательная педагогическая сущность формул самовнушения, построенных по принципу «Я хочу – Я могу – Я достигаю успеха», создавали установки преодоления себя, ориентации только на себя для желаемого самоутверждения в игре в коллективе сверстников. Сеансы проводились непосредственно перед тренировочными занятиями игры в футбол.

Приведём фрагмент программы сеанса педагогического аутотренинга в системе общих занятий.

Овладение приёмами расслабления с помощью педагога, перед началом игры подростки входят в состояние мышечной релаксации. Они расслаблены, спокойны и нацелены слушать голос педагога. Затем идёт косвенное внушение.

Косвенное внушение. «Слушайте мой голос и постарайтесь пережить, прочувствовать и представить себя в предлагаемых обстоятельствах.

..... (музыкальная пауза)

Когда я смотрю футбольные матчи по телевизору, удивляюсь, как просто, легко и быстро игроки передвигаются по полю, выполняют мощные удары, точные передачи, обводят противников, делают обманные движения, а в это время на трибунах сидят сотни, а то и тысячи болельщиков, скандируют, свистят, подбадривают свою команду. В это время у меня возникает огромное

желание научиться играть в футбол, уметь делать всё так же и быть похожим на любимого игрока. Но я знаю: у меня ещё многое пока не получается, я не такой выносливый, быстрый, неточен в передачах мяча, не борюсь до конца за мяч, отступаю, не всегда успешно атакую ворота. И когда неудачи преследуют меня всю тренировку, хочется всё бросить, уйти и больше не приходить. Но проходит день, два - и я опять иду с ребятами заниматься. «Втягиваюсь в игру», слышу слова одобрения ребят и похвалу педагога, начинаю стараться, и настроение тренироваться приходит опять. Следующей тренировки я жду с нетерпением и готовлюсь к ней. Сам чищу одежду, сушу обувь, сам накачиваю мяч. На занятия одеваюсь по погоде, я сам знаю, что нужно одеть, чтобы было удобно тренироваться. Тренировки делают меня собранным и самостоятельным. Я не хочу просить о помощи, я должен научиться всё делать сам, и тогда всё получится. Меня поймут в команде, меня оценят в классе. Так будет!

(муз. пауза)

Затем идут формулы прямого внушения.

Слушайте мой голос и мысленно повторяйте за мной. – Я – сильный! «Я всё могу!», «У меня всё получается!», «Я сам тренирую себя!», «Я тренирую волю!», «Я становлюсь сильнее!», «Мне нравится тренироваться!», «Меня понимают в классе!», «Меня принимают!», «Мне верят!», «На меня надеются!». «Мне доверили важную роль в общей игре! Я оправдаю это доверие! Я – сильный человек!»

(муз. пауза)

Слушайте мой голос! Сейчас будет звучать музыка

(муз. пауза)

Работайте самостоятельно. Каждый повторяет про себя свои личные формулы!

«Наполеоны»: «Я хочу научиться всем упражнениям! Я самостоятельно

тренируюсь! У меня всё получится! Я работаю над собой! Я равняюсь на сильных игроков! Мне нравится тренироваться с ребятами»!

«Белые вороны»: «Я хочу научиться выполнять упражнения как все ребята! Я прислушиваюсь к советам тренера и к советам других ребят! Я равняюсь на тех, у кого это лучше получается! Я выбираю сильных партнёров! Я учусь у них»!

«Хамелеоны»: «Я сильный! Я самостоятельный! Я многого могу добиться сам! Мне не нужны покровители»!

«Неудачники»: «Я внимательно слушаю педагога! Я стараюсь при выполнении заданий! Я уверен в себе! У меня всё получится! Всё будет хорошо»!

«Изгой»: «Я много тренируюсь дома! Я чувствую, что становлюсь сильнее физически! Я не отстаю от других! Мне помогают! Ко мне хорошо относятся в команде! Я оправдываю их доверие»!

«Адаптивные»: «Я сильный! Я с удовольствием тренируюсь! У меня всё получается! Я помогаю другим ребятам, даже если они не просят помощи. Мы – одна команда»!

. (муз. пауза)

Слушайте мой голос! Повторяйте все хором в слух: «Мы – одна команда! Мы все равны! Мы все вместе тренируемся! Успех команды – мой успех! Мой успех – успех команды! Мы сильные»!

Вывод из состояния релаксации. Установка на активную тренировку. Продолжение учебно-тренировочного процесса.

Как свидетельствует экспериментальная практика, после аутотренинга спортивные занятия проходят активнее и организованнее. Примерно после 10-12-го занятия подростки спокойно воспринимали смену игровых ролей. Сеансы аутотренинга чередовались с тренингами общения. Целевое педагогическое наблюдение свидетельствует, что в процессе игры при

педагогической направленности с применением взаимодействия методов убеждения и внушения у подростков происходило взаимопонимание, взаимопринятие и свободное общение. При этом следует отметить, что быстрее и активнее в этом отношении наравне с «Адаптивными» включились подростки с типом затруднений «Неудачник» и «Изгой». Скачкообразно этот процесс проходил у тех, кто отнесён к типу затруднений «Хамелеона», они всё ещё иногда оглядывались на «Наполеонов». Позднее подключились «Белые вороны», и через ситуации успеха и признания ребят те, кто отнесён к «Наполеонам».

Усиленная с помощью включения модуля «социально-педагогического тренинга» педагогическая технология стала быстро давать результат. Нормализовалось игровое взаимодействие, налаживалось межличностное общение в команде.

Социально-педагогический тренинг представлен двумя взаимосвязанными процессами. Сеансы педагогического аутотренинга создают установки, а организация жизни и игровой деятельности предлагают условия для реализации внешних установок, так как будучи невостребованные средой, установки обречены на угасание (Д.Н. Узнадзе) Именно по этому типу в основе своей строится наша технология, которая по утверждению учёных представляет организационную форму создания у подростков средствами групповой и практической психологии познавательного-коммуникативного опыта общения – опыта взаимодействия и взаимопонимания, опыта поведения в проблемных ситуациях» (115, с.76) (табл. 15, с. 94). Важность интерактивной групповой деятельности представленной в технологии этой части заключается в том, что в процессе освоения новой деятельности осознаётся ценность других людей и формируется потребность в общении с ними и в их поддержке. Социально-педагогический тренинг в качестве одного из важных аспектов вычленяет педагогическую поддержку, без

которой создание условий для реализации внушённых установок процесс мало эффективен. Следует отметить, что основными, ведущими педагогическими установками, социального воспитания подростков с затруднениями общения в классном коллективе в представленной технологии является процесс взаимосвязи педагога и подростка (табл. 16, с. 95). Рассмотрим, как решается процесс контактного общения педагога и подростка в условиях глубокой индивидуализации воспитания.

К.Роджерс ввёл понятие конгруэнтности позиций подростков и педагога, вступающего с ним во взаимодействие, где при скрытой позиции ведущее начало остаётся за педагогом: «Я помогаю другому стать человеком, когда я могу принимать других. Это значит – понимать его чувства, отношения, являющиеся частью меня самого, и в этом заключается особая ценность взаимодействия». (113, с. 62). Такой гуманистический подход отвечает новой парадигме воспитания. Традиционная педагогика строится на приобщении другого человека к своим ценностям, носителем которых является педагог, а ученик активно их воспринимает. В современной педагогике взаимодействие строится на реализации понятий «конвергенция», «социализация», при относительно равном участии партнёров (А.С. Белкин, Е.В. Коротаева, В.Д. Семёнов). Эти идеи отражены в нашей технологии как важное звено в сознании отношений конгруэнтности при взаимодействии в новом коллективе педагога и воспитанника, не желающего расставаться со своим статусом и в этих условиях. Установление контактного общения педагога с подростком, отнесёнными нами к разным типам затруднений общения, создало условия для реализации воспитательных принципов дифференциации и индивидуализации (табл. 18).

Важным значением в этом процессе является взаимодействие двух неравновесных коллективов. Именно на решение этих задач направлена содержательная сущность формул педагогического аутотренинга и

определение в педагогической технологии тех условий, которые способны реализовать создаваемые установки. В целом это решало сложную задачу переноса основного опыта социализации подростков в спортивном коллективе в условия жизнедеятельности их в основные классные коллективы школы.

Этот непростой процесс, имеющий значение для социального воспитания подростков с затруднениями общения в новом коллективе, отражён в технологической Карте (прил. 9). Представленная технологическая Карта помогла индивидуально фиксировать учёт особенностей подростков с преобладанием конкретного типа затруднений общения в процессе решения общей задачи: обретения ими нового опыта в процессе игровой деятельности как нового вида познавательной деятельности и межличностного общения, что существенно обуславливало их физическое развитие, воспитание волевых качеств и формирование социальных установок на основе коллективной деятельности, положительно обеспечивающие им самоопределение и соответствующие способы самоутверждения.

Реализация данного аспекта педагогической технологии показала в ходе эксперимента, что контактные отношения помогли решить в процессе игровой деятельности сложные задачи определённой целевой перестройки сознания подростков, выраженного в понимании ими необходимости идти на компромиссы ради общих целей коллектива, без которых личностное самоутверждение может не состояться. Приобретая в новом коллективе опыт общественного поведения, отношений, подростки, по утверждению Г.А. Карповой, «наращивают социальные мускулы» (59, с.4), когда формируются социально-психологические качества, необходимые для включения в систему отношений в социальном сообществе: коммуникативные, коллективные (способность к взаимодействию, к соотнесению личных и общественных интересов); и осознание того, что только в коллективе формируется

Таблица 18.

Социальное воспитание подростков с затруднениями общения в спортивном коллективе

Целеполагание	Создание благоприятного эмоционального фона в команде	Освоение ролей в коллективе для самоутверждения	Индивидуальная педагогическая поддержка	Приёмы стимулирования	Формирование устойчивого нравственного поведения	Окончательный результат
-Социальное воспитание в условиях командной игры; -пробуждение интереса к игровой деятельности; -стимулирование стремления к самоопределению в команде в значимом для подростков статусе; -осознание своих возможностей для достижения общего	- Свободная игра с выбором личностной позиции в процессе решения поставленных задач; -создание ситуации успеха для каждого в определённой роли в соответствии с его личностными качествами и возможностями; -включение соревновательных ситуаций;	-Освоение той роли в игре, где больше всего проявляется успех каждого игрока -закрепление в этой роли успеха в игре и демонстрация его в команде и в остальных классных коллективах, где подростки учатся; -создание условий для успеха командной игры;	- Дифференцированный подход к построению в коллективе отношений с учётом личностных свойств и статуса проявления типа затруднений личности; -общественная постановка, перед игроками перспективы саморазвития их личности с учётом индивиду-	-Отношение доверия во всём; -отмечать каждый, самый малый успех -ошибка рассматривается как творческий поиск лучшего варианта; -приобщение к коллективу при решении спорных вопросов; -обучение правилам самостоятельного физического раз-	-создание ситуации для проявления эмпатии по отношению к другим; - создание ситуации для проявления саморегуляции в сложных неординарных условиях нравственного характера; -создание ситуации приобщающей к нравственному вы-	-сплочённость коллектива; -глубокий интерес к игровой деятельности для игроков в разных игровых ролях; - повышение у подростков с затруднениями общения уровня социализации в условиях команды и классного коллектива; -повышение у игро

Продолжение табл. 18.

<p>успеха;</p> <p>-добровольное принятие роли, в которой он имеет большой успех;</p> <p>-воспитание отношений взаимной зависимости и ответственности;</p> <p>-формирование личностно значимых свойств в процессе игры для повышения статуса личности в команде</p> <p>-осознание твоей значимости коллективом.</p>	<p>-объяснение успеха как удачного поиска нужного варианта;</p> <p>- предупреждение и гашение конфликтов;</p> <p>-приглашение одноклассников в качестве болельщиков.</p>	<p>-осознание под-ростками взаимной зависимости в коллективе команды как необходимости успешной самореализации личности;</p> <p>-принятие каждым подростком полной ответственности за успех команды в целом.</p>	<p>альных свойств;</p> <p>-оказание постоянной помощи в физическом развитии подростков;</p> <p>-создание проблемных ситуаций в игре и в отношениях для проявления самостоятельного принятия решения каждым в отдельности.</p>	<p>вития;</p> <p>-введение в систему занятий педагогического аутотренинга;</p> <p>-подчёркивание важности и необходимости личностной саморегуляции своим состоянием и поведением, для достижения успеха;</p> <p>-постоянное подчёркивание статуса подростка.</p>	<p>-создание ситуаций оценки деятельности команды игровыми классными коллективами;</p> <p>-создание ситуаций оценки результатов игры другими;</p> <p>-создание ситуаций для проявления личной ответственности.</p>	<p>ков уровня проявления таких качеств личности как самоконтроль и саморегуляция в условиях взаимодействия в команде и классном коллективе;</p> <p>-положительное принятие общественного мнения коллектива.</p> <p>-успешная социализация в новом коллективе;</p>
	<p>Создание благоприятного психологического климата</p>	<p>Освоены и приняты новые роли</p>	<p>Создана система индивид. пед. подд. для социал. воспит.</p>	<p>Отработана система личностного стимулирован.</p>	<p>Проявление устойчивости в проблемных ситуациях</p>	<p>Успешная социализация в новом коллективе</p>

социальная позиция личности и проявляется личная ответственность. Отношения в процессе взаимодействия формируют волевую сферу, так как требуют развитого механизма саморегуляции. Но это только часть решения задач нашего исследования. Подростков, имеющих проблемы общения в межличностных отношениях в своих классных коллективах нужно «вернуть» туда, так как это основной коллектив для возрастного периода их развития и учебной деятельности. Именно там формируется целостность их личности. Второй аспект социально-педагогического тренинга как модуля целостной педагогической поддержки – создание условий для реализации созданных установок стремления к социализации в классном коллективе – связан с важным педагогическим феноменом переноса опыта в другие условия. В литературе есть данные, что приобретённый опыт общения и самоутверждения в специально созданной среде человек может свободно переносить его во внешний мир и успешно использовать его (46, с.409). Однако это положение, как показала экспериментальная практика, «работает» лишь тогда, когда в другом коллективе есть для этого благоприятные условия, если их нет, то их нужно создавать.

В общей педагогической технологии социального воспитания функционировали сеансы педагогического аутотренинга. По содержательности и педагогической направленности, эти сеансы представляют систему, создания установок стимулирования, социальных процессов вхождения подростков в классный коллектив с новым статусом для самоутверждения в нём. В качестве примера приведён небольшой фрагмент сеанса. Косвенное внушение Я прихожу в свой класс, где меня дружелюбно встречают. Меня окружают, расспрашивают об успехах в команде. Мои рассказы слушают даже те, кто раньше меня просто не замечали. Я стал серьёзнее готовиться к урокам. Я сам вызывался отвечать у доски. Ребята за меня переживают и «болеют» так же, когда я играл на поле.

Я «вырастаю» в их глазах. У меня появились свои болельщики. Я с гордостью говорю не только «моя команда», но и «мой класс», «мои друзья». Я знаю, что это будет не сразу, но это будет. Всё зависит от меня. Я с удовольствием включаюсь в общие дела класса, где меня принимают и ценят. Я дорожу этим отношением!.... Затем свои личные формулы про себя повторяет каждый.

В качестве условий для реализации созданных социальных установок вводятся и другие модули, известные в литературе как «тренинг взаимодействия коллективов», «информационное зеркало» (108, с.71), и т. д. В классах, где учились игроки команды, появились «стенды гласности», где наравне с достижениями членов классного коллектива сообщалось о победах общей футбольной команды и успехах конкретных игроков-учащихся этого класса. Это становилось достоянием классных часов, где их успехи обсуждались всем классным коллективом. Отношение к игрокам команды постепенно менялось, их успехов ждали, за них уже «болели», ими начинали гордиться.

Успехи подростков, играющих в футбольной команде, становились общим успехом и классных коллективов, в которых учились недавно «непринятые» коллективом подростки. Отдавая должное положению о необходимости создания ситуации успеха (по А.С. Белкину), важно обратить внимание на положение автора о том, что успех или неуспех в каком бы виде деятельности он не участвовал, требует ответа на вопросы: во имя чего и какими средствами (17, с.30)? В данной ситуации успех был необходим, во что бы то ни стало для принятия классными коллективами подростков как «своих, на равных». Как показали наши наблюдения, «информационное зеркало» сыграло положительную роль для решения этой задачи. Постепенно это входило в систему внеклассной работы коллективов классов. Были назначены даты игр с довольно серьёзными командами сверстников детских

спортивных клубов района, на которые через «информационное зеркало» были приглашены болельщики-одноклассники. Победа стала целью всей команды. Слишком велико было желание игроков самоутвердиться в глазах ребят своего классного коллектива, где совсем недавно их или не замечали, или просто «не принимали», по поводу чего пришлось немало пережить и серьёзно потрудиться, чтобы выступить в новом качестве. Поэтому к предстоящей игре необходимо было хорошо подготовиться. В серии игр, команда показала себя как сплочённый единый коллектив, что приводило её к успехам. Успех команды становился общим успехом всех четырёх классов и обсуждался всеми классными коллективами. Отношение к игрокам команды классных коллективов, которые «болели» за них, и личностным успехом каждого подростка, А.С. Белкин называет это состояние «общая сбывшаяся радость» (17, с.40). «Когда ожидания человека сбываются, он начинает верить в себя!» (17, с.41). Эта вера была выстрадана подростками и окупилась сложным трудом преодоления себя в себе для самоутверждения в новом качестве.

