

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИНСТИТУТ ПРОБЛЕМ
ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Я. ВАРЛАМОВА

ШКОЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ

2-е издание, переработанное и дополненное

Волгоград 2005

ББК 74.200.4

В18

Рецензенты:

д-р пед. наук, проф., зав. каф. управления
педагогическими системами ВГПУ, чл.-кор. РАО

В.В. Сериков;

д-р пед. наук, проф. *Л.И. Гриценко*

Варламова, А. Я.

В18

Школьная адаптация / А. Я. Варламова ; ВГПУ, Институт проблем личностно ориентированного образования. – 2-е изд., перераб. и доп. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2005. – 204 с.

ISBN 5-85534-998-5

Содержание этой книги не претендует на глобальные обобщения, являясь теоретико-практическим изложением системы работ по педагогической поддержке, однако она послужит «кирпичиком» в здании общей теории адаптации подростков к школе, миру и социуму.

Книга адресуется учителям, классным руководителям, социальным педагогам, родителям, студентам педагогических и непедагогических специальностей, аспирантам и всем, кто не равнодушен к вопросам формирования личности школьника-подростка.

ББК 74.200.4

ISBN 5-85534-998-5



© А.Я. Варламова, 2005

© Издательство Волгоградского
государственного университета, 2005

ПРЕДИСЛОВИЕ

А ведь школа есть! В ней учатся миллионы детей и задача нас, учителей, и всех, кто к делу образования имеет прямое или косвенное отношение, сделать все возможное, чтобы возродить у учащихся интерес к познанию, сделать обучение в радость; подготовить молодое поколение к жизни, к адаптации в социуме и к его преобразованию; развить индивидуальность, потребности и способности человека, его ориентации в жизни, стимулирующие самореализацию. Известнейший философ Б. Рассел в своих работах особой строкой выделил утверждение о том, что современный мир не стал бы таким, каков он есть, если бы в XVII веке сто выдающихся личностей погибли бы в детстве. Если творческий потенциал ста человек имеет такое значение для мировой истории, то какое прекрасное будущее ждало бы нас, если бы миллионы детей получили возможность для самовыражения и развития природных способностей! А суть мечты философа – создать все необходимые условия для разностороннего развития обучающихся в образовательных учреждениях.

Обучить грамоте – это один вопрос, а воспитать интеллигента, интеллектуала в полном смысле, гражданина, патриота России – это другое, как раз то, от чего зависит будущее нашей Родины. Русский философ И.А. Ильин по этому поводу высказал мысль, что образование без воспитания не формирует, а разнуздывает и портит человека, ибо оно дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он, бездуховный, начинает злоупотреблять.

Еще в античной Греции зародилась формула «калокагатии», или «калокагатхии» (от греческих слов «калос кай агатос» – прекрасный в духовном и физическом отношениях), она то и

явилась началом разработки в педагогике идеи о всестороннем и гармоничном развитии личности. Под этим следует понимать согласованность процесса обогащения рационально-логической и эмоционально-психологической сфер духовного мира человека, предполагающего достижения единонаправленности его разума, воли и чувств.

Одним из условий развития и формирования личности является, прежде всего, физическое воспитание, укрепление сил и здоровья обучающегося (осанка, санитарно-гигиеническая культура и т. п.). Вопрос о здоровье обучающихся всегда занимал главенствующее место в реализации образовательного процесса, но сегодня, когда общество переживает социально-экономические реформы, нельзя оставаться равнодушным к происходящим явлениям.

Например, в России около 600 тысяч детей воспитываются в детских домах, из них свыше 50 % – при живых родителях. 10 % выпускников интернатов, согласно данным Генеральной прокуратуры, по всей России кончают жизнь самоубийством. А сколько подростков становятся в разряд алкоголиков, наркоманов и т. п. По данным исследований Российского фонда правовых реформ и ученых Волгоградского юридического института МВД РФ, в нашем регионе только по психозам отмечен рост почти в 4 раза. И это не считая неврозов различной степени. По выборочным исследованиям среди школьников примерно каждый третий ребенок – «нервный», а среди пятиклассников симптомами невротического плана страдают около 45 % мальчиков и 33 % девочек. О каком физическом совершенстве, здоровом духе подобных детей можно говорить? Все это ярко свидетельствует не только о социально-экономическом, но и нравственном неблагополучии в стране.