Целевое педагогическое наблюдение показало, что положение каждого подростка как члена футбольной команды в коллективах классов менялось: их «принимали», за них «болели», даже гордились. Подростки же старались закрепить полученный успех, активно включаясь в общие дела класса во всех видах физической и спортивной работы в коллективе.

Анализ экспериментальной работы свидетельствует, что вхождение подростков в классные коллективы, проходило не так просто, оно шло опосредованным путём. У каждого из подростков с затруднениями общения появилась группа «поклонников», которая при более тесном общении становилась для них референтной группой. Через эту группу подростки постоянно включались в общую деятельность коллектива класса. Как показали наблюдения, первая такая группа сформировалась вокруг более удачливых и сильных игроков, в качестве которых выступили стремящиеся к

немедленному признанию подростки с типом затруднений общения «Белой вороны» и «Наполеона», которые в команде быстро завоевали статус признанных лидеров. Довольно многочисленная группа подростков приняла «Хамелеонов», проявляющих со своей стороны открытое стремление к признанию. Появились сторонники и у тех, кого знали как «Неудачников», удача в игре сделала их в глазах одноклассников сильной личностью, что вполне соответствовало действительности. В самую последнюю очередь коллектив принял «Изгоев», в силу того, что они не очень смело сами шли навстречу, но скоро эти подростки забыли о своём одиночестве, что проявилось в их активном участии в туристических слётах и в спортивных мероприятиях между классами.

Сплочённость малых групп в коллективе по определению специалистов – базовое, ведущее свойство, определяющее характер процессов коллективообразования (64). Как считают психологи, преимущества при включении в коллектив имеет тот, кто приобрёл друга или друзей в виде референтной малой группы, что незамедлительно отражается на таких характеристиках подростка, как положительная самооценка и ощущение психологической защищённости, что облегчает включение в коллектив через свою компанию (64).

Такие ситуации дают подросткам с затруднениями общения «шанс», т.е. возможность раскрыть себя и увидеть себя глазами других, оценив собственные возможности найти свою «нишу» в коллективе класса, ощутив при этом эмоциональное благополучие и оценив свои успехи в самостановлении личности. В этом немалая заслуга такого сложного модуля как социально-педагогические тренинги.

Итак, разработанная педагогическая технология воспитания позволила в достаточной мере преодолеть подросткам затруднения в общении в коллективной деятельности.

Социально-педагогический тренинг, органично включённый в общую технологию социального воспитания подростков с затруднениями общения в коллективе, показал себя успешно сотрудничающим по механизму взаимодействия с такими методами, как убеждение и внушение.

Внушение - способствовало нормализации психических состояний у подростков в период переживания ими стрессов, стимулировало их психическую активность через формирование силы личностного «Я», преодолевало ощущение отторгнутости от коллектива, формировало систему доминантных психологических установок стремления к самоутверждению в коллективной деятельности.

Убеждение - создавало благоприятные условия для успешного процесса социального воспитания в коллективе: создавало ситуации успеха именно в той игровой роли, которая более всего соответствует его возможностям, ставило в проблемные ситуации, предоставляя самостоятельный выбор их решения, создавало условия взаимодействия, формировало свойство взаимозависимости в коллективе, взаимответственности с акцентом на единство личностного и коллективного успеха, строило взаимодействие обоих коллективов. Процесс взаимодействия методов убеждения и внушения решал одну общую задачу с разных сторон, что оптимизировало процесс социального воспитания подростков, отразившегося на их личностном росте.

Сложная социально-ценностная часть педагогической технологии основана на взаимодействии убеждения и внушения, способствующая формированию здорового образа жизни для самоутверждения личности, способной к взаимодействию и общению в коллективе.

Таким образом, введение в педагогическую технологию модуля социально-педагогического тренинга заметно оптимизировало процесс социального воспитания подростков с затруднениями общения к условиям

обоих коллективов спортивной секции и классного коллектива общеобразовательной школы, что позволило сделать определённые выводы и принять некоторые важные решения по проблеме социального воспитания подростков.

В трудных случаях воспитания, когда сознание подростков заблокировано создавшимися отрицательными установками к любому виду воспитательного влияния, педагогический эффект даёт включение в систему взаимодействующих методов убеждения и внушения, выступающих в форме модуля «социально-педагогического тренинга».

Органически включённый в общую педагогическую технологию обучения игре в футбол, он помог решить комплекс педагогических задач, имеющих ведущее значение для социального воспитания подростков с затруднениями общения в условиях классного коллектива общеобразовательной школы:

- преодоление психических и психологических состояний помогло сбалансировать расторможенную психику подростков;
- установить контактное общение с ровесниками и педагогами, ускорив решение проблем социальной коммуникативности в обоих коллективах;
- обрести силу своего личностного «Я» в пересмотре своего самосознания по отношению к другим и коллективу в целом;
- создать установки необходимости реализации своего личностного роста и адекватного самоопределения в основном классном коллективе с помощью переноса в него обрётённого опыта социализации в коллективную деятельность.

2.4. Обусловленность социального воспитания подростков с затруднениями общения в классных коллективах созданной педагогической технологией, обеспечивающей им условия для личностного роста и адекватной самореализации в процессе коллективного общения и деятельности

В процессе социального воспитания в спортивном коллективе подростки с затруднениями в общении освоили новый для них опыт самореализации в условиях коллективного общения, где успех команды определялся личным успехом каждого, что потребовало от них принятия норм, правил и ценностей этого коллектива.

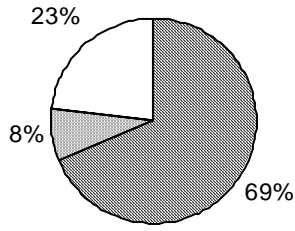
Перенесение этого опыта в классный коллектив был сопряжён с процессом перестройки самосознания и самосовершенствования личности в области формирования нового статуса, нового положения в коллективе, новых способов взаимодействия, сотрудничества и общения.

Визуально отражённый успех каждого в этом направлении, обусловленный педагогической технологией, отражён в Карте целевого педагогического наблюдения по критерию независимых характеристик (прил. 7). Такое положение подтверждено объективными показателями данных, полученных посредством психологических и педагогических методов исследования личности при сравнительном анализе исходных и контрольных срезов.

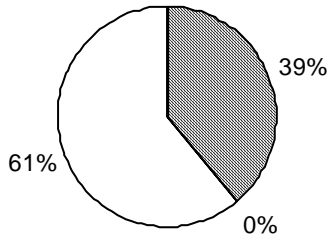
Прежде всего, отмечена нормализация психики подростков через преодоление психогенных состояний тревоги.

Так, в ходе эксперимента у подростков экспериментальной и контрольной групп заметно улучшилось соматическое и эмоциональное состояние. (Диаграмма 2), что создавало у них ощущение эмоционального благополучия, так необходимого для личности, стремящейся к

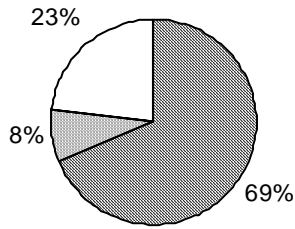
Экспериментальная группа
13 чел.



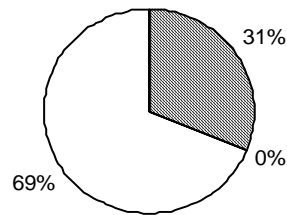
Тревожность (исходные данные)



Тревожность (контрольные данные)

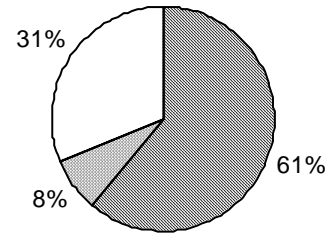


Депрессия (исходные данные)

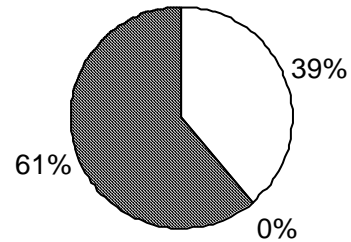


Депрессия (контрольные данные)

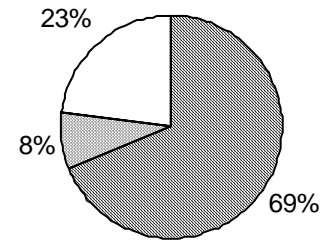
Контрольная группа
13 чел.



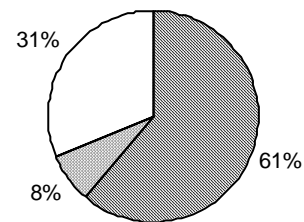
Тревожность (исходные данные)



Тревожность (контрольные данные)

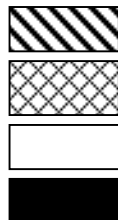


Депрессия (исходные данные)



Депрессия (контрольные данные)

Условные обозначения:



- область педагогической коррекции,

- пограничное состояние,

- норма

- состояние близкое к болезни

Диаграмма 2. Сравнительные данные проявления психических состояний тревожности и депрессии у подростков экспериментальной и контрольной групп в %

взаимопониманию и взаимодействию с другими членами коллектива. Показатели диаграммы свидетельствуют: по сравнению с исходными срезами у большинства подростков зафиксировано психическое состояние тревожности в норме (исходные данные - у 23%, контрольные - у 61%). Уменьшился показатель области педагогической коррекции (исходные данные - у 69%; контрольные - у 39%). Пограничные состояния и состояние, близкое к болезни, у подростков обеих групп не зафиксированы, что говорит о значимой нормализации психики подростков, необходимой для взаимодействия с ровесниками и взрослыми.

Показатели этих свойств в контрольной группе выражены менее значительно: (исходные - у 31%; контрольные - у 39%), область педагогической коррекции осталась без изменений - у 61% подростков.

Примерно такая же положительная тенденция проявления нормы отмечена у большинства подростков экспериментальной группы (исходные - у 23%; контрольные - у 69%) в показателях реактивной депрессии. В контрольной группе эти показатели значительно ниже за счёт чего (исходные - у 25%; контрольные - у 31%) область педагогической коррекции уменьшилась, (исходные - у 71%; контрольные - у 61%) подростков. Пограничное состояние осталось прежним.

Анализ сравнительных данных свидетельствует в целом об определённой нормализации психических состояний у подростков обеих групп. В первую очередь это объяснилось тем, что они занимались импонирующим им видом деятельности – игрой в футбол. Однако, как свидетельствуют показатели диаграммы, после окончания эксперимента результат обнаружил значительную разницу. Это подтвердили и данные Карты целевого педагогического наблюдения, полученные по системе независимых характеристик: у подростков экспериментальной группы по сравнению с контрольной отмечено значительное повышение жизненного тонуса за счёт

обретения эмоционального благополучия, что создавало благоприятные условия для их личностного роста (табл. 19). Личностный рост в нашем варианте выражается в повышении личностных качеств, определяющих во многом и мотивацию социальных процессов, и направленность действий подростков. Этот процесс подтверждён результатами контрольного среза по методу Р. Кеттела (F-16, форма С). Для решения задач нашего исследования

Таблица 19.

Сравнительные данные проявления уровней определяющих свойства личности у подростков экспериментальной и контрольной групп по методу Р. Кеттела (F-16, форма С), до и после окончания эксперимента

Особенности психики	Факторы	Свойства личности	Экспериментальная гр. 13 чел.						Контрольная гр. 13 чел.					
			Уровни в %											
			Низкий		Средний		Высокий		Низкий		Средний		Высокий	
			исх	кон	исх	кон	исх	кон	исх	кон	исх	кон	исх	кон
Особенности мышления	F-Q1	Принятие нового	71	13	17	18	12	69	69	54	23	23	8	23
Эмоционально-волевые кач-ва	F-C	Эмоционал. устойчивость	69	8	8	46	23	46	70	62	15	23	15	15
	F-G	Нормативность	31	—	46	62	23	38	31	15	54	70	15	15
	F-O	Тревога	8	71	21	21	71	8	8	31	11	15	81	54
	F-Q3	Самоконтроль	70	8	22	21	8	71	77	46	23	15	—	39
Коммуникативные кач-ва	F-A	Общительность	61	—	8	46	31	54	70	54	15	31	15	15
	F-F	Сдержанность.	46	8	39	53	15	38	54	38	31	39	15	23

особое значение имеет значительный рост свойства, определяемого как «принятия нового» в ходе самоопределения и самоутверждения. В экспериментальной группе после окончания экспериментов этот показатель вырос до высокого уровня - 69% от общего числа подростков. В контрольной группе – преобладает число подростков с низким уровнем (54%). Такой разрыв в показателях этих свойств у подростков, занятых импонирующим видом деятельности, свидетельствует об эффективности перестройки отношения к нововведениям у одних (экспериментальная группа) и отсутствием этого явления у других (контрольная группа).

В экспериментальной группе к концу эксперимента отмечена значительная положительная тенденция к проявлению эмоциональной устойчивости. В экспериментальной группе это свойство характерно для значительного большинства подростков, проявивших его на разных уровнях: средний - у 46%, высокий – у 46% подростков. В контрольной группе фактических изменений не произошло: у большинства доминирует низкий уровень - 62%. Проявление эмоциональной устойчивости у большинства в экспериментальной группе свидетельствует о возрастающей у них сдержанности в конфликтных ситуациях и проявление терпимости по отношению к тем, кто с ними не согласен. Особую значимость в плане личностного роста подростков с затруднениями общения имеет показатель нормативного поведения, поскольку в команду вошли не самые послушные подростки. У игроков экспериментальной группы после окончания эксперимента это свойство проявлялось на самом высоком уровне - у 100%. В контрольной – по-прежнему доминировал средний уровень - у 70%. Проявление свойства нормативности поведения определяло принятие подростками норм, ценностей и правил поведения в том и другом коллективе, что подчёркивает педагогическую эффективность процесса социального воспитания. Это даёт основание полагать, с одной

стороны, что тревога у подростков с затруднениями общения во многом была порождена дискомфортом положения в коллективе класса и неизвестностью перед вступлением в новый коллектив. С другой – показатель низкого уровня свидетельствует о снятии стрессовых ситуаций и о наличии тревоги как нормального явления за своё будущее – стабильное положение в классе. Вместе с тем при значительном личностном росте подростков экспериментальной группы личностная тревога совсем не исчезла, она осталась на низком уровне (исх. - высокого уровня – у 71%; контр - низкого уровня – у 71%). В этом плане о силе своего Я свидетельствует наличие такого свойства как самоконтроль. Исходные данные констатировали у всех подростков с затруднениями общения почти полное его отсутствие, что во многом объяснило расторможенность их эмоциональной и волевой сферы психики. В ходе эксперимента это положение резко изменилось. В экспериментальной группе проявление самоконтроля на разных уровнях. У 92% подростков засвидетельствован средний уровень - у 21%; высокий – у 71%. В контрольной группе, где подростки с удовольствием занимались игрой в футбол, но без целевой ориентации на социализацию это свойство проявилось в значительно меньшей мере (средний уровень у 15%, высокий - у 39%). Самоконтроль определял и развитие такого свойства как способность к самоуправлению своими эмоциями и поведением, что обуславливало успех социального воспитания в коллективе. Об этом свидетельствует характер проявления коммуникативных особенностей личности подростков. Несмотря на то, что общение – ведущий вид деятельности в этом возрасте, показатель общительности у подростков с затруднениями общения экспериментальной группы перед началом эксперимента проявился у большей части на низком уровне (у 61% участников). Средний – у 8%, высокий – у 31%, т. е. они с трудом шли на контакт, хотя хотели играть в команде. В ходе

эксперимента произошли значительные положительные сдвиги в этой области. Контрольные срезы зафиксировали у 46% подростков из числа экспериментальной группы средний уровень, что вполне отвечает общим нормам подросткового общения, и у 54% - высокий уровень, что даёт основание считать весьма желательным и вполне удачным общением в коллективе. В контрольной группе данные намного ниже. Такое свойство, как самостоятельность, всегда было характерным для этой категории подростков, но не всегда проявление его было правомерным и служило скорее формированием эмоционального неблагополучия, выступавшей в качестве «барьера» в процессе социального воспитания. В ходе эксперимента менялось качество его проявления в сторону социальной направленности на коллектив.

Таким образом, представленные свойства охарактеризовали одну из сторон личностного роста подростков с затруднениями общения. Это свойство позволило занять воспитателям правильную позицию в конфликтных ситуациях и проявить толерантность к тому, что не связано по разным причинам с их личной позицией.

За счёт возросшего качества указанных свойств у подростков с затруднениями общения проявилась способность понимать других членов коллектива и вступать с ними в деловые и личностные отношения, контролируя свои эмоции, приобретая адекватный стиль коллективных отношений. Исчезла тревога, появилось ощущение значимости себя в новом коллективе. Это характеризует группу в целом, куда кроме подростков с затруднениями в общении входят и игроки, условно отнесённые нами к категории «Адаптивные». Игра в футбол способствовала развитию воображения, что сказывалось на умении строить отношения в сложных ситуациях коллективной деятельности.

Дифференцированный подход и реализация принципа индивидуализации воспитания создали возможность проследить данные личностного роста

отдельных подростков с определённым типом затруднений (прил. 10).

Так, в ходе эксперимента у подростков, отнесённых к типам затруднений общения «Наполеон» и «Белая ворона», возросла до высокого уровня эмоциональная устойчивость, отмечен достаточный самоконтроль, они стали более сдержанны. В решении нестандартных ситуаций предлагали свои варианты, но в конечном счёте ориентировались на мнение большинства.

Данные свойства помогли этой категории подростков поддерживать постоянный интерес к деятельности коллектива, отмечено повышение их работоспособности, подростки приобрели чувство юмора, они проявляли находчивость. Всё чаще они проявляли готовность идти на компромисс, принимая общие нормы и правила коллектива.

Анализ показателей Карты целевого педагогического наблюдения, фиксирующей данные динамики их проявления, показал вживание в коллектив подростков, отнесённых к типу затруднений «Хамелеон». У них зафиксировано довольно быстрое проявление таких свойств, как общительность, открытость и активность, что значительно ускоряло процесс их социализации в коллективе.

Наблюдения показали, что эти подростки охотно и быстро включались в общие коллективные дела. Они чаще проявляли терпение к инакомыслию других, упорно стремились к достижению позиции лидерства. Большинство показателей свойств их личности быстро доходили до показателей высокого уровня.

Подростки, отнесённые к типу затруднений «Неудачник», медленнее, чем другие проявили себя в классном коллективе. Прежде всего, они стали работоспособнее. Исчезла тревога во всех её проявлениях. Через определённое время появилась уверенность в себе, проявлялся самоконтроль, они становились общительнее. Всё это способствовало их самоопределению и самоутверждению в коллективе.

Сложнее шёл процесс социального воспитания у подростков, условно отнесённых к типу затруднений «Изгой», «не принятых» коллективом из-за своих недостаточно развитых физических данных и неадекватного отношения к ним других. К концу эксперимента произошёл положительный сдвиг. Нормализовалось общение (средний уровень), они сумели овладеть самоконтролем (средний уровень), которого в исходном срезе не было совсем. Подростки быстрее других сознательно приняли правила и нормы поведения в коллективе, произошла сформированность свойства другодоминантности. У них заметно выросло такое свойство, как рост силы личности, т.е. стали довольно эмоционально устойчивыми, в преодолении трудностей при самоопределении в коллективе.

Как было указано выше, в экспериментальную и в контрольную группы входила часть подростков, условно определённых нами как «Адаптивные», т.е. без каких бы то ни было проблем общения. У этих подростков почти все данные свойств личности в ходе эксперимента улучшились, показывая в одних случаях – достаточный, в других - высокий уровень их проявления. Карта целевого педагогического наблюдения зафиксировала, что именно этой категории подростков труднее всего давались проявления таких свойств, как толерантность и другодоминантность по отношению к подросткам испытывающих затруднения общения. К концу эксперимента эти свойства стабилизировались. В ходе тренировок они постоянно оказывали помощь другим подросткам, чья социализация в коллективе проходила неровно. По результатам анализа наблюдений с помощью Карты целевого педагогического наблюдения в контрольной группе засвидетельствованы некоторые положительные сдвиги, так как игра в футбол требует дисциплинированности, воли, самоконтроля. Однако индивидуального целевого педагогического влияния, направленного на социальное воспитание, не осуществлялось. В силу этих же причин состав

команды часто менялся. Без регулярных тренировок подростки не выдерживали условий игры, поэтому значимого педагогического эффекта социального воспитания у подростков с затруднениями общения контрольной группы в процессе коллективной деятельности проявлялось недостаточно, и в своих классных коллективах большинство остались чужаками. Выявление объективно по психологическим методам и уточнённые целевым педагогическим наблюдением по Карте проявления их в динамике для решения задач социального воспитания в классном коллективе.

В ходе эксперимента указанные выше свойства помогли личностному становлению подростков и оказали влияние на процесс социального воспитания в коллективе, но приспособление ещё не закрепило устойчивой социальной установки, оно создало как бы базу не только для самоопределения в коллективе, но, что особенно важно в этом процессе обретения устойчивого положения и появления возможности «почувствовать почву» для социального самоутверждения, когда подросток не просто будет принят коллективом, он станет его неотъемлемой органичной частью. Для решения этой более сложной задачи с помощью педагогической технологии при педагогической поддержке подростков были включены для самосовершенствования своей личности для воспитания свойств и способностей, определяющих конечный результат, – социальное воспитание в коллективе. Эти свойства представлены в табл. 20. Данные таблицы свидетельствуют, что у большинства подростков экспериментальной группы показатель свойства адаптивности в ходе эксперимента возрос до достаточно высокого уровня (средний – у 48% - высокий у 44%). Это даёт основание считать, что в целом они готовы к преодолению препятствий в процессе социального воспитания. Себя в этом качестве принимали - 54%, от общего числа всей группы. Они готовы и к принятию других 62% подростков. Проявляют толерантность по отношению к другим и признают социальное

Таблица 20.

Сравнительные данные проявления у подростков свойств, определяющих основу процесса их социального воспитания в коллективе.

Компоненты	Методики исследования	Свойства личности	Экспериментальная группа 13 чел.						Контрольная группа 13 чел.					
			Уровни в %											
			Низкий		Средний		Высокий		Низкий		Средний		Высокий	
			Исх.	Конт.	Исх.	Конт.	Исх.	Конт.	Исх.	Конт.	Исх.	Конт.	Исх.	Конт.
Свойства, способствующие процессу социального воспитания	(К. Роджерс, Р. Даймонд)	Адаптивность	69	8	31	48	–	44	62	46	23	39	–	15
		Принятие себя	–	54	38	38	62	8	–	31	38	31	62	38
		Принятие других	77	23	15	15	8	62	70	54	15	31	15	15
	(Ротанов-Шляхт)	Эскапизм	15	70	–	15	85	15	15	46	15	15	70	39
		Самопознание	54	8	31	30	15	62	62	46	38	23	–	31
	Самоутверждение	23	8	62	31	15	61	31	23	61	38	8	39	
Способность к самоуправлению личностью	(В.И. Андреев)	Самоорганизацией	54	8	23	23	23	69	54	31	23	23	23	46
		Самооценкой	38	15	31	23	31	62	38	31	31	31	31	38
		Самоопределением	54	8	38	23	8	69	54	31	38	23	8	46
Соц. нравствен. воспитанность	(Т.П. Гаврилова)	Гражданские кач.	–	–	39	23	71	77	–	–	38	38	62	62
		Нравственные кач.	38	–	47	39	15	61	31	23	46	46	23	31
Элементы нравствен. устойчив.		Осозн. действ, пос.	62	15	23	38	15	47	58	40	30	48	12	12
		Ориент. на мн. кол	62	–	30	38	8	64	58	31	34	48	8	21

доминирование других (другодоминантность). У них сформирована способность к самопознанию: высокий уровень у 62% экспериментальной группы и к адекватному самоутверждению - у 61%, с осознанием своих возможностей. Это даёт основание полагать, что подростки с затруднениями общения в ходе коллективной деятельности сумели обрести одно из ведущих качеств, саморегуляции, так необходимого для успешного социального воспитания в коллективе. В целом процесс саморегуляции обуславливает проявление такого положительного качества как способность к самоуправлению своей личностью в решении важных для себя жизненных вопросов, каковыми являются самоутверждение в коллективе сверстников. Это подтверждают данные исследования по В.И. Андрееву. У подростков экспериментальной группы такой комплекс свойств, определяющих успешность социального воспитания в коллективе, как самоорганизация, самооценка и самоопределение выявлены в целом у 65% (высокий) от числа всей группы.

Представленный анализ данных дал основание считать, что предложенная педагогическая технология и её реализация способны достаточно эффективно ориентировать подростков с затруднениями общения на процесс социального воспитания вхождения в коллектив на основе совместной коллективной деятельности. При этом следует отметить, что процесс социализации существенным образом влияет на социально-нравственную воспитанность личности без чего трудно приобрести в коллективе статус полностью признанного сверстниками и взрослыми. В этом плане засвидетельствован положительный эффект в области социально-нравственного воспитания (по отдельным элементам). Так, гражданские качества (исходные - у 71% контрольные - у 77% высокого уровня) проявились у большей части подростков экспериментальной группы. Нравственные качества отмечены высоким уровнем у 61% подростков из числа всей группы. Одним из важных свойств, для решения нашей

проблемы выступает такое качество, как осознание своих действий и поступков. В экспериментальной группе при исходном срезе он зафиксирован на низком уровне у 62% подростков. Контрольный срез показал, что у 38% подростков он стал нормальным (средний уровень) и у 47% отмечен высокий уровень. Анализ этих данных свидетельствует об осознанном выборе подростками своей позиции в коллективе. Значимым показателем для решения задач социального воспитания в коллективе, по мнению психологов, является такое свойство, как эскапизм (уход от решения проблем). Его показатели свидетельствуют, что почти у всех участников эксперимента пробудилось желание осознанно решать сами свои проблемы самоопределения и самоутверждения в коллективе. Подростки экспериментальной группы в большинстве обрели способность (70%) самим выходить из затруднительных ситуаций, самостоятельно разрешая конфликтные ситуации, принимая позитивные решения в их преодолении, что отразилось на индивидуальных показателях (прил. 10). Однако следует заметить, что данное свойство в особо сложных ситуациях не всегда в полной мере выражается у подростков, отнесённых к типу затруднений общения «Изгой», в силу боязни вновь оказаться несостоятельным. Такие свойства, как самоопределение, самоутверждение и самоконтроль ярче проявились у подростков типа затруднений «Хамелеон» и «Неудачник». Позднее они нормализовались и у подростков с типом затруднений «Изгой», «Наполеон», «Белая ворона». В качестве важного показателя для решения задач социального воспитания в коллективе выступали такие свойства, как управление самоорганизацией, самооценкой, самоопределением в коллективе. Быстро овладели этими свойствами «Адаптивные» подростки и подростки, отнесённые к таким типам затруднений, как «Хамелеон», «Неудачник», «Изгой». Медленнее этот процесс проходил и у подростков, отнесённых к типу «Белая ворона» и «Наполеон». В показателях повышения

нравственных качеств отмечены сдвиги у подростков с типом затруднений «Неудачник» и «Наполеон» у 46%. Важное значение для успешного процесса социального воспитания в коллективе влияет сформированная способность ориентации на мнение коллектива. Перед началом эксперимента этот показатель был зафиксирован на низком уровне у 62% группы (кроме «Адаптивных»). Согласно данным исходных срезов подростки не считались с мнением коллектива, вся ориентация шла только на себя, что и обусловило их изолированность в коллективе. После окончания эксперимента 64% подростков приобрели способность ориентироваться на общее мнение коллектива.

Характеристика показателей подчёркивает эффективность созданной педагогической технологии социального воспитания подростков с затруднениями общения в классном коллективе, что подтверждается Т-критерием Стьюдента, фиксирующего отличие результатов эксперимента в контрольной и экспериментальной группах по показателям свойств личности, определяющих уровень социального воспитания в классном коллективе общеобразовательной школы (прил. 11).

Полученные данные в обеих группах отразились на качестве показателей их ценностных ориентаций (прил. 12), что во многом определило успех социального воспитания подростков с затруднениями общения в коллективе класса.

Данные таблицы свидетельствуют, что из 14 терминальных ценностей наличие верных друзей, активной жизни. Подростки контрольной группы в показателях терминальных ценностей предпочли наравне со здоровьем, материальную обеспеченность. Анализ сравнительных данных ранжирования терминальных ценностей свидетельствует в пользу экспериментальной группы, особенно по таким показателям, как общественное признание (экспер. гр. – 8 место, контр. гр.- 11 место); наличие верных друзей (экспер.

гр. - 2 место, контр. гр.- 7 место); уверенность в себе (экспер. гр. -7 место, контр. гр. – 9 место); интересная работа (экспер. гр. – 9 место, контр. гр. – 6 место).

Порядковое принятие инструментальных ценностей в контрольной группе к концу эксперимента по важным показателям ниже, чем в экспериментальной группе: воспитанность (экспер.гр. – 3 место, контр.гр. – 5 место), исполнительность (экспер. гр. – 8 место, контр. гр.- 11 место), честность (экспер.гр. – 11 место, контр. гр. – 13 место), воля (экспер. гр. – 4 место, контр. гр. – 7 место).

Представленные данные ещё раз подтверждают, что представленная (стратегия) модель и (тактика) технология её реализации сумели сформировать у подростков с затруднениями общения, отвергнутых ранее классным коллективом, стремление к социализации в коллективе при сложных условиях межличностного общения найти адекватные способы самоопределения и самоутверждения.

Полученный материал позволяет констатировать, что данные проявления свойств личности и способности её к самоопределению в решении важных для себя проблем свидетельствуют о том, что подростки экспериментальной группы по большинству показателей научились в определённой степени контролировать себя, прислушиваться к другому мнению, не уходить от возникших проблем, а по мере возможностей – решать их. В ключевых свойствах чётко прослеживается тенденция к явным положительным переменам процесса социального воспитания.

Таким образом, отмечен личностный рост участников эксперимента, отражённый в сформированности важных свойств личности подтвердил эффективность выбранной стратегии и тактики (разработанной педагогической технологии), нацеленных на социальные процессы вхождения подростков с затруднениями общения в классном коллективе.

Это даёт основание считать, что внутренний фактор у подростков с затруднениями общения в процессе импонирующего им вида деятельности стабилизировался и определился в сторону общественной направленности.

Реализация свойств, определяющих потенциал, социализированности подростков с затруднениями общения развивается коллективно только в благоприятных условиях (внешний фактор).

Поскольку смыслообразующим видом деятельности в нашем исследовании выступает спортивно-игровая, следует отметить о необходимости воспитания социальной мотивации, которая является основой и закладывается в условиях спортивной команды. Исследование проводилось по методам А.И. Волкова, В.Л. Марищук. Оценка нравственных качеств, проявляющихся в спортивно-игровой деятельности, проводилась по методу В.Л. Марищук, Л.К. Серовой. Определение коллективистической направленности через мотивацию - по методике Ю.Ю. Палайма. Полученные данные проявления социальной мотивации в условиях спортивной секции свидетельствуют, что подростки экспериментальной группы отдали предпочтение социальной мотивации и коллективным интересам. В контрольной группе подростки предпочли сугубо личные интересы.

В процессе обретения социального опыта в спортивном коллективе подростки развивались физически, что влияло на межличностные отношения (особенно для тех, кто имел тип затруднений в общении «Изгой») (табл.21).

Данные исходных и контрольных срезов в экспериментальной группе свидетельствуют, что большинство подростков показали высокий уровень развития: в беге на 30м. (скоростные способности) у 69% подростков, бег 6 мин. (выносливость) у 69%, подтягивании (сила) у 70%. Прыжок в длину с места (скоростно-силовые способности) у 77% от общего количества человек находится на среднем уровне физического развития. В контрольной группе только показатели выносливости находятся на высоком уровне физического

Таблица 21.

Определение уровня физического развития подростков по результатам тестов проведённых в экспериментальной и контрольной группе (до и после эксперимента) в %. (В.И. Лях, Г.Б. Мейксон 1992г.).

Контрольные упражнения	Экспериментальная группа 13 чел.						Контрольная группа 13 чел.					
	Уровни											
	Низкий		Средний		Высокий		Низкий		Средний		Высокий	
	Исх.	Кон.	Исх.	Кон.	Исх.	Кон.	Исх.	Кон.	Исх.	Кон.	Исх.	Кон.
Бег 30 м. (сек)	23	-	31	31	46	69	23	8	46	47	31	39
Бег 6 мин. (мин.)	54	8	23	23	23	69	54	31	15	23	31	46
Подтягивание (число раз)	39	15	46	15	15	70	31	31	46	38	23	31
Прыжок в длину с места	31	-	61	77	8	23	39	8	63	84	8	8

развития, все остальные показатели имеют средний уровень.

Итак, личностный рост подростков по многим основным направлениям, обусловленный общественной направленностью, выраженный в доминировании социальной мотивации, определили выбор личностной позиции в основном классном коллективе, преодолев мешающие этому причины, что засвидетельствовало их личностную силу, активность, саморегуляцию. Вместе с тем этот процесс шёл на фоне их физического развития, ускоряя процессы самоутверждения своих сил в решении жизненно важных для этого возраста проблем.

Однако решающим показателем социального воспитания подростков с заатруднениями общения в коллективе, где первоначально внутренне они были «не принятыми», является такой показатель, как удовлетворённость в общении, когда они вернулись в эти коллективы. Психологи называют это свойство социовалентностью, она рассматривается как индивидуальный социометрический индекс, по которому определяется готовность личности включиться в систему индивидуальных отношений в классе (методика Г.А.

Карповой). Он выводился из числа выборов по формуле:

$$K = \frac{\text{кол-во взаимных выборов} * 100}{\text{кол-во сделанных выборов}}$$

С известной долей условности выделяются 4 степени социовалентности.

Исходные срезы, характеризующие подростков с затруднениями в общении обеих групп (экспериментальной и контрольной), в целом показали низкую степень социовалентности (от 2 до 3 выборов) из числа подростков в своих классах. В промежуточном срезе, когда сформировалась спортивная команда, степень социовалентности у подростков экспериментальной группы заметно выросла, (от 6 до 8 выборов), что приближает их к достаточной степени готовности включиться в систему индивидуальных отношений. В контрольной группе социовалентность подростков в классных коллективах в промежуточном срезе выражена значительно ниже, чем в экспериментальной группе (от 4 до 5 выборов). Контрольные срезы, проведённые после окончания эксперимента на выявление степени социовалентности у подростков экспериментальной группы, показали благоприятную картину, т. е. у большинства подростков отмечено достаточно большое количество от 10 до 14 и до 8-и выборов в контрольной группе. Следует отметить, что, по мнению Г.А. Карповой, методикой индивидуального индекса социовалентности проверяется удовлетворённость в общении каждого подростка. При этом следует отметить, что степень социовалентности у подростков, отнесённых к разным типам затруднений общения к концу эксперимента, проявились по - разному.