Интеллектуальные способности, эрудиция, воображение не «высыхают», а развиваются естественным способом у любого человека, если его поместить в комфортные условия. Таким «комфортным местом» должно быть образовательное учреждение. Сколько бы много не создавалось инновационных учреждений (лицей, гимназии, частные школы и т. п.), обычная школа была и будет всегда. Именно в ней обучаются самые разные дети как по социальному происхождению, так и по физическому, умственному и психическому развитию. А потому возникает воп-

рос: «Можно ли научить всех учащихся, если учить всех одинаково?» Методически верный, яркий урок при едином подходе останется в сознании большинства учащихся не более чем красивая картинка, а результат обученности будет низким, особенно в классах подросткового возраста (вся II ступень: 10–15 лет). У подростка по ряду физиологических, психических, педагогических и социальных причин проявляются: лень, раздражительность, грубость, заниженная или завышенная самооценка, отчужденность, нежелание учиться, даже посещать школу и так далее, а учителя, родители чего-то добиваются от него, наказывают. В переходном возрасте у подростка опережаются физическое и физиологическое развитие, а с этим и духовные потребности, но удовлетворить он их не может за счет дефицита знаний, умений, просто дефицита жизненного опыта, отсюда и появляется негативное отношение к учению, к школе. Особенно заметен дискомфорт у подростка, не нашедшего себе друга (родитель, член семьи, учитель, сверстник и т. п.), который мог бы до конца его выслушать, понять и вместе задуматься о выходе из критической ситуации. Легко ранимые и в то же время агрессивные, не найдя нагрузки согласно жизненной энергии, мешают окружающим, внешне проявляют «героизм», а внутреннее состояние – в поиске чего-то так необходимого, которое могло бы увлечь их, занять и дало возможность проявить себя, самоутвердиться, доказать окружающим, что он что-то значит и умеет не хуже других. Вот это внутреннее «что-то» учитель должен заметить в ученике и незаметно вовлечь в образовательный процесс через его интерес, желания. Одним словом, помочь подростку выйти из дезадаптационного пространства.

Только здоровый и сытый обучающийся может усваивать учебную программу, проявлять повышенный познавательный интерес, приобретать коммуникативные навыки общения с людьми разного возраста, разного социального происхождения, параллельно со всем этим вырабатывать чувство меры, навыки адекватной оценки своего поведения. Можно ли обучать вопреки физическому состоянию детского организма. Всегда следует помнить гиппократовское «не навреди». Если врач преследует болезнь, то учитель создает ее, когда работает с ребенком вопреки его природному устройству. А чтобы учеба была в радость в современной школе, каждый педагогический работник должен вла-

деть глубокими знаниями по психологии, умело применять их в решении практических задач развития индивидуальности каждого ученика.

Учитель, располагая к себе внимание, доверие учащихся, как бы на мгновение становится с ними на равных, этим самым приоткрывает ребенку душу, плавно переводит на «одно дыхание» и незаметно уводит в мир познания. Урок проходит незаметно по времени, а сколько обучаемые извлекают полезного для себя, что преобразовывает, обогащает их, и появляется желание учиться. Зная потребности каждого ученика, его плюсы и минусы, учитель строит урок исключительно с учетом индивидуальных особенностей, интереса и возможностей ребенка. В уроке участвуют все, нет равнодушных среди учащихся, каждый чувствует себя создателем, творцом, а в учителе видит друга, помощника. Разумеется, подобное с детьми может ежедневно творить учитель-мастер, что означает, что он есть и психолог, и артист, и стратег, и профессиональный тактик. Именно тот мастер-учитель, который выбирает для себя роль помощника, но не повелителя, не вершителя судьбы ребенка в строительстве самого себя. Выступая в роли координатора, учитель познает и ребенка, и себя. Вот тут уместно убеждение В.В. Серикова, члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, в том, что личность ученика в новой системе нельзя «активизировать» для выполнения заданной учебной программы и «стандартизировать», потому что она не средство, она в своей нравственной цельности есть самоцель образовательного процесса. Некоторые педагоги подменяют идею личностно ориентированного подхода в педагогике индивидуальным. Следует знать, что личностно ориентированная деятельность базируется на максимальном познании обучающегося. Только при учете индивидуальных способностей детей можно создать условия, при которых ученик проявит себя как личность: будет аргументировано отстаивать свое мнение, самостоятельно принимать решение, контролировать свои действия и поступки и отвечать за них. Только при подобных обстоятельствах «личность из школьной сферы выйдет во все другие уверенно, направленно, неповторимо, и всегда будет в поиске новизны, с использованием когнитивных технологий».