Так, подростки, условно отнесённые к типу затруднений «Наполеона», получили по 9-10 выборов из общего числа учащихся в классе (27 чел. - средняя степень).

Подростки, отнесённые к типу затруднений «Белая ворона», получили от 10 до 16 выборов, это гораздо ближе к высокой степени. Подростки,

отнесённые к типу затруднений «Неудачник», «Хамелеон» и «Изгой», получили по 14-15 выборов, что характеризует, по мнению Г.А. Карповой достаточно высокую степень социовалентности. Это даёт основание считать, что подростки полностью приняты половиной учащихся класса, отчего они испытывают удовлетворённость в общении. В контрольной группе «принятыми» оказались только подростки с типом «Неудачник» (каждый из них получил по 8 выборов). Другие - по 5-6 выборов, а подростки с типом «Наполеон» и «Белая ворона» - по 2-3 выбора, т. е. показав низкий уровень социовалентности, это свидетельствует о том, что они всё ещё чужие в классе и от этого испытывают неудовлетворённость в общении.

Анализ полученных данных дал основание считать, что социальные типы затруднений «Наполеона» и «Белой вороны» полностью не растворились в коллективном общении, но уже по многим параметрам могли сотрудничать с другими. Как утверждают психологи, удовлетворённость в общении существенно влияет на диспозицию личности в коллективе. Показатель степени социовалентности характеризует социальное благополучие личности в коллективе, гармонизацию отношений со сверстниками (60, с.18).

Следует отметить, что индекс социовалентности характеризует общую картину принятия подростков в коллективе. Однако его положение определяется мерой и показателем дальнейшей деятельности в коллективе и осознанностью своего положения в нём, что существенно определяет его позицию в коллективе. Выявление степени осознанности вхождения в классный коллектив изучалось по социометрическому методу Г.А. Карповой. Этот показатель относится к области осознанности своего социального положения в коллективе, характеризуясь самосознанием подростков, являясь частью его «Я – концепции». Показатели проявления индивидуального социометрического индекса осознанности своего вхождения в коллектив класса у подростков экспериментальной группы распределились следующим

образом. Подростки, отнесённые условно к типам затруднений общения, «Наполеон», «Хамелеон», «Изгой», «Белая ворона», «Неудачник» получили статус «принятых». Подростки, условно определённые как «Адаптивные», - статус предпочитаемых. Другая картина в контрольной группе. Большая часть «Адаптивных» наряду с подростками, отнесёнными к типу затруднений «Неудачник», получили статус «принятых». «Адаптивные» подростки получили статус «предпочитаемых». У остальных подростков статусы более низкого значения.

В соответствии с представленными социометрическими данными исследования, положение подростков в коллективе класса в начале и в конце эксперимента наглядно обозначено в социограмме, отражающей положение подростков в классном коллективе (рис. 2). Показатели социограммы свидетельствуют, что почти все подростки экспериментальной группы стали полноправными членами коллектива класса, кроме двух подростков, отнесённых к типу «Изгой» и «Наполеон», которые влились в коллективы класса, но в отдельных ситуациях имеют небольшие затруднения в общении и взаимодействии со сверстниками. В контрольной группе полностью принятыми оказались только «Адаптивные» подростки, т. е. изначально благополучные в этом отношении.

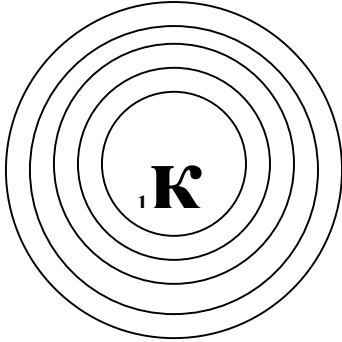
Таким образом, анализ экспериментальных данных подтвердил педагогическую целесообразность избранной стратегии и тактики в решении задач исследования.

Созданная педагогическая технология по преодолению у подростков с различных типов затруднений общения, задерживающих социальное становление личности в коллективе с психолого-методическим обеспечением условий для успешного процесса социального воспитания оказалась способной «возвратить» в коллектив подростков в качестве его равных членов.

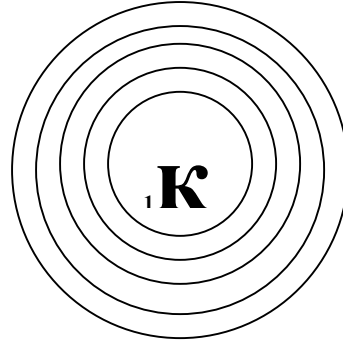
- Созданная педагогическая технология, основанная на творческом

Исходные данные

Экспериментальная группа
13 чел.

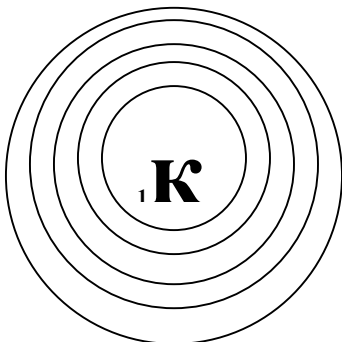


Контрольная группа
13 чел

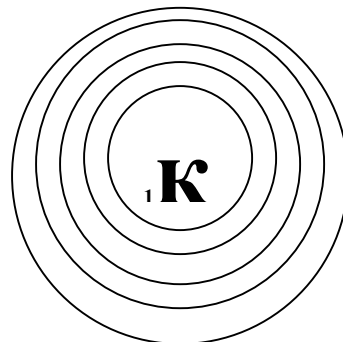


Контрольные данные

Экспериментальная группа
13 чел.



Контрольная группа
13 чел



Условные обозначения: -степень отдалённости от коллектива,
 -«Наполеон», -«Белая ворона», -«Хамелеон»,
 -«Неудачник», -«Изгой», -Адаптивный».

Рисунок 2.

Социограмма, отражающая положение подростков в классном коллективе до начала и после окончания эксперимента.

взаимодействии спортивного и классного коллективов, обеспечила подросткам не только свободу выбора вида деятельности и роли для самоопределения как в условиях игры, так и в межличностном общении в коллективе, но и сохранила общий статус личности с проявлением её индивидуальности. Это обусловило подросткам личностный рост, возвратило веру в свои силы, высокую степень удовлетворённости в общении, как в спортивном, так и в основном классном коллективе общеобразовательной школы, где каждый подросток с затруднениями общения нашёл свою нишу в системе норм, ценностей и правил жизнедеятельности в коллективе класса.

Основные выводы

- Постановка проблемы межличностного общения определённой части подростков, вызвала усиленное внимание к процессу социального воспитания личности в связи с переходом образования на личностно-ориентированную парадигму воспитания; нестандартностью самовыражения подростков при встрече с затруднениями в процессе их социального воспитания в классных коллективах и малой изученностью проблемы межличностного общения в коллективе.

- **Выбор темы исследования обусловлен неоспоримой актуальностью** решения этой проблемы, выраженной в затруднениях социального характера в период возрастного развития подростков.

Проблема представлена системой противоречий:

- между субъективно сложившимся статусом у определённой части подростков, основанном на гиперболизации психических возрастных

новообразований, проявляющихся в чрезмерной независимости, критичности, самодостаточности – и требованиями, правил, норм, ценностей классных коллективов, где кодекс жизнедеятельности жёстко регламентируется;

- между традиционным педагогическим подходом к учащимся с требованиями жить по правилам коллектива без учёта личностной индивидуальности подростка – современной парадигмой воспитания, предлагающей подростку выбор в самоопределении при оказании педагогической поддержки;

- отсутствием педагогического взаимодействия воспитывающих коллективов: основного, (классного) и временного, (спортивного) где подростки реализуют себя в соответствии со своими интересами и возможностями.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и опыта работы с подростками в условиях спортивной секции **мы определились в понятиях**, которые легли в основу нашего исследования.

Проявление у подростков личностных затруднений общения, препятствующих их успешному самоопределению в коллективе, неспособности самим решать возникающие затруднения, рассматривается как жёсткая адаптация. Подростков с проявлением затруднений общения при решении возникших в ходе социальных проблем в классе, мы называем **«подростки с затруднениями общения»**.

- В ходе исследования **выявлено**, что в процессе социального воспитания в классных коллективах с затруднениями общения встречается 64% (из исследуемых 103 человек).

- Отсутствие социального опыта в решении этих проблем без педагогической поддержки приводит к тому, что у подростков с затруднениями общения проявляются разного рода комплексы, которые

спрессовываются при устойчивости их проявления в типы затруднений общения как стойкое психологические образование.

- Типы затруднений в процессе межличностного общения проявляются через характер затруднений общения выраженный в индивидуальности подростков, которая отражается в нашем исследовании как определённый тип затруднений общения «Наполеон», «Белая ворона» и т. д.

- Решение проблемы по преодолению у подростков типов затруднений общения и создания условий для успешной социализации в классном коллективе основано **на концепции воспитания** личности подростка.

Подход интерактивности и индивидуализации воспитания к решению проблемы в ходе исследования опирается на теорию системно-ролевого формирования личности по Н.М. Таланчуку с опорой на технологию М.В. Кларина по имитационному моделированию игровых действий с совместным принятием решений всеми участниками коллектива в соответствии со своими возможностями в условиях соблюдения общих норм и ценностей.

В ходе исследования **установлено** недостаточная сформированность уровня социального воспитания подростков с затруднениями общения объясняется: с одной стороны, недостаточностью развития у них таких свойств личности, как ориентация только на себя, слабый самоконтроль, отсутствие толерантности, несформированность другодоминантности, эмоциональная неустойчивость, неспособность управлять своим психическим состоянием, отрицательная волевая направленность, неприятие всего нового, примитивность ценностных ориентаций, что характеризует социально-нравственную неустойчивость внутреннего фактора, существенно влияющего на развитие личности. С другой – зафиксирован слабый уровень сформированности классных коллективов, где у его членов отсутствует удовлетворённость в общении, нет системы педагогической поддержки и создания ситуаций успеха для каждого и для коллектива в целом.

Рассогласование внутреннего и внешнего факторов затрудняет у подростков их общее развитие и социально-нравственное становление личности, формируя типы затруднений общения.

Проблема решалась экспериментальным путём через создание подросткам с затруднениями общения условий для самостоятельного осмысления ситуаций в поисках адекватных путей самоопределения и самоутверждения в коллективе.

В ходе эксперимента **определено, что для успешного социального воспитания в классе подросткам необходимо освоить новый опыт самоопределения и самоутверждения в условиях самостоятельно избранного ими импонирующего вида деятельности.** В нашем варианте – это секция футбола.

В процессе овладения подростками новым видом спортивно-игровой деятельности на основе **созданной педагогической технологии**, решались задачи формирования социальных установок в коллективе с созданием ситуаций успеха с помощью педагогической поддержки.

Педагогическая технология, основанная на сложном алгоритме, включает аспект построения социальных отношений и взаимодействия подростков с затруднениями общения в классном и спортивном коллективах, работая на окончательный результат.

В основу представленной педагогической технологии заложен принцип индивидуализации, способствующий адресному влиянию на личность, принцип гуманизации реализуемый в индивидуальной педагогической поддержке, принцип интегративности, усиливает педагогическое взаимодействие спортивного и классного коллективов. Введение модуля педагогического аутотренинга со своей частной оригинальной технологией, позволяющей стимулировать активность личности подростков в самостроении своих отношений и своего личностного статуса, формируя при

активности самих подростков мотивацию личностного самоопределения и самоутверждения через участие в коллективной деятельности, что способствовало формированию социальных установок в коллективе.

Реализация создаваемых установок проходила в импонирующей им игровой деятельности и в специально созданных ситуациях успеха для самоопределения и самоутверждения в классном коллективе.

Созданная педагогическая технология по уровню применения – общепедагогическая. По философской основе – гуманистическая. По основному фактору - социогенная. По концепции усвоения – развивающая. По ведущему методу – взаимодействие убеждения и внушения. По ориентации на личностные структуры – социально-нравственная в соответствии с дифференциацией. По характеру содержания – обучающе-воспитывающая. По типу управления – педагогически поддерживающая. По организационным формам – игровая, индивидуально-групповая. По направлению модернизации – целостная на основе педагогического взаимодействия.

Результативность решаемой проблемы представлена: личностным ростом социально-нравственной направленности подростков с затруднениями общения экспериментальной группы, обеспечивающим подростку осознанное восприятие своей позиции в среде сверстников и стремление к изменению статуса для адекватного самоопределения и самоутверждения в коллективе, что отражено в проявлении возрастных показателей личностных свойств, определяющих внутреннюю позицию подростков по отношению к себе, к другим и коллективу.

- К концу эксперимента подростки экспериментальной группы обрели положительный статус личности в классных коллективах, где они отнесены к числу «принятых», а некоторые отнесены к «предпочитаемым» (см. социометрию).

-Эмоциональное благополучие в классных коллективах полученное

подростками, выражается достаточно высоким социометрическим индексом, т. е. они получают удовлетворение в общении в классном коллективе.

Анализ материалов исследования даёт основание считать, что эффективность представленного варианта педагогической технологии, способной решать задачи социального воспитания подростков с затруднениями общения в условиях классных коллективов общеобразовательной школы, **доказана**. Цель достигнута. Задачи решены. Гипотеза подтверждена. Вместе с тем следует отметить, что в ходе эксперимента была выделена проблема дальнейшего исследования. Так, в частности, возникает необходимость рассмотреть проблему в гендерном аспекте, так как среди подростков с затруднениями общения встречаются в достаточном количестве девочки.

Список литературы

1. Алемаскин М.А. О психологической характеристике трудновоспитуемых подростков // О некоторых вопросах нравственного воспитания детей и подростков: сб. ст. – М., 1970. – 312 с.
2. Альбуханова–Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Альбуханова–Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Амонашвили Ш. А. Личностно–гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск.: Университетское, 1990. – 559 с.
4. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань, 1988. – 237 с.
5. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе / Н. П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
6. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 63–80.
7. Асмолов А. Г. Со = действие ребёнку – развитие личности // Новые ценности образования. – 1996. – Вып. 6. – С. 39–45.
8. Багдасарян Г. И. Физическая культура и спорт – важное средство профилактики правонарушений несовершеннолетними и перевоспитания «трудных» подростков // Теория и практика физической культуры. – 1986. – № 3. – С. 35–36.
9. Бадмаев С. А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников / С. А. Бадмаев. – М.: Магистр, 1993. – 144 с.
10. Байярд Р. Т. Ваш беспокойный подросток: практ. руководство для отчаявшихся родителей / Р. Т. Байярд, Д. Байярд; пер. с англ. А. Б. Орлова. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
11. Бассин Ф. В. О современном подходе к проблеме неосознаваемой психической деятельности (бессознательного) / Ф. В. Бассин, В. Е. Рожнов // Вопросы философии. – 1975. – № 10. – С. 94-108.

12. Батищев Г. С. Творчество и новое педагогическое мышление / Г. С. Батищев. – М., 1996. – 408 с.
13. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: ежегодник, 1984–1985. – М., 1986. – С. 80–160.
14. Бедерханова В. П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребёнка // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 39–50.
15. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 187 с.
16. Белкин А. С. Ситуация успеха – путь к сотрудничеству / А. С. Белкин. – Екатеринбург, 2003. – 243 с.
17. Беличева С. А. Этот «опасный» возраст / С. А. Беличева. – М.: Знание, 1982. – 93 с.
18. Беляева Л. А. Категории «социальная работа», «социально-педагогическая деятельность» в их взаимосвязи / Л. А. Беляева, М. А. Беляева // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1998. – Вып. 3. – С. 185–197.
19. Бережная И. Ф. Формирование социальных ориентаций подростков в детском загородном лагере: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Ф. Бережная; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 1998. – 23 с.
20. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
21. Бжалава И. Т. Установка и поведение / И. Т. Бжалава. – М.: Знание, 1968. – 48 с.
22. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976. – С. 144–171.
23. Бодалёв А. А. Личность и общение: избр. тр. / А. А. Бодалёв. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.

24. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психолог. тр. / Л. И. Божович. – М.; Воронеж: Изд-во «Ин-т практ. психологии»: НПО Модэк, 1995. – 352 с.
25. Бондаревская Е. В. МИПП // Кульневич С. В. Педагогика личности. – М., 2001. – 188 с.
26. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностноориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
27. Боришевский М. И. Способность к волевой саморегуляции как одна из существенных характеристик личности // Личность и деятельность: тезисы докл. к V Всесоюз. съезда психологов (27 июня–2 июля 1977 г., Москва). – М., 1977. – С. 6.
28. Буева Л. П. Проблемы нравственной культуры и развитие детей России // Государство и дети: реальности России: материалы междунар. науч.–практ. конф. – М., 1995. – С. 47–50.
29. Быховская И. М. Человеческая телесность в социокультурном измерении: традиции и современность / И. М. Быховская. – М.: [б. и.], 1993. – 180 с.
30. Вайсман Р. С. Связь межличностных отношений с групповой эффективностью деятельности // Вопросы психологии. – 1977. – № 4. – С. 64–73.
31. Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности: в 2 т. / К. Н. Вентцель. – М.: Изд-во К. И. Тихомирова, 1911–1912. – 2 т.
32. Власов В. Н. Психолого–педагогические основы формирования и функционирования службы помощи детям и подросткам: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Власов; Брян. гос. пед. ун-т. им. И. Г. Петровского. – Брянск, 1997. – 19 с.
33. Воскресенская Н. М. Экспериментальные учебно–воспитательные учреждения западной Европы и США / Н. М. Воскресенская, А. Н. Джурицкий, А. И. Пискунов. – М.: Прометей, 1989. – 91 с.

34. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4 / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
35. Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств / Т. П. Гаврилова. – М.: Знание, 1984. – 79 с.
36. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в. // Новые ценности образования. – 1996. – Вып. 6. – С. 10–39.
37. Гербеев Ю. В. Профилактика правонарушений в детской среде // Сов. педагогика. – 1989. – № 7. – С. 35–39.
38. Гильбух Ю. З. Психологические предпосылки сотрудничества учителя и учащихся // Сов. педагогика. – 1990. – № 5. – С. 81–87.
39. Гуревич К. М. Воспитание воли в процессе обучения / К. М. Гуревич. – М.: Высш. шк., 1966. – 64 с.
40. Дефектология: словарь–справочник / авт. – сост. С. С. Степанов; под ред. Б. П. Пузанова. – М.: Новая школа, 1996. – 77 с.
41. Драгунова Т. В. Подросток / Т. В. Драгунова. – М.: Знание, 1976. – 96 с.
42. Драбкин Б. З. Психотерапия в комплексе лечения больных заикания подростков // Тезисы докладов конференций по психотерапии. – М., 1973. – 312 с.
43. Дубинин Н. П. Генетика, поведение, ответственность / Н. П. Дубинин, И. И. Карпец, В. Н. Кудрявцев. – М.: Политиздат, 1989. – 350 с.
44. Дурнов М. Е. Педагогические проблемы управления воспитанием и развитием личности. Вып. 2. – Магнитогорск–Челябинск: МГПИ и Чел. ГУ, 1996. – 307 с.
45. Дехтяр О. В. Психотерапевтическая и психопрофилактическая ценность активного самовнушения (АС) для снятия условнорефлекторных защитных реакций // Психическая саморегуляция. – Алма–Ата, 1974. – Вып. 2. – С. 241–242.

46. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 476 с.
47. Зосимовский А. В. Критерии нравственной воспитанности // Педагогика. – 1992. – № 11/12. – С. 22–25.
48. Зотов Ю. И. Воспитание подростков в спортивном коллективе / Ю. И. Зотов. – М.: ФиС, 1984. – 206 с.
49. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с.
50. Игошев К. Е. Опыт социально–психологического анализа личности несовершеннолетних правонарушителей / К. Е. Игошев. – М., 1967. – 79 с.
51. Ильчиков М. З. Социология воспитания: монография / М. З. Ильчиков, Б. А. Смирнов. – М.: Гардарики, 1996. – 114 с.
52. Исайко А. В. Диагностика готовности учителя к деятельности в аспекте социализации учащегося: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Исайко. – Ростов н/Д., 1998. – 23 с.
53. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъект. отношений / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 315 с.
54. Казанцев В. Н. Спорт, как средство воспитания и перевоспитания школьников / В. Н. Казанцев. – Иркутск, 1988. – 93 с.
55. Кан–Калик В. А. Психологические аспекты педагогического общения // Народное образование. – 1987. – № 5. – С. 104–112.
56. Кант И. Сочинения. В 6 т. Т. 3 / И. Кант. – М., 1964. – 799 с.
57. Кант И. Собрание сочинений. В 8 т. Т. 3. Критика чистого разума / И. Кант. – М., 1999. – 336 с.
58. Каптерев П. Ф. Детская и педагогическая психология / П. Ф. Каптерев. – М.: Моск. психол. – соц. ин–т; Воронеж: Модэк, 1999. – 336 с.
59. Карпова Г. А. Педагогическая социометрия ученического коллектива: метод. рекомендации / Г. А. Карпова. – Екатеринбург, 2002. – 30 с.

- 60.Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследований игры и дискуссии / М. В. Кларин. – Рига, 1995. – 176 с.
- 61.Ковалёв С. М. Воспитание и самовоспитание / С. М. Ковалев. – М.: Мысль, 1986. – 284 с.
- 62.Кодатенко О. М. Педагогическая поддержка социализации личности подростка: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. М. Кодатенко; Саратов. гос. ун–т им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 1998. – 18 с.
- 63.Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 175 с.
- 64.Кон И. С. Психология ранней юности: кн. для учителя / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
- 65.Коломинский Я. А. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе / Я. А. Коломинский. – Минск: Народная асвета, 1969. – 238 с.
- 66.Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я. А. Коменский; под ред. А. И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1982. – 2 т.
- 67.Концепция воспитания учащейся молодёжи в современном обществе / А. А. Бодалев [и др.]. – М., 1991. – 98 с.
- 68.Коротаева Е. В. Педагогика взаимодействий: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. В. Коротаева. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун–т, 2000. – 146 с.
- 69.Косицкий Г. И. Нервная система и «стресс»: (о принципе доминанты в патологии) / Г. И. Косицкий, В. М. Смирнов. – М.: Наука, 1970. – 200 с.
- 70.Кочетов А. И. Педагогические основы самовоспитания / А. И. Кочетов. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
- 71.Кравков С. В. Внушение: (психология и педагогика внушения) / С. В. Кравков. – М., 1924. – 43 с.
- 72.Краткий словарь по социологии / А. С. Айзикович [и др.]; под общ. ред. Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина. – М.: Политиздат, 1988. – 477 с.

73. Краткий педагогический словарь. – Пермь, 1994. – 53 с.
74. Кричевский Р. Л. О функции и механизме идентификации во внутригрупповом межличностном общении / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская // Психология межличностного познания. – М., 1981. – С. 92–122.
75. Куликов В. Н. Вопросы психологии внушения // Вопросы психологии внушения. – Иваново, 1971. – С. 3–139. – (Учен. зап. ИГПИ; т. 3).
76. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий / С. В. Кульневич. – Ростов н/Д.: Учитель, 2001. – 169 с.
77. Кумарина Г. Школьная дезадаптация: признаки и способы предупреждения // Народное образование. – 2002. – № 1. – С. 111–121.
78. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
79. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – М.: Медицина, 1983. – 255 с.
80. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
81. Лордкипанидзе Д. О. Педагогическое учение К. Д. Ушинского / Д. О. Лордкипанидзе. – 4-е изд. – Тбилиси: Изд-во Тбил. ун-та, 1974. – 441 с.
82. Лях В. И. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1–11 классов общеобразовательной школы / В. И. Лях, Г. Б. Мейксон, Л. Б. Кофман. – М., 1992.
83. Макаренко А. С. Собрание сочинений: в 4 т. / А. С. Макаренко. – М.: Правда, 1987. – 4 т.
84. Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания: учеб. пособие для пед. вузов и начинающих педагогов / Л. И. Маленкова. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 480 с.
85. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: тесты. – М., 1982. – С. 108–117.

86. Мерлин В. С. Становление индивидуальности и социализации индивидуума // Проблемы личности: материалы симпозиума. – М., 1970. – С. 281–290.
87. Михайлов В. Я. Педагогические условия социальной защиты детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Я. Михайлов; Центр соц. педагогики Рос. Акад. образования. – М., 1996. – 20 с.
88. Михайлова Н. Н. Педагогика поддержки: учеб.–метод. пособие / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М.: Мирос, 2002. – 207 с.
89. Михеев А. И. Значение физического воспитания в снижении агрессивности и тревожности в поведении младших подростков (в условиях школы–интерната) / А. И. Михеев, В. И. Сиваков // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 2. – С. 21–22.
90. Мороз О. П. Группа риска / О. П. Мороз. – М.: Просвещение, 1990. – 94 с.
91. Мудрик А. В. Индивидуальная помощь в социальном воспитании // Новые ценности образования. – 1996. – Вып. 6. – С. 51–56.
92. Невский И. А. Трудный успех: [без «трудных» работать можно]: из опыта работы / И. А. Невский. – М.: Просвещение, 1981. – 128 с.
93. Немов Р. С. Социально–психологический анализ эффективной деятельности коллектива / Р. С. Немов. – М.: Педагогика, 1984. – 201 с.
94. Новикова Л. И. Методологический аспект проблемы моделирования воспитательных систем // Моделирование воспитательных систем: теория – практике: сб. науч. ст. – М., 1995. – 275 с.
95. Новосёлова А. С. Диагностика саморазвивающейся активности в образовательном процессе (педагогический аспект) / А. С. Новоселова, А. А. Оплетин, Л. А. Титова. – Пермь, 2003. – 1/ 3, 27 с.
96. Новосёлова А. С. Специфика воспитательной работы с педагогически запущенными подростками / А. С. Новосёлова. – Пермь, 1988. – 80 с.

97. Новосёлова А. С. Психолого–педагогические основы взаимодействия убеждения и внушения как условие ресоциализации личности осуждённых / А. С. Новосёлова. – М., 2000. – 243 с.
98. Нуржанов С. Г. Внешкольная спортивная работа по футболу с педагогически запущенными детьми: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Г. Нуржанов; ГЦОЛИФК. – М., 1985. – 24 с.
99. Овчарова Р. В. Сотрудничать в интересах ребёнка: педагогическая запущенность детей, её причины и условия преодоления // Начальная школа. – 1984. – № 2. – С. 18–21.
100. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 52 000 слов / С. И. Ожегов. – М., 1953. – 848 с.
101. Олиференко Л. Я. Социально–педагогическая поддержка детей группы риска: учеб. пособие для вузов / Л. Я. Олиференко. – М.: Академия, 2002. – 254 с.
102. Парыгин Б. Д. Социальная психология как наука / Б. Д. Парыгин. – Л.: Изд–во ЛГУ, 1965. – 208 с.
103. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / авт. – сост. Л. К. Гребенкина [и др.]. – 3–е изд. – М.: Пед. о–во России, 2000. – 248 с.
104. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / И. Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1981. – 2 т.
105. Петровский В. А. Идея «Я=Мир» в развитии личности // Новые ценности образования. – 1995. – Вып. 3. – С. 27–37.
106. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
107. Поддерживать // Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: современное написание: в 4 т. – М., 2001. – Т. 3. – С. 283.
108. Поляков С. Д. Технологии воспитания: учеб.–метод. пособие / С. Д. Поляков. – М.: Владос, 2002. – 143 с.

109. Пономарёв Н. Л. Использование средств физической культуры для предупреждения правонарушений несовершеннолетних: учеб.–метод. пособие / Н. Л. Пономарев. – Пермь: ПГПУ, 2001. – 88 с.
110. Программа «Лидер» / М. И. Рожков [и др.]. – М., 1992. – 75 с.
111. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. В 2 т. Т. 1 / А. Ребер. – М.: Вече: АСТ, 2000. – 591 с.
112. Робатова А. С. О некоторых психологических условиях воспитания правильных взаимоотношений учащихся в коллективе // Вопросы психологии. – 1970. – № 5. – С. 144–148.
113. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию, становление человека / К. Р. Роджерс; пер. с англ. И. И. Исениной. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
114. Рожков М. И. Организация воспитательного процесса в школе: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведения / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М.: Владос, 2000. – 253 с.
115. Ромен А. С. Возможности организма человека, его надёжность и вопросы самоуправления и управления // Психическая саморегуляция. – М., 1983. – 191 с.
116. Ронзин Д. В. Собеседник: партнёр или объект для манипуляций? // Научно–информационный бюллетень Ленинградского ин–та ядерной физики АН СССР. – 1991. – № 3. – С. 28–35.
117. Ротенберг В. С. Разные формы отношений между сознанием и бессознательным // Вопросы философии. – 1978. – № 2. – С. 70–78.
118. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: о месте психического во всеобщ. взаимосвязи явлений материального мира / С. Л. Рубинштейн. – М., 1957. – 328 с.
119. Рудестам К. Э. Групповая психотерапия / К. Э. Рудестам; пер. с англ. А. Голубев. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 373 с.
120. Савостьянова С. О. Подготовка будущих учителей к педагогической поддержке подростков в конфликтных ситуациях: автореф. дис. ...

- канд. пед. наук / С. О. Савостьянова; Калуж. гос. пед. ун–т им. К. Э. Циолковского. – Калуга, 1996. – 19 с.
121. Селевко Г. К. Программа педагогической коррекции трудновоспитуемости подростков / Г. К. Селевко, Ю. Ю. Черво. – М.: ЦСП РАО, 1997. – 48 с.
122. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье. – М.: Медгиз, 1960. – 254 с.
123. Семёнов В. Д. Взаимодействие школы и социальной среды: опыт исследования / В. Д. Семенов. – М.: Педагогика, 1986. – 109 с.
124. Семёнов В. Д. «Личность как объект педагогики» // Социально–педагогические проблемы формирования личности. – Свердловск, 1990. – С. 5–18.
125. Сизоненко А. М. Индивидуально – дифференцированный подход в перевоспитании «трудных» школьников // Дисциплина и предупреждение педагогической запущенности школьников: [сб. ст.] / отв. ред. А. Г. Холодюк. – Кишинёв, 1991. – С. 147–153.
126. Сикорская Л. Е. Психологическая готовность социальных работников реабилитации подростков группы риска: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. Е. Сикорская; Ин–т молодежи. – М., 1997. – 27 с.
127. Скибинский С. Я. Подготовка педагогов к взаимодействию с детьми оставшимися без попечения родителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Я. Скибинский; Рос. гос. пед. ун–т. им. А. И. Герцена. – СПб., 1997. – 18 с.
128. Слободчиков В. И. Психология развития человека: развитие субъект. реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков. – М.: Шк. пресса, 2000. – 416 с.
129. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 14–22.

130. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие / авт. – сост. Л. В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 363 с.
131. Слоним А. Д. Среда и поведение / А. Д. Слоним. – Л.: Наука, 1981. – 212 с.
132. Смелзер Н. Социология: пер. с англ. / Н. Смелзер. – М.: Феникс, 1994. – 687 с.
133. Современный словарь по психологии / авт. – сост. В. В. Юрчук. – Минск: Элайда, 2000. – 704 с.
134. Социальная энциклопедия. – М.: Большая рос. энцикл., 2000. – 436 с.
135. Социализация личности: исторический опыт советского периода и современные тенденции: сбор. науч. тр. / под ред. М. Г. Плаховой, Ф. А. Фрадкина. – М.: ИТПИМИО, 1993. – 147 с.
136. Социально–педагогические аспекты физической культуры и спорта: сб. науч. тр. / под ред. В. Г. Камалетдинова. – Челябинск: ЧГИФК, 1994. – 269 с.
137. Страхов И. В. Психология педагогического такта / И. В. Страхов. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1966. – 280 с.
138. Сунцова А. С. Педагогическая оценка критических состояний личности подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. С. Сунцова; Удмурт. гос. ун-т. – Ижевск, 1996. – 18 с.
139. Сухомлинский В. А. Избранные произведения. В 5 т. Т. 4 / В. А. Сухомлинский. – Киев, 1980. – 670 с.
140. Таланчук Н. М. Введение в неопедагогику: пособие для педагогов – новаторов / Н. М. Таланчук. – М.: АПН СССР, 1991. – 183 с.
141. Тен Н. М. О формировании мотивов ответственного отношения подростков к общественной деятельности // Нравственное формирование личности школьника в коллективе: республ. темат. сб. науч. тр. – Л., 1975. – Вып. 2. – С. 150-160.

142. Титова Л. А. Воспитание социально–ценностных отношений у проблемных подростков в процессе занятий спортивной секции футбола / Л. А. Титова. – Пермь: Изд-во ПГПУ, 2001. – 19 с.
143. Титова Л. А. Роль физической культуры в социализации личности // Формирование гуманитарной среды и внеучебная работа в вузе, техникуме, школе: материалы IV Всерос. науч.–практ. конф. – Пермь: Изд-во Пермск. Госуд. Техн. Ун-т., 2001. – С. 338-340.
144. Титова Л. А. Создание у проблемных подростков духовно–нравственных установок как основы их социализации // Родовое сознание и духовное предпринимательство: материалы междунар. молодёжной науч.–практ. конф. – Пермь: Изд-во Пермского регионального института педагогических информационных технологий, 2002. – С. 85-88.
145. Титова Л. А. Социализация личности подростка во внеучебное время средствами физического воспитания // Формирование гуманитарной среды и внеучебная работа в вузе, техникуме, школе: материалы V Всерос. науч.–практ. конф. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-т, 2003. – С. 170-172.
146. Титова Л. А. Педагогический аутотренинг как средство подготовки студентов нефизкультурных факультетов к зачётным соревнованиям во внеучебное время / Л. А. Титова. – Пермь: Изд-во ПГПУ, 2003. – С. 188-191.
147. Титова Л. А. Нетрадиционные методы работы с проблемными подростками в системе социального воспитания // В. А. Сухомлинский и современная школа Урала, Сибири: регион. науч.–практ. конф. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2003. – С. 282-285.
148. Титова Л. А. Педагогический аутотренинг в системе средств социального воспитания проблемных подростков средствами физической культуры // Психологическое обеспечение профилактики социального сиротства и отклоняющегося поведения социального

- сиротства и отклоняющегося поведения детей и юношества: всерос. науч.–практ. конф. – Москва: Изд-во ГЦОМИФК, 2004. – С. 59-63.
149. Титова Л. А. Импонирующий вид деятельности, как важный компонент социального развития проблемного подростка // Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты: сб. науч. тр. – Красноярск: Изд-во института психологии и педагогики развития СО РАО, 2004. – С. 211-214.
150. Титова Л. А. Социальное воспитание проблемных подростков как органическая часть образовательного процесса // Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: сб. науч. тр. – Челябинск: Изд-во Челябинского ордена «Знак почёта» ГПУ, 2004. –С. 108-111.
151. Титова Л. А. Педагогическая поддержка как важное условие развития социального становления личности // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: сб. науч. тр. – Чайковский: Изд-во Чайковского ГИФК, 2004. – С. 68-71.
152. Узнадзе Д. Н. Формирование поведения человека // Экспериментальные исследования по психологии установки. – Тбилиси, 1963. -209 с.
153. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – 2 т.
154. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 6–е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 559 с.
155. Филиппов М. Н. Конфликты младших подростков с девиантным поведением и их разрешение: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. Н. Филиппов; Колом. пед. ин–т. – М., 1997. – 24 с.
156. Фомин Н. А. Физиология человека: [пособие] / Н. А. Фомин. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 401 с.
157. Френе С. Избранные педагогические сочинения: пер. фр. / С. Френе. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.

158. Фридман Л. М. Формирование социальной адаптации школьной молодёжи // Журнал прикладной психологии. – 2001. – № 6. – С. 18–23.
159. Хараш А. У. Восприятие человека как воздействие на его поведение // Психология межличностного познания. – М., 1981. – С. 25–42.
160. Холл К. С. Теория личности: учеб. пособие / К. С. Холл, Г. Линдсей; пер. с англ. И. Приншпун. – М.: Апрель Пресс–Эксмо, 1999. – 592 с.
161. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г. А. Цукерман. – Рига: «Эксперимент», 1997. – 270 с.
162. Черво Ю. Ю. Социально–педагогические условия коррекции отклоняющегося поведения подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. Ю. Черво; Центр социал. педагогики Рос. Акад. образования. – М., 1997. – 16 с.
163. Шварц И. Е. Внушение в педагогическом процессе: учеб. пособие / И. Е. Шварц. – Пермь, 1971. – 304 с.
164. Шварц И. Е. Психогигиена в школе: учеб. пособие / И. Е. Шварц. – Пермь, 1986. – 69 с.
165. Шерковин Ю. Убеждение, внушение и пропаганда // Вестник МГУ. Сер. 11, Журналистика. – 1969. – № 5. – С. 28–42.
166. Шепель В. М. Социально–психологические проблемы воспитания / В. М. Шепель. – М.: Моск. рабочий, 1987. – 237 с.
167. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – М.: Прогресс, 1969. – 535 с.
168. Шпрангер Э. Психология юношеского возраста / Э. Шпрангер. – М., 1924.
169. Шпрангер Э. Формы жизни / Э. Шпрангер. – СПб., 1914.
170. Штейнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания / Р. Штейнер. – М.: Парсифаль, 1994. – 78 с.
171. Штерн В. Умственная одарённость: психол. методы испытания умств. одарённости в их применении к детям шк. возраста / В. Штерн; пер. с нем. А. П. Болтунов. – СПб.: Союз, 1997. – 124 с.

172. Энциклопедический словарь. В 3 т. Т. 3 / под ред. Б. А. Введенского. – М.: Большая сов. энцикл., 1955. – 744 с.
173. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Э. Эриксон – М.: Прогресс, 1996. – 340 с.
174. Юферова Т. И. Поведение аффективных детей в конфликтных ситуациях // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 113–123.
175. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 89–105.
176. Ядов В. А. Личность как объект и субъект социальных отношений // Социология и современность: в 2 т. – М.: Наука, 1977. – Т. 1. – С. 380–391.
177. Якиманская И. С. Личностно–ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 95 с.
178. Ямбург Е. А. Школа для всех: адапт. модель: (теорет. основы и практ. реализация) / Е. А. Ямбург. – М.: Новая шк., 1996. – 346 с.
179. Ярошевский М. Г. Переживание и драма развития личности // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 82–91.
180. Autogens Training. Correlationes Psychosomatical Herausgegeben von Wolfgang Zuther (Monreal – Canade). – Studtgard: Thime Verl., 1965.
181. Arnold M. B. On the mechanism of suggestion and hypnosis I // Abnorm. Soc. Psychol. – 1964.
182. Binet A. La Suggestibilit`. – Paris, 1990.
183. Klinsorge H., Klumbies G. Technik der Relaxation. – Iena, 1961.
184. Jacobson. E. Progressive relaxations. – Chicago: Univ. Chicago. Press, 1938.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 10 (с. 127) .

Сводные данные проявления уровней социального воспитания у подростков экспериментальной и контрольной группы в классных коллективах после окончания эксперимента

Свойства личности		Характер проявления типов затруднений общения											
		«Наполеон.»	«Бел. вор.»	«Неудачник»	«Хамелеон»	«Изгой»	«Адаптивн.»	«Наполеон»	«Бел. вор.»	«Неудачник»	«Хамелеон»	«Изгой»	«Адаптивн.»
		Уровни, экспер гр.						Уровни, контр. гр.					
Коммуникативные качества по Р. Кетелло форма С	Принятие нового	с	с	в	в	с	в	н	н	с	с	с	в
	Эмоциональная устойчивость	с	в	с	в	с	в	н	в	н	с	н	с
	Нормативность поведения	с	с	с	в	в	в	с	с	с	с	с	с
	Тревога	с	с	с	с	с	н	с	с	в	в	в	н
	Самоконтроль	с	в	с	в	с	в	н	с	н	н	н	в
	Общительность	в	с	с	в	с	в	с	с	н	н	н	в
	Сдержанность	с	в	с	с	с	с	н	н	н	с	с	в
Самостоятельность	в	в	с	с	с	в	с	с	н	н	н	в	
Социально-нравственная воспитанность с элементами проявления свойств нравственной устойчивости по Т.П. Гавриловой	Гражданские качества	с	с	в	в	в	в	с	с	в	н	с	с
	Нравственные качества	с	в	в	в	с	в	с	с	с	с	с	в
	Осознание своих действий и поступков	с	в	с	с	с	в	н	с	н	с	н	в
	Способность ориентироваться на мнение коллектива	с	с	в	в	с	в	н	н	с	с	н	в
Свойства, способствующие соц.- псих. адаптац. личн. (К. Роджерс, Р. Даймонд, Роганов, Шляхт)	Адаптивность	с	с	с	в	в	в	н	н	н	с	н	в
	Принятие нового	в	в	с	с	в	в	в	в	в	в	с	в
	Принятие других	с	с	в	с	с	в	н	н	с	н	н	в
	Эскапизм	с	с	н	с	с	н	с	в	в	с	в	н
	Самопознание	с	с	в	в	с	в	с	н	н	с	н	в
	Самоутверждение	в	в	с	с	в	в	в	с	н	с	н	в
Способность к самоуправлению по В.И. Андрееву	Самоорганизацией	с	с	н	в	с	в	н	в	с	с	с	в
	Самооценкой	с	в	с	в	н	в	н	н	с	н	н	в
	Самоопределением	в	в	с	в	с	в	н	с	н	с	н	в

Содержание уровней проявления у подростков характера затруднений общения в классном коллективе определяемых по Карте целевого педагогического наблюдения.

Низкий уровень. Положение в коллективе – изолированное. Дисциплинирован. Эмоциональное благополучие отсутствует. Характерно проявление тревожности, нередко переходящее в депрессию. В решении своих проблем, по поводу положения в коллективе чаще всего проявляется эскапизм (уход от проблем). В поступках, либо вызывающе - безответственен, либо никак не реагирует на замечания коллектива. Как правило, по этому поводу независим от мнения коллектива. Независимость выступает, скорее всего, как «бравлада» (способ психической защиты). Осознанный самоконтроль почти отсутствует. Волевые свойства не сформированы, но в отдельных ситуациях проявляется отрицательная волевая направленность. Уровень притязаний, либо чрезмерно завышен, либо занижен, что в обоих случаях даёт неадекватную реакцию на влияние окружающей среды. Категоричное непринятие нового выступает также, как психологическая защита. Реакция на одобрение разная: на одобрение отрицательных проявлений со стороны коллектива либо индифферентные, либо протестующее, в зависимости от ситуации. Ненавязчивое одобрение со стороны позитивных проявлений принимается спокойно и даже доброжелательно. К самопознанию равнодушен, самоопределение и самоутверждение обусловлено ситуацией отношения к нему со стороны коллектива. Самовоспитание открыто отрицается, однако охраняет свой статус в коллективе. Понятие проявления нравственности и справедливости, по отношению коллектива к нему принимается индифферентно. В ситуациях нравственного выбора в решении положительных вопросов либо «как все», либо с условием личностной значимости ситуации. Вместе с тем проявляется стремление к доминированию, хотя не всегда выражается в адекватной форме. Дорожит статусом личности, избранным им

или сформированным в силу разных обстоятельств. Предельно самостоятелен в решении своих личных проблем. В коллективе очень редко идёт на компромисс: любит рисковать, особенно если это касается самоутверждения в коллективе как личности. Податлив общему порыву, если это не угрожает его статусу положения в коллективе. Готов проявить инициативу, если это поднимет его в глазах других и отметит. При этих же условиях довольно адаптивен, хотя в основном абсолютно недипломатичен в отношениях взаимодействия и общения. Интеллектуально развит. Неплохо учится, во всяком случае, в школе успевает.

Средний уровень. Достаточный уровень. Положение в коллективе обусловлено принадлежностью к группе друзей, составляющих для подростка референтную группу с общественной направленностью. Эмоциональное благополучие на уровне удовлетворённого самочувствия в коллективе. Тревога только в серьёзных нестандартных ситуациях, как-то угрожающих ему лично, либо его референтной группе. В решении проблемы его положения в коллективе обусловлено мнением референтной группы. За свои поступки отвечает, ориентируется на референтную группу. Достаточно независим и может высказывать мнение референтной группе по каким –то отдельным вопросам. Проявляет осознанный самоконтроль с ориентацией на оценку его действий со стороны референтной группы. Отмечено проявление волевых усилий в решении выбора своего положения в коллективе связанных с отказом от многих негативных сторон прежнего личностного статуса. Уровень притязаний достаточно высок и отмечено стремление его к адекватности, хотя даже это нелегко. Принятие нового приветствуется опосредовано с ориентацией на референтную группу. Реакция на одобрение положительная, если она исходит из круга принятых им друзей. В других случаях это обусловлено ситуацией: либо отрицательная, либо индифферентная (по крайней мере – внешне). Отношение к самопознанию, самоопределению и самоутверждению положительное, обусловлено стремлением самоопределения в коллективе без ущерба основных свойств, своего статуса. Понятие

нравственности и справедливости выражено адекватно, за исключением ситуаций, ущемляющих его личностный статус. Гражданственность проявляется как должное. В условиях нравственного выбора ориентирован на мнение референтной группы, но если оно полностью совпадает с его личностным представлением о данном явлении. Нередко проявляет в этих вопросах независимость и самостоятельность, имеющих в целом обусловленную направленность. Несмотря на то, что мнение референтной группы является ведущим мотивом его поведения и деятельности в коллективе, он стремится к признанию его как равного коллективом в целом. Дорожит приобретением нового статуса личности в референтной группе, стремясь утвердить его в коллективе в целом. На компромиссы в решении важных вопросов в коллективе идёт, но с ориентацией на референтную группу. Сознательно идёт на риск, стремясь к самоутверждению. Достаточно инициативен и адаптивен со стремлением одобрения со стороны других членов коллектива. Старается самоутвердиться в основном в общении, в учении не отстаёт, но и пока не наращивает успехи. Есть успехи в самоорганизации своего поведения и деятельности.

Высокий уровень. Положение в коллективе устойчивое. Они самоопределяются как «звёзды», другие удовлетворены положением равных. Эмоциональное благополучие устойчивое за исключением единичных случаев, порождающих тревогу, с которой либо сами, либо с помощью педагога и коллектива успешно справляются. Постоянное стремление к укреплению своего положения и к повышению своего личностного статуса в коллективе. Независим в суждениях, но способен к компромиссному решению при обсуждении важных проблем в коллективе. Он тоже имеет референтную группу, которая органично вписывается в общий коллектив. Характерна независимость и личная ответственность, проявляющаяся в большинстве ситуаций в процессе деятельности коллектива, при этом особое мнение остаётся за ним. Отмечен осознанный самоконтроль при решении коллективных вопросов и дел, но управление самопостроением в процессе

общения не всегда устойчиво. Волевые усилия в стадии становления управления ими на достаточно удовлетворительном уровне. Уровень притязаний нередко завышен, но никогда не опускается до заниженного. Самооценка высокая. Ориентация в основном на себя, но с учётом коллективного мнения по мере его приемлемости. Принятие нового опосредованно мнением коллектива и только в редких случаях приходится идти на компромисс, отставив свои идеи и убеждения, реакция на одобрение предельно положительная. Отношение к самопознанию самоопределению и самоутверждению серьёзное. Постоянное стремление к личному росту перед коллективом. Понятие нравственности и справедливости в целом адекватное, хотя есть возрастные отклонения этих свойств. Гражданственность выражена предельно высоко. В условиях нравственного выбора предельно самостоятелен с проявлением устойчивости в этих действиях. Дорожит мнением коллектива о себе, в большинстве случаев ориентируется на него. Способен к компромиссу. Постоянно стремится к личностному самовыражению. Учится либо удовлетворительно, либо хорошо, во втором случае стремится к самоутверждению в этом виде деятельности. Достаточно самоорганизован.

Метод выбора импонирующего вида деятельности по предложенным картинкам (адаптированный материал Н.Л. Пономарёва)

Выявление у подростков с затруднениями общения импонирующего вида деятельности для самоопределения и самоутверждения во внеурочной деятельности (методика Н.Л. Пономарёва в интерпретации Л.А. Титовой)

Инструкция

Внимательно просмотри серию картинок и выбери одну, которая более всего соответствует твоему желанию самоопределиться и самоутвердиться именно в этом виде деятельности.

В исследовании участвовало 103 человека, им было предложено посмотреть картинки с изображением двадцати видов спорта и выбрать только один.

- | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Баскетбол – 21 чел. | 11. Вольная борьба – 0 чел. |
| 2. Футбол – 53 чел. | 12. Конькобежный спорт – 0 чел. |
| 3. Марафонский бег – 0 чел. | 13. Русский хоккей – 0 чел. |
| 4. Туризм – 4 чел. | 14. Лыжные гонки – 3 чел. |
| 5. Греко-римская борьба – 1 чел. | 15. Горнолыжный спорт – 1 чел. |
| 6. Авиомоделирование – 0 чел. | 16. Велоспорт – 0 чел. |
| 7. Гонки на формулах – 2 чел. | 17. Большой теннис – 2 чел. |
| 8. Картинг – 1 чел. | 18. Фехтование – 0 чел. |
| 9. Стрельба – 1 чел. | 19. Настольный теннис – 0 чел. |
| 10. Дзю-до – 1 чел. | 20. Атлетическая гимнастика – 4 чел. |

Таким образом, 93 чел. из 103 выбрали предложенные виды спорта, остальные 10 подростков хотели бы заниматься другими видами деятельности или ни чем не заниматься.

Приложение 3 (с. 58-59).

Диагностика выявления уровней удовлетворённости в общении и осознанности своего положения в коллективе классе, выраженная в % общее количество исследуемых 53 человека.

Уровни	Низкий менее 30 %				Средний 30-50%				Высокий 51-80%				Очень высокий более 80%			
Классные коллективы	8А	8Б	8В	8Г	8А	8Б	8В	8Г	8А	8Б	8В	8Г	8А	8Б	8В	8Г
Удовлетворённость в общении	12	15	12	19	44	34	42	29	28	39	31	42	16	12	15	10
Осознанность своего положения	23	19	21	21	38	26	31	32	29	32	32	35	10	23	16	12

Удовлетворённость в общении – индивидуальный социометрический индекс, который выводится из соотношения сделанных учеником выборов и полученных им взаимных выборов по формуле:

$$K = \frac{\text{кол-во взаимных выборов} \times 100\%}{\text{кол-во сделанных выборов}}$$

Например:

$$1. \text{ Коля: } K = \frac{0 \times 100\%}{5} = 0\% \quad 2. \text{ Антон: } K = \frac{1 \times 100\%}{1} = 100\%$$

$$3. \text{ Кирилл: } K = \frac{2 \times 100\%}{5} = 40\%$$

По данной характеристике выделяются две категории учащихся: неудовлетворённые в общении – те, кто не имеет ни одного взаимного выбора, и удовлетворённые – те, что получил хотя бы один ответный отклик. В свою очередь, по степени удовлетворённости выделяются четыре группы.

Осознанность своего положения в группе – индивидуальный социометрический индекс, выводимый от ответа на вопрос: «Укажи, кто, на

твой взгляд, выберет тебя в этой группе?». Логико-психологический смысл индекса в том, насколько точно подросток предвидел, какие именно товарищи выбрали его. Вычисляется индекс следующим образом. Сравнивается пофамильно состав реальных и ожидаемых выборов. Строится дробь, в числитель которой заносится число совпадений в реальных и ожидаемых выборах, а в знаменатель – общее число реальных и ожидаемых выборов. Получаемая дробь, умножается на 100%.

Например:

Толя ожидал № 7, 10, 15, получил 0: $K = \frac{0}{3(7, 10, 15)} \times 100\% = 0\%$.

Саша ожидал № 5, 7, 9, получил № 5, 7: $K = \frac{2}{3(5, 7, 9)} \times 100\% = 66\%$.

Алёша ожидал № 11, получил № 11: $K = \frac{1}{1(11)} \times 100\% = 100\%$.

Женя ожидал № 1, 8, 14, получил № 1, 4, 13, 14:

$K = \frac{2}{5(1, 4, 13, 14)} \times 100\% = 40\%$.

По степени осознанности положения в классе выделяются две категории подростков: 1) подростки у которых осознанность отсутствует, т.е. ответившие «не знаю» или не угадавшие ни одного выбора; 2) учащиеся с той или иной степенью осознанности, т.е. угадавшие хотя бы один выбор. Последние в свою очередь разделяются по степени осознанности своего положения на 4 группы.