Развивая и совершенствуя новые технологии, направленные на создание условий для саморазвития обучающейся лично-

сти, будь-то в дошкольном, школьном учреждениях, ПУ, колледжах и даже вузах, этим самым мы создаем условия для саморазвития общества. Задача возрождения России ложится на плечи образовательных учреждений, которые должны, воспитывая растущее поколение, учить великому чувству ответственности за все живое.

Главное назначение деятельности учителя по отношению к каждому ребенку можно выразить в следующих словах: **«Раскрой талант и сделай мир счастливым. Построй фундамент собственной души!»**.

При написании данной книги особую признательность и благодарность выражаю члену-корреспонденту РАО, доктору педагогических наук, профессору Владиславу Владиславовичу Серикову, доктору педагогических наук, профессору Ларисе Ивановне Гриценко и доктору педагогических наук, руководителю кафедры лично ориентированного образования Елене Анатольевне Крюковой.

1.1. КРАТКИЙ ИСТОРИКО–ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССОВ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Сегодня накоплен значительный объем информации, имеющей значение при изучении проблемы дезадаптации подростка. Проблема дезадаптации определяется рядом факторов:

- переход школьников в среднюю школу, влекущий изменения учебной деятельности (увеличение количества учителей, различный уровень требований, менее персонифицированный характер общения);
- биологические факторы (половое созревание и связанные с ним преобразования всех систем организма);
- изменение статуса подростка в коллективе сверстников, новый тип взаимоотношений со взрослыми, характеризующийся агрессивностью, негативизмом, непослушанием, упрямством и т. д.

Все это хотя и является неизбежным, тем не менее часто приводит к проявлениям дезадаптации. Возникает одно из основных противоречий подросткового возраста: между взрослым ощущением самостоятельности и еще недостаточно развитыми психическими возможностями подростка. От разрешения этого противоречия во многом зависит успешность или проблемность развития личности подростка, его способности к адаптации или склонность к дезадаптации. Многочисленные публикации, затрагивающие процесс адаптации и дезадаптации, можно подразделить на группы.

К первой группе относятся источники, в которых акцент делается на изучение биологических (эндогенных) факторов дезадаптации, прежде всего психологических особенностей личности.

Патологическая дезадаптация приводит к необратимой трансформации психических и психологических функций, поведения, к перманентному конфликту личности со средой и с самой собой и даже к суициду. Непатологический характер, когда конфликт сам порождает процесс дезадаптации.

Вторая группа работ посвящена преимущественно анализу различных аспектов, считая основными причинами дезадаптации социальные факторы (влияние социумов различного ранга: семьи, школы, трудовых коллективов, социальной среды общения и т. д.).

Если первые две группы работ носят специализированный, частный характер, то работы третьей группы имеют ярко выраженные проявления социоонтогенеза. Сегодня наименьшее количество научных работ составляют третью группу, которую условно назвали интегративной. В данном случае процесс дезадаптации развивается как на основе изменений психики в зависимости от онтогенеза, так и на основе зарождения «психологического тупика» от влияния различных видов социума на личность. Отсутствие необходимых механизмов для перехода из дезадаптационного в адаптационный процесс усиливает степень дезадаптированности личности.

Дезадаптированность личности: если есть желание, но нет навыков, умений самостоятельно выходить из данного процесса, то степень дезадаптированности **высокая**; если иногда, но проявляется нарушение адаптивных связей, то степень дезадаптированности **временная**; если активизация патологических защитных механизмов ведет к фрустрации, то степень дезадаптированности **общая, устойчивая**.

Известно, что большое значение для развития психологии в целом и психологических основ развития личности в частности имеют работы Л.С. Выготского, раскрывающие механизмы адаптации и дезадаптации ребенка. В последнее время механизм интеграции культурного опыта, разрабатываемый Л.С. Выготским, рассматривается с позиций личностного подхода его превращения в индивидуальные способности. Наибольшую ценность в наследии Л.С. Выготского имеет генетико-динамический под-

ход к развитию личности, при котором процесс адаптации рассматривается как комбинация отдельных процессов, взаимообуславливающих друг друга, причем каждый процесс характеризуется временными рамками, преобразуясь после своего завершения в последующие процессы, что позволяет преодолевать статичный подход, в котором процессы представляются структурно связанными и жесткодетерминирующими друг друга образованиями. Предложенное Л.С. Выготским понятие социальной ситуации развития, которое состоит из двух элементов: факторов внешней среды и активного отношения к ним ребенка, является важным в решении проблем, связанных с дезадаптационными процессами обучающихся.