Приложение 9, с. 104.

Технологическая карта взаимодействия подростков и педагогов в процессе социального воспитания в спортивном коллективе секции футбола на основе их индивидуальных особенностей с учётом наличия у них конкретного типа затруднений общения

Целеполагание	Методы и средства	Отношение педагога	Предполагаемый результат
Тип затруднения «Наполеон»			
Включение во взаимодействие с членами команды на равных условиях для обеспечения успеха команды и формирование статуса личности как залого общего успеха. Воспитание свойства доминантности, эмпатии, саморегуляции и саморефлексии	Расстановка сил в коллективе: включение в роль ведущего и ведомого по очереди. Стимулирование успеха. Обсуждение неудач в коллективе. Оказание помощи в преодолении неадекватной завышенной самооценки.	Уважение, высокая требовательность, вера в его возможности как успешного игрока. Поддержка, при неудачах. Совместное решение в процессе преодоления затруднений. Индивидуальные занятия педагогического аутотренинга.	Формирование социальной установки адекватного самоопределения и самутверждения в условиях коллектива при взаимодействии с его членами в процессе общения и деятельности.
Тип затруднения «Белая ворона»			
Воспитание ориентации на мнение других при принятии общего решения в коллективе. Способности к компромиссу. Осознание предлагаемых решений с обоснованием их важности. Стремления самореализации в коллективе на основе взаимодействующего общения.	Привлечение к активному участию в решении общих проблем. Создание ситуации успеха в коллективной деятельности. Педагогическая поддержка статуса самостоятельности в ситуациях нравственного выбора. Привлечение к участию в «мозг. штурме» при решении сложных для кол-ва проблем	Подчёркнутое уважение самостоятельности личности, как со стороны педагога, так и коллектива. Уважение за способность к компромиссу. Поддержка идей для успеха коллектива в целом. Подготовка коллектива к принятию предложенных решений, если они служат взаимодействию в игре и общении.	Формирование социальной установки успешной самореализации в условиях взаимодействующего общения в коллективе.

Продолжение прил. 9.

Тип затруднения «Хамелеон»			
<p>Воспитание адекватной самооценки и оценки способов самоопределения и самоутверждения в коллективе.</p> <p>Стремление к самостоятельному самовыражению личности, способной достичь успеха и быть признанным в коллективе в статусе ведущего в определённых ситуациях. Создание условий для личностного роста самостоятельно самоутверждающейся личности.</p>	<p>Успехи и неудачи делать достоянием гласности в коллективе.</p> <p>В ситуациях временного взаимодействия ставить в позицию лидера.</p> <p>Оказать педагогическую поддержку в становлении самостоятельного активного самоутверждения.</p> <p>Создание своих формул в педагогическом аутотренинге.</p>	<p>Поддержание в самостоятельном самовыражении.</p> <p>Совместное обсуждение срывов в поисках способов самоутверждения сначала конфиденциально при повторениях выполнения выбранной игровой роли для обсуждения в коллективе.</p>	<p>Формирование установок социализации в коллективе на основе осознанности своих возможностей, дел и поступков.</p>
Тип затруднения «Неудачник»			
<p>Воспитание уверенности в себе, в своих силах и возможностях, адекватного самоутверждения в коллективе.</p> <p>Особое внимание на формирование свойств самоконтроля, саморегуляции, эмоциональной и нравственной устойчивости, социальной опосредованности и нормативности поведения.</p> <p>Создание системы педагогической помощи, обуславливающей ситуации успеха в коллективе сверстников.</p>	<p>Включение постоянных тренингов общения.</p> <p>Особое внимание личности в педагогическом аутотренинге.</p> <p>Педагогическая поддержка с предоставлением проблемных ситуаций, с получением заведомого успеха и признания.</p> <p>Постоянное взаимодействие методов убеждения и внушения.</p>	<p>Отношение к фиксированию самых малых успехов как удач человека сильного, знающего и умеющего.</p> <p>Стимулирование активности с подготовкой создания ситуации успеха.</p> <p>Тесное контактное общение с педагогом при постоянной поддержке.</p>	<p>Формирование установок социальной активности как средства удачного самоутверждения в коллективе.</p>

Окончание прил. 9.

Тип затруднения «Изгой»			
<p>Формирование адекватной самооценки.</p> <p>Воспитание чувства полноценности для самоопределения и самоутверждения в коллективе.</p> <p>Преодоление негативного отношения к другим в силу того, что он отвергнут ими.</p> <p>Пробуждение стремления к определению места в коллективе как равного.</p>	<p>Уважение, доверие, понимание.</p> <p>Стимулирование психической активности для полноценного самоутверждения в коллективе.</p> <p>Индивидуальный педагогический аутотренинг.</p> <p>Индивидуальные занятия для укрепления физического развития.</p> <p>Определение дополнительной роли в жёсткой игре.</p> <p>Создание системы ситуаций успеха в игре.</p>	<p>Построение взаимодействия в общении с педагогом.</p> <p>Педагогическая мощь во всех ситуациях без исключения.</p> <p>Работа с другими членами команды по созданию атмосферы принятия его в коллектив.</p> <p>Поддержка даже самого малого успеха.</p>	<p>Формирование установки веры в себя и в свои силы и возможности для включения во взаимодействие с членами коллектива, для самоопределения и самоутверждения на равных началах.</p>
Категория «Адаптивные»			
<p>Воспитание чувства эмпатии по отношению к непринятым подросткам.</p> <p>Создание условий для физического развития и личностного роста в процессе установления контактного общения в ходе формирования коллектива.</p> <p>Опора на данную категорию подростков в преодолении затруднений в соц. воспит.</p>	<p>Убеждение, внушение, требования, тренинги общения.</p> <p>Педагогический аутотренинг.</p> <p>Оказание педагогической поддержки при затруднениях в общении и взаимодействии с подростками.</p> <p>Создание условий для физического развития и личностного роста.</p>	<p>Отношение как ко всем, без исключения.</p> <p>Стимулирование проявления толерантности к подросткам с затруднениями общения.</p> <p>Опора на них при тренингах общения.</p>	<p>Формирование социальной установки на принятие в коллектив как равных тех, кто трудно адаптируется.</p> <p>Оказание им помощи.</p>

Приложение 12 (с.128).

Сравнительные данные ранжирования «ценностных ориентаций» подростками экспериментальной и контрольной группы, (методика М. Рокич). (До и после окончания эксперимента).

Ценности	Ранжирование в порядке очерёдности				Ценности	Ранжирование в порядке очерёдности				
	Экспер. гр. 13чел.		Контр. гр. 13 чел.			Инструментальные	Экспер. гр. 13 чел.		Контр. гр. 13 чел.	
	Исх.	Кон.	Исх.	Кон.			Исх.	Кон.	Исх.	Кон.
Активная жизнь	2	3	3	3	Воспитанность	6	3	4	5	
Здоровье	1	1	1	1	Высокие запросы	2	2	2	1	
Интересная работа	9	9	8	6	Жизнерадостность	1	1	3	2	
Красота природы	14	14	12	14	Исполнительность	8	8	8	11	
Любовь	7	11	9	5	Независимость	3	5	1	3	
Материальная обеспеченность	3	4	4	2	Честность	10	11	11	13	
Наличие верных друзей	6	2	6	7	Образованность	11	12	12	9	
Общественное признание	11	8	7	11	Ответственность	7	6	9	4	
Познание	10	13	11	10	Рационализм	14	13	14	14	
Развитие	13	10	13	11	Смелость	4	7	5	8	
Развлечения	4	5	2	4	Твёрдая воля	5	4	6	7	
Свобода	5	6	5	8	Терпимость	9	10	7	6	
Творчество	12	12	14	13	Самоконтроль	12	9	10	12	
Уверенность	8	7	10	9	Эффективность в делах	13	14	13	10	

Приложение 7 (с.82).

Карта целевого педагогического наблюдения, отражающая динамику проявления социального воспитания личности подростков с затруднениями общения по степени проявления личностных свойств в процессе взаимодействия и общения в коллективе класса общеобразовательной школы.

№	Методики изучения личности	Наблюдаемые свойства	Степень проявления свойств				
			Почти не проявляется	Единичное проявление	Редко проявляется	Достаточно проявляется	Постоянно проявляется
1	Психологические состояния личности Фридман-Пушкина-Каплунович-ДАТ	Эмоциональное благополучие личности: тревожность, депрессия.	Эмоциональное благополучие отсутствует: высокая тревога (тревожность и депрессия, почти в пограничных состояниях).	Зафиксирована область педагогической коррекции в некоторых значимых для личности ситуациях.	Доминирование области педагогической коррекции с некоторым отклонением в сторону пограничного состояния.	Доминирование психического состояния в норме. Проявление области педагогической коррекции в отдельных ситуациях.	Эмоциональное благополучие в норме.
2	Социально-психологическая адаптация: К. Роджерс, Р. Даймонд.	Эскапизм (уход от проблем).	Постоянный уход от решения общих проблем.	Включается в решение проблем в единичных ситуациях, когда это серьёзно касается его интересов.	Редко, и только под контролем пытается принять участие в решении коллективных проблем.	Старается не уходить от решения сложных проблем.	Никогда не уходит от решения проблем.
3	М. Рокич – 11 Ценностные ориентации М. Рокич-6 Р. Кеттела F-E	Личная ответственность. Независимость. Самостоятельность.	Совершенно безответствен. Абсолютно не зависим во всём - ни к чему не прислушивается. Неамостоятелен в большинстве ситуаций.	Проявляется в единичных ситуациях лично для него значимых. Иногда самостоятелен, независим без оценки обстоятельств только в ситуациях под жёстким контролем.	Только в лично значимых ситуациях ответственен и то не всегда Зависим от коллектива, иногда самостоятелен, но только если очень заинтересован в получении результата.	В большинстве ситуаций проявляет личную ответственность за свои действия перед группой. Довольно независим в принятии важных решений. Проявляет самостоятельность в решении проблем коллектива.	Предельно ответственен перед коллективом. Оправданная личностная независимость. Достаточно самостоятелен.

Продолжение приложения 7.

4	М. Рокич-11 Ценностные ориентации Р. Кеттелла F-Q3 Социально-психологическая адаптация-6 К. Роджерс Р. Даймонд	Самоконтроль	В большинстве ситуаций отсутствует	В угрожающих ситуациях	При сохранении старого статуса личности.	В процессе взаимодействия и общения в коллективе контролирует себя.	Самоконтроль как важное достоинство личности.
5	М. Рокич-13 Ценностные ориентации	Волевая активность.	Позитивная направленность волевой активности отсутствует.	Очень слабое проявление волевых усилий для решения лично значимых задач в отдельных случаях.	Иногда способен проявлять волевое усилие для поддержания своего статуса в референтной группе класса.	Достаточно часто проявляется в коллективных делах класса. Позитивная волевая активность достаточно часто проявляется в делах класса.	Характерно постоянное проявление волевой активности в ситуациях для решения коллективных дел.
6	М. Рокич-3 Ценностные ориентации Е. Саванько Ориентация на самооценку или оценку со стороны других Р. Кеттелла F-H Изучение свойств личности	Уровень притязаний Склонность к риску	Притязания предельно завышены и никак не ориентированы на интересы классного коллектива Склонность к риску без соотнесения получения результата	Притязания на удовлетворение сугубо личных проблем и не соотносятся с оценкой других. Иногда рискует в одиночку без соотнесения социальных последствий.	Проявление уровня притязаний зависит от значимости своей позиции в общем деле коллектива. Рискует в исключительных случаях, если интересы с коллективом совпадают.	В большинстве решаемых задач в коллективных делах уровень притязаний адекватный. Спокойно ориентируется на оценку других. Склонен к проявлению риска для общих коллективных целей.	Уровень притязаний высокий В основном адекватен. Уважает мнение других. Идет на риск ради общего дела.

Продолжение приложения 7.

7.	Р. Кеттела F-Q1	Принятие нового	Отношение ко всему новому в познавательном плане – отрицательное.	Иногда принимает новое, если это для него очень значимо, без ориентации на коллектив.	Принимает новое, только под влиянием референтной группы в классе.	В принятии нового коллективом принимает участие.	Приветствует позитивные нововведения если даже есть риск.	
8.	Полярные профили – 6 Н. Битинова социально-психологическая адаптация – 7 К. Роджерс Р. Даймонд Р. Кеттела F-Q2 изучение свойств личности.	Доминирование Нормативность поведения	В основном предпочитает быть ведомым Недисциплинирован постоянно	Почти не проявляется Нормативность поведения только строгим контролем.	Доминирование только на интересе. Социальная нормативность низкая, нуждается в контроле.	Доминирование при проявлении инициативы в импонирующем виде деятельности. В большинстве случаев в коллективе общая нормативность поведения.	Доминирует свойство другодоминантности. Нормативность поведения в норме.	
9.	В. Андреев Способность к саморазвитию Адаптивный вариант способности к самоуправлению самоопределением личности в	Самопознание Управление самоопределением	Глубокого интереса не проявляет к своей личности Осознаваемое управление самоопределением не отмечено	Самопознанием не занимается считает, что всё о себе знает сам. Стремится к самоуправлению самоопределением в импонирующем виде деятельности.	Проявляет любопытство только тогда, когда что-то очень хочет узнать о себе, для решения личных проблем. Стремление к самоуправлению самоопределением связывает с обретением нового стат. Лич. в кол.	Проявляет интерес к самопознанию с целью что-то приобрести для личного статуса. Управление самоопределением с ориентацией на мнение референтной группы.	Стремится к самопознанию своей личности. Управление самоопределением связывает с жизнью классного коллектива.	

Продолжение приложения 7.							
	саморазвитии. (А.С. Новосёлова)	Управление самоутверждением.	Самоуправление самоутверждением без ориентации на коллектив класса.	Ориентируется на понимание «быть как все».	Иногда проявляет стремление к самоуправлению самоутверждением с ориентацией на мнение других.	Самоуправлять личностью стремиться при самоутверждении в референтной группе.	Постоянное управление самоутверждением в классном коллективе.
10	А. Новосёлова Педагогическое управление самовоспитанием.	Самовоспитание себя как личности.	Не занимается, хотя имеет общее представление.	Работа над собой – проявляется в качестве воспитания «сильной личности»	Тренирует в себе качества без отнесённой их социальной значимости.	Скачкообразно работает над собой не в системе.	Стремится подражать социально-значимому избранному кумиру.
11	Адаптивный вариант А. Новосёловой по В. Андрееву на определение уровня воспитанности.	Гражданственность.	Социально не активен «плывёт по течению», не осознаёт значимости свойства.	Чувство гражданственности проявляет при общем порыве в определённых ситуациях.	Чувство гражданственности проявляется при поддержке референтной группы в классе.	Считает себя гражданином без соотнесения значимости этого понятия.	Осознание чувства гражданственности как члена классного коллектива и общества.
12	А.С. Новосёлова Установление нравственного выбора.	Устойчивость нравственного выбора в нестандартных ситуациях	Выбор без учёта нравственного содержания	Выбор нравственного содержания только под контролем общественного мнения.	Выбор нравственного содержания в общении обусловленный мнением референтной группы.	Выбор нравственного содержания в ориентацией на мнение коллектива в целом	Выбор нравственного содержания в ситуациях выбора и проявление устойчивости

Окончание приложения 7.

13	Полярные профили Н. Битинова.	Социальная ориентация на одобрение.	Индифферентное отношение к позитивному одобрению коллектива.	В лично значимой ситуации ориентируется на одобрение.	Принимает одобрение без особого положительного отзыва.	Ориентируется на ситуации одобрения.	Высокий уровень ориентации на одобрение.
14	Р. Кеттела F-C, F-N	Социальная опосредованность.	Абсолютно не дипломатичен в общении, неконтактен.	В исключительных случаях пытается идти на контакты.	Отмечены попытки проявления согласованности действий.	Способен к проявлению компромисса.	Идёт на компромисс в значимых для коллектива ситуациях.
15	Социально- психологическая адаптация личности (СПА) К. Роджерс, Р. Даймонд.	Адаптивность.	«Не принят» в обоих коллективах	Установление контактных отношений с отдельными учащимися.	В ситуациях, где он доминирует в спортивной деятельности его от случая к случаю замечают.	Коллектив принимает как «своего игрока» отстаивающего честь коллектива.	Коллектив принимает подростка как равного члена за проявление активности с его стороны.
		Баллы	0	0,5	1	1,5	2

Критерии проявления уровней социального воспитания у подростков с затруднениями общения

Уровни	Уровни в баллах		
	Низкий	Средний	Высокий
Баллы	0-15	16-23	24-34

Ключ. Карта составлена по принципу степени проявления определённого качества, которое оценивается конкретным количеством баллов. Проявление степени социального воспитания по методу независимых характеристик. Согласно сумме баллов определяются уровни: низкий, средний, высокий.

Комплекс психолого-педагогических методов исследования типов затруднений общения у подростков

Методы исследования			
Психологические		Педагогические	
Метод	Показатели свойств	Метод	Показатели свойств
Метод полярных профилей вариант-Н.Р. Битяновой	Социальная ориентация на одобрение	Адаптированный метод В.И. Андреева по выявлению воспитанности	Социальная активность, гражданственность, прогрессивность взглядов базовая культура личности
Изучение мотивации поведения детей и подростков К. Замфир	Мотивация поведения		
Р. Кеттела F-N	Социальная опосредованность	Т.П. Гаврилова «Диагностика нравственной устойчивости личности»	Нравственная устойчивость
М. Рокич 1-14 (терминальные ценности)	Социальные ценности		
Опросник социально-психологической адаптированности К. Роджерс, Р. Даймонд	Социальная адаптированность	Целевые педагогические наблюдения (авторский вариант)	Уровень проявления социальной адаптации личности
М. Рокич (инструментальные ценности) методика «Ценностные ориентации»	Уровень притязаний, независимость, самостоятельность, воля, ответственность	КЦПН по проявлению социальной активности (авторский вариант)	Уровень проявления социальной активности

Окончание таблицы прил. 5.