В работах первой группы дезадаптация рассматривается как процесс, обусловленный преимущественно психофизиологическими факторами. Признавая значимость социальных факторов, ведущее место в комплексе дезадаптационных факторов они отводят многообразным проявлениям психической патологии преимущественно пограничного уровня, а также эндогенным заболеваниям – шизофрении и циклотимии.

По мнению авторов этой группы, психически здоровые, эмоционально уравновешенные личности в любом возрасте способны противостоять негативным социальным воздействиям и оставаться адаптированными практически в любой социальной среде. Вследствие этого выявление психических нарушений и их лечение, как считают исследователи, должно являться важнейшим звеном в системе профилактики школьной подростковой дезадаптации.

Комплексная оценка психофизиологических факторов дезадаптации приводится в монографиях С.А. Бадмаева, Л.И. Гриценко, А.Г. Гройсмана, А.Е. Личко, Т.Д. Молодцовой. Если в работах С.А. Бадмаева и А.Г. Гройсмана все-таки преобладает анализ именно эндогенных, внутренних факторов дезадаптации, то в исследованиях А.Е. Личко и Т. Д. Молодцовой учитываются в достаточной мере и экзогенные, социальные факторы.

Запущенные формы дезадаптации рассматриваются Р.В. Овчаровой, В.А. Поварничиной и др. Особое внимание в этих работах обращается на причины и формы проявления девиантного поведения, элементы системной работы в этом направлении.

И.С. Кон причину девиантного поведения видит в стремлении подростков к самоутверждению, зачастую социально не-

адекватными способами и неприятием на веру общественных ценностей, то есть социальным нигилизмом. С ним солидарен Д.И. Фельдштейн, указывающий на то, что самоутверждение подростка может иметь социально-полярные основания – от подвига до правонарушения.

Нигилизм – отрицание общепринятых ценностей, идеалов, моральных норм, культуры, форм общества и государственной жизни.

А.В. Мудрик считает, что причиной дезадаптации часто становятся неудачи в общении со сверстниками, родителями, педагогами, в то время как основной потребностью личности в этот период является потребность в аффилиации.

Аффилиация – это и потребность человека в общении, в эмоциональных контактах, и чувство принадлежности, естественная склонность людей искать себе подобных. Аффилиация особо ярко проявляется в стрессовых ситуациях. Издавна известно, что одиночество вызывает беспокойство и страдание у людей, склонных к аффилиации, а присутствие людей снижает степень тревожности и страха.

Страх – психическое состояние, связанное с выраженным проявлением чувства тревоги, беспокойства в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленное на источник действительной или воображаемой опасности. Постоянная занятость проблемами других, неприятные предчувствия, недоверие к людям, сверхответственность, попытки манипулировать поведением других и т. п.

Тревожность – ощущение беспомощности, неуверенности в себе, бессилия перед внешними факторами, преувеличения их могущества и угрожающего характера. Характерна обшая дезорганизация деятельности, что приводит к низкой результативности, к отчаянию.

Отчаяние – безнадежность в отношении изменения ситуации, пессимистический взгляд на мир, низкая самооценка и чувство поражения в жизни, что не соответствует реальным достижениям.

1.2. АДАПТАЦИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ

Что же представляет собой термин «адаптация», который в современное время стал так широко употребляем?

Процесс социализации невозможно рассматривать, не коснувшись процесса адаптации.

Приведем некоторые определения понятия «адаптация» с точки зрения различных авторов.

Адаптация личности к условиям своей деятельности органически связана со многими проблемами государства. Это связано с резким усложнением социального портрета общества, расслоением социальной структуры, сменой главных жизненных ориентиров общества в целом и отдельных индивидуумов в частности (полит. словарь).

Доступное для понимания определение адаптации дает В.А. Мижериков в психолого-педагогическом словаре – приспособление. Здесь же он приводит классификацию видов адаптации:

- в широком смысле – процесс приспособления строения и функций организма к изменившимся условиям существования;
- физиологическая – изменение чувствительности анализаторов в результате их приспособления к изменению силы действующих раздражителей;
- литературная – сокращение и упрощение печатного текста, с учетом возраста, профессии и уровня подготовки читателей;
- профессиональная – процесс приспособления людей к изменившимся условиям профессиональной основной деятельности.