Р. Кеттела F-Q	Принятие нового	КЦПН по проявлению социальной активности (авторский вариант)	Уровни прояв- ления социаль- ной активности
Метод «Полярные профили» Н.Р. Битяновой	Эмоциональная комформность	Целевое педагогическое наблюдение в стрес- совых ситуациях	Эмоциональное благополучие
ДАТ (Фридман, Пушкина, Кап- лунович)	Тревожность, депрессия		
Опросник социально- психологической адаптированности К. Роджерс Р. Даймонд	Эскапизм (уход от проблем)	Адаптированный вариант В.И. Андреева способность к самоуправлению своей личностью	Уровни способности к самоуправлению: самоорганизацией, самоуправлением, самооценкой, самоопре- делением
Р. Кеттела F-Q	Самоконтроль	Наблюдения в стрессовых ситуациях	Сдержанность, выдержка
М. Рокич - 10 (инструменталь- ные ценности)	Воля		Самоконтроль
Р.Кеттела F-C, F-H САН	Эмоциональная устойчивость, активность		Способность ориентироваться на коллектив.
Опросник социально психологической адаптации К. Роджерс Р.Даймонд	Самопринятие других, самооценка		Активная социальная позиция. Осознанность своих действий и поступков. Проявление уровня социальной активности личности.
Ротанов-Шляхт	Готовность к саморазвитию	Методика выявления социальной активности	Умение правильно оценивать себя

Приложение 6. к 2.1.

Определение у подростков с затруднениями общения характера проявления трудностей в классных коллективах.

Субъективные данные	Объективные данные		Целевые педагогические наблюдения (авторский вариант)	Характер проявления затруднений общения	
	Свойства личности подростка с затруднениями общения	Положение подростка в коллективе		Характеристика затруднения	Тип затруднений
Симптомы субъективного ощущения своего положения в классе как «непринятого»	Психологические методы исследования свойств личности	Социометрия (по Г.А. Карповой)			
Личностный опросник (авторский вариант, См. Приложение)	Доминирование-Р. Кеттела: F-E Эмоциональная устойчивость - Р. Кеттела: F-C Принятие себя – К.Роджерс, Р. Даймонд Направленность личности Смекал-Кучер.	Изолированное положение в коллективе.	Предпочтение быть ведомым.	Комплекс исключительности.	Тип затруднений «Наполеон»
Неприятие критики, несогласие с общим мнением, неприятие командного стиля, уверенность в своей правоте. Обида от непонимания.	Тревога – ДАТ Р. Кеттела: F-O Напряжённость-Р. Кеттела: F-Q4 Замкнутость-Р. Кеттела: F-A Эскапизм, неадаптивность-К. Роджерс, Р. Даймонд.	Дистантно-положение в коллективе.	Непонимание в отношениях со сверстниками.	Комплекс нестандартности в понимании со стороны других.	Тип затруднений «Белой вороны».
Непонимание своей позиции со стороны коллектива, обида за непонимание, ощущение полной независимости от коллектива, одиночество, равнодушие к интересам коллектива.	Адаптивность-К. Роджерс, Р. Даймонд Нормативность поведения-	В коллективе с не принятым статусом личности.	Притязания предельно завышены, слабо ориентирован на	Комплекс приспособленца.	Тип затруднений «Хамелеона».

Окончание таблицы прил. 6.

Найти защиту и содействие у сильных в коллективе, неудовлетворённость своим положением в коллективе, зависимость от ситуации.	Р. Кеттелла: F-G Инициатива- Т.П. Гаврилова Направленность личности- Смекал-Кучер Социальная опосредованность Р. Кеттелла F-C Принятие других- К. Роджерс, Р. Даймонд.		мнение коллектива.		
Обида, непонимание, невнимание со стороны других, насмешки при неудачах.	Тревога- ДАТ Р. Кеттелла: F-O Эскапизм- К. Роджерс Р. Даймонд Недисциплинированность- Р. Кеттелла: F-G .	Дистантное положение в коллективе.	Гипертрофированная затруднения. Доминирование как психологическая защита.	Комплекс неполноценности.	Тип затруднений «Неудачника».
Глубокая обида, за неприятие другими, робость с надеждой на успех, тревога, озабоченность своим положением в коллективе, униженность, незащищённость в коллективе.	Необщительность Р.Кеттелла: F-A Эмоциональная неустойчивость Р. Кеттелла: F-C Принятие себя и других- Р. Даймонд, К. Роджерс Тревога- ДАТ Р. Кеттелла: F-O Напряжённость- Р. Кеттелла: F-Q4.	Изолированный, отвергнутый коллективом.	Отсутствие эмоционального благополучия, высокая тревога. В отдельных ситуациях решает проблемы коллектива.	Комплекс физической неполноценности.	Тип затруднений «Изгоя».
Жизнерадостность, уверенность. Доброжелательные отношения со всеми. Ответственность, чувство удовлетворённости положением в коллективе.	По тем же методам.	Принятие коллективом.	Доминирование, ориентация в поведении на общее мнение коллектива.	Комплекс в общении не выявлен.	Адаптивен.

Приложение 4 (с.61).

Содержание уровней характера проявления типов затруднений общения у подростков

Тип затруднения	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
-----------------	----------------	-----------------	-----------------

Тип «Неудачника»	Несмотря на неудачи, не проявляя высокой тревожности, смело берётся за новые дела, которые вновь терпят неудачи. Виновниками своих проблем видит других или сваливает всё на обстоятельства. Слабоволен, но не хочет в этом признаться – его это не тревожит. В коллективе чаще выполняет роль оптимистично настроенного человека. Всегда готов продолжить дело и стремится к удаче.	Ощущение беспомощности при неудачах переживает, но только в нестандартных и особо значимых личностных ситуациях.	Всегда, в высокой степени ощущает свою беспомощность, его не понимают и от этого он робок и не уверен, боится быть несостоятельным в этом виде деятельности. Очень тревожен, слабоволен. Чаще всего занимает изолированное положение в коллективе.
Тип «Наполеона»	В коллективе к нему относятся с нисхождением, несмотря на это он стремится быть в центре внимания, всеми способами выражая своё превосходство и преимущества над другими. Коллективный успех переводит в личную заслугу. Предельно завышен уровень притязаний.	Испытывает в некоторой степени замешательство, если абсолютно неправ и в его адрес ополчается весь коллектив.	Не получив поддержки и признания своей правоты со стороны сверстников, начинает проявлять агрессивность и грубость, доказывая своё превосходство данным способом. Неприятие другими, вызывает эмоциональные срывы.
Тип «Белой вороны»	Находясь в кругу сверстников, проявляет нестандартность своего поведения. Ему характерна непредсказуемость в действиях, в поступках, манерах. Из-за этого коллектив отстраняется от него, но по этому	В критических ситуациях испытывает неуютность, одиночество, непонятость.	Непохожесть, нестандартность переживает, может проявиться нигилизм и этим способом заметно выделяется среди других, но это не даёт ему шансов общаться, чтобы быть в группе или коллективе «своим».

Продолжение таблицы прил. 4.

	поводу особой напряжённости и тревоги нет.		Проявляет напряжённость, замкнутость, становится
--	--	--	--

			неадаптивен, эмоционально неустойчив
Тип «Хамелеона»	В коллективе или группе ищет «сильную спину», готов на любой риск, проявление инициативы, лишь бы угодить лидеру, невзирая на то, что остальные сверстники презирают его угодничество, не замыкается и не проявляет высокой тревоги.	Ощущение несостоятельности, при неудачах переживает только в нестандартных и только в особо значимых личностных ситуациях.	Считает себя рисковым, смелым человеком и не понимает, почему его так плохо принимают в коллективе. От своей несостоятельности, неспособности завоевать авторитет у других сверстников, становится неадаптивным, безынициативным, проявляет низкий уровень нормативности, социальной опосредованности.
Тип «Изгоя»	Очередной раз делает попытку влиться в новый коллектив сверстников, где его не будут обижать, оскорблять и он сможет, научиться тому, что умеют другие, несмотря ни на что, поборет робость и чужую неприязнь	Осознание неприятия другими, тревоги, робости, беспомощности в ситуациях, когда не остаётся выбора.	Не может защитить себя, отстоять свою точку зрения перед сверстниками. Очередная надежда остаться в коллективе рушится. Обиженный и разочарованный - уходит.

Приложение 1.3.

Тестовая карта на выявление у подростков с затруднениями общения устойчивого проявления характера затруднений в общении в классном коллективе (по методу независимых характеристик).

Инструкция. Внимательно прочитайте утверждение по каждому вопросу и подчеркните цифру, согласно которой, по вашему мнению, проявляется форма общения в коллективе.

Вопросы:

1. Несогласие с большинством мнений в коллективе.
2. Проявление нетерпимости к критике.
3. Непринятие компромисса.
4. Скрытая позиция в коллективе.
5. Выражение собственного превосходства.
6. Директивный стиль общения.
7. Попытки войти в коллектив правых равных.
8. Агрессивная реакция на неприятие.
9. Желание приспособиться к жизни коллектива через получение определённой должности.
10. Принятие правил и норм коллектива.
11. Переживание стресса до самоуничтожения.
12. Приспособление к коллективу любыми путями без оценки их этичности и последствий.
13. Потребность в лидерстве без учёта своих свойств.
14. Проявление мстительности за неприятие.
15. Признание независимости.
16. Потребность в помощи со стороны других для самоутверждения в коллективе.
17. Ориентация в поведении на общее мнение коллектива.
18. Проявление обиды, подозрительности и недоверчивости при ощущении недоверия коллектива.
19. Лично ответственен за порученное дело.
20. Стремление найти защиту среди лидеров.
21. Переживание обид.
22. Замкнутость. Стремление к самоизоляции.
23. Инициатива в общих делах класса.
24. Чувство собственной вины за неприятие себя в коллективе.
25. Индифферентное отношение ко всему, что делается в классе.
26. Зависимость от мнения лидеров.
27. Терпимость к другому мнению.
28. Критикует всех без исключения.
29. Непредсказуем в поступках.
30. Недовольство окружающими.
31. Чрезмерная скрытость.

Обозначения утверждениям:

Типы затруднений	Номера вопросов
«Наполеон»	2, 3, 5, 6, 8, 19, 28, 29.
«Белая ворона»	1, 15, 17, 22, 25, 27.
«Хамелеон»	4, 9, 12, 13, 14, 20, 26, 31.
«Неудачник»	10, 16, 18, 23, 30.
«Изгой»	7, 11, 21, 24.

Результат даёт возможность выявить уровень устойчивой социальной неадаптивности и адаптивности.

Обработка результатов проводится путём перекодирования баллов

1 вариант: 1-2-3

2 вариант: 30-20-10

По второму варианту подсчитывается сумма отмеченных баллов по каждому синдрому. Затем данные сводятся в таблицу, где показатели опять делятся на 10.

Таблица.

Критерии проявления у подростков устойчивости проявления затруднений общения

Типы затруднений	Проявление затруднений		
	Устойчивое	Умеренное	Неустойчивое
«Наполеон»	21-19	18-10	9 - 7
«Белая ворона»	18-15	17-12	11 - 6
«Хамелеон»	24-21	20-11	10 - 8
«Неудачник»	15-12	11 - 7	6 - 5
«Изгой»	12 - 9	8 - 6	5 - 4

Опросник.

Выявление у подростков характера и частоты проявления затруднений общения, с которыми они встречаются в процессе социального воспитания в коллективе класса (опросник А.С. Новосёловой, адаптированный к теме исследования Л.А. Титовой)

Инструкция.

Внимательно прочитай вопрос и отметь в нём ту букву, ответ которой более всего соответствует твоему состоянию требования в коллективе и отношениями с остальными его членами. В каждом вопросе отмечается только одна буква.

1. Как по твоему тебя оценивают одноклассники?

- а) мне всёравно, как ко мне относятся
- б) меня почему-то считают чужаком
- в) я со всеми поддерживаю дружеские отношения
- г) меня почему-то не любят
- д) я не уверен, что меня все принимают в классе
- е) я готов пойти на всё, чтобы меня посчитали своим.

2. Есть ли у тебя друзья в классе?

- а) настоящих друзей у меня в классе нет
- б) я хотел бы найти друга в классе, но у меня не получается
- в) я не переживаю, что у меня нет друзей в классе, я сам подбираю себе друзей
- г) у меня есть друзья в этом классе, но и с остальными одноклассниками я поддерживаю хорошие отношения
- д) к сожалению, в классе у меня нет друзей
- е) я дружу со всеми, кто меня принимает.

3. Как ты предпочитаешь проводить свободное время?

- а) ищу возможность проявить себя в каком-нибудь другом месте, вне школы
- б) больше всего мне нравится проводить свободное время с друзьями-одноклассниками
- в) я полностью посвящаю себя любимому делу, где мне ни кто не мешает
- г) люблю быть в центре внимания, где меня понимают и восхищаются мной
- д) стараюсь примкнуть к компании, которая имеет авторитет среди сверстников
- е) пробую найти себя в другом деле, чтобы получить признание.

4. Как оцениваешь свои успехи в учёбе?

- а) я стараюсь быть успевающим по всем предметам
- б) мне не интересно учиться
- в) я считаю, что знаю материал хорошо, какую бы оценку мне не поставили учителя
- г) учусь по мере своих возможностей
- д) учусь потому, что надо учиться
- е) я стараюсь, но у меня не получается.

5. Где бы ты хотел проявить себя, чтобы получить признание?

- а) мне бы хотелось получить признание в любом деле, чтобы только быть полезным
- б) я хотел бы заняться интересным видом спорта
- в) я бы хотел найти дело, где бы меня поняли и приняли
- г) я надеюсь, что найду такое дело, где мне будет сопутствовать удача
- д) хотелось бы проявить себя в стоящем деле
- е) я в любом деле могу получить признание.

6. Чему бы ты отдал предпочтение: вести за собой других или идти за ведущим?

- а) я предпочитаю быть ведущим
- б) я принимаю решение в зависимости от обстоятельств
- в) я был бы рад, если бы меня вели за собой
- г) я стараюсь быть ведущим, но у меня не получается
- д) я предпочёл бы, чтоб со мной считались и за мной шли
- е) всё зависит от сложившейся ситуации.

7. Какие мечты чаще всего посещают тебя?

- а) быть известным и знаменитым
- б) быть независимым и признанным
- в) я верю, что ко мне придёт удача
- г) быть равным среди равных
- д) быть всегда на виду
- е) превосходить всех и во всём.

8. Что, значит, быть волевым человеком?

- а) уметь подчинить себе других
- б) уметь выстоять в любых обстоятельствах
- в) в любых ситуациях проявлять выдержку
- г) добиваться своей цели любыми средствами
- д) уметь владеть собой в нестандартных обстоятельствах
- е) постоянно искать благоприятные условия, для самоутверждения.

9. В чём ты видишь причины своих неудач?

- а) в том, что недостаточно оцениваю свои способности
- б) неудачно сложились для меня обстоятельства
- в) я не верю в неудачи, если захочу всё сделаю
- г) меня недооценили более сильные сверстники
- д) не могу противостоять более сильному человеку
- е) меня не понимают, потому, что моё мнение всегда не совпадает с другим мнением.

Обработка полученных ответов:

Номера вопросов	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Подвопросы									
а)	«а»	«б»	«в»	«е»	«е»	«а»	«в»	«а»	«е»
б)	«д»	«в»	«е»	«б»	«б»	«б»	«б»	«б»	«в»
в)	«е»	«а»	«б»	«а»	«д»	«д»	«г»	«г»	«а»
г)	«в»	«е»	«а»	«г»	«г»	«г»	«д»	«в»	«г»
д)	«б»	«д»	«г»	«в»	«в»	«в»	«е»	«е»	«д»
е)	«г»	«г»	«д»	«д»	«а»	«е»	«а»	«д»	«б»

Каждая буква во всех девяти вопросах оценивается в баллах:

«а» - 0,5; «б» - 1; «в» - 2,5; «г» - 2; «д» - 2,5; «е» - 1.

Затруднения в каждом вопросе обозначаются: 1 – буквой «а»; 2 – буквой «б» и т. д.

Затруднения в общении при социальной адаптации в коллективе					
Неприятие коллективом его личностной позиции высокого статуса	Всегда отвергается коллективом из-за его особого мнения	Непризнание коллективом его статуса лидера	Непризнание коллективом его способов самоутверждения	Ощущение своей неполноценности	Адаптация без значительных затруднений

Проявление характера затруднения и частота его проявления определяется по сумме баллов (см. табл. ниже).

Таблица к опроснику

Определение у подростков характера и частоты проявлений затруднений общения при социальном воспитании в классном коллективе

Характер затруднения	Частота проявления в баллах		
	Часто	Иногда	Редко
Адаптация без значительных затруднений	27	18	9
Неприятие из-за неадекватного претензий на лидерство	22	13	7
Непризнание из-за постоянных неудач	18	12	6
Ощущение неполноценности в коллективе	14	7	4
Неприятие из-за особого мнения и постоянного несогласия с другими	9	6	3
Неприятие коллективом из-за чрезмерно завышенного статуса	5	3	1