Д. Жюлиа в философском словаре рассматривает **адаптацию** как приспособление одного живого существа к другому живому существу или к окружающей среде. Приводит в пример две основные психологические теории адаптации:

- теория Дарвина во главу угла ставит воздействие окружающей среды и ее способность отбирать наиболее адаптированные организмы;
- теория Ламарка утверждает, что адаптация зависит в первую очередь от самого организма.

Так, например, согласно Дарвину, когда земли Африки пересохли и листья деревьев располагались все выше и выше (пальмы), то выжили лишь животные, обладавшие длинной шеей (жирафы), прочие виды вымерли. По Ламарку, у этих животных в силу того, что они постоянно искали пищу на высоте, со временем удлинились шеи и так они стали жирафами.

Вообще говоря, именно проблемы, связанные с адаптацией к миру, или, по **Бергсону**, ослабление «инстинктивной» адаптации как раз и пробудили человеческий разум: строительство домов – чтобы спастись от холода, оружие – для защиты от диких животных и т. п.

Разум есть форма мышления, позволяющая человеку синтезировать результаты познания, создавая новые идеи, выходящие за пределы сложившихся систем. По-другому, разум есть творческая познавательная деятельность, раскрывающая сущность действительности (Социологический энциклопедический словарь. Г.В. Осипов).

На уровне человеческих отношений адаптация определяется способностью общаться с другим человеком, понимать его, вместо того чтобы ему противостоять (конфликт, ревность, сознание более низкого или более высокого положения, вызывающее желание подчинить себе другого, и т. д.).

Наука психология, в частности психоанализ, может быть полезным подспорьем в процессе адаптации к другим людям и налаживания социально приспособленной жизни.

В философском словаре под редакцией **Е.Ф. Губского**, **Г.В. Кораблева** и **В.А. Лутченко** наряду с термином адаптация (приспособление) рассматривается понятие **коадаптация**, что означает от латинского «со» – вместе – приспособлять – коррелятивное (соотносительное) приспособление.

В биологии примером коадаптации является приспособление формы цветка к устройству ротовых частей некоторых насекомых и т. п.

С.Ю. Головин в словаре практического психолога под адаптацией понимает процесс приспособления строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды, направленный на сохранение гомеостаза (гомеостаз – подвижное равновесное состояние какой-либо системы, сохраняемое путем ее противодействия, нарушающим равновесие внешним и внутренним фактором).

Решающую роль в успешности адаптации к экстремальным условиям играют тренировки, а также функциональное, психическое и моральное состояние индивида.

Индивид – особь, отдельно существующий организм или отдельно взятый человек как представитель человеческого рода (Г.В. Осипов).

Индивидуум (индивид) – неделимое, особь; особь, каждый самостоятельно существующий организм. Отдельный человек; личность (БЭС).

Индивидуальность – совокупность черт характера и психического склада, определяющих своеобразие человека в его отличии от других.

Отдельная личность как обладатель (носитель) уникальной совокупности свойств и характеристик (Г.В. Осипов).

Индивидуальность – неповторимое своеобразие качеств личности явления, отдельного существа, человека; противоположность общего, типичного. В социальной психологии – коллективного (группового) (БЭС).

Личность – это отдельный человек как индивидуальность, как субъект отношений и сознательной деятельности, в процессе которой он создает, воспроизводит и изменяет социальную реальность.

Это относительно устойчивая система социально значимых и индивидуальных уникальных черт, характеризующих индивида, формирующаяся в процессе социализации и являющаяся продуктом индивидуального опыта и социального взаимодействия.

Это индивид, обладающий выдающимися качествами, оказывающий влияние на массы и ход истории.

Это индивид, находящийся в центре общественного внимания вследствие занимаемой социальной позиции и исполнения социальной или профессиональной роли (Г.В. Осипов).

Личность – «специфическое человеческое качество» (Л.С. Выготский); способность человека вырабатывать отношение, занимать позицию (С.Л. Рубинштейн); самопричинность своего поведения, способность познавать меру своей зависимости от окружающего (В.А. Петровский); проявление способности входить в диалог (М.М. Бахтин); опыт переживаний, способность управлять своим внутренним миром, лично «функционировать» (В.В. Сериков).

Самоопределение личности – самостоятельный выбор человеком своего жизненного пути, целей ценностей, нравственных норм, профессиональных интересов и условий жизни.

В дополнение к видам адаптации, рассматриваемым в психолого-педагогическом словаре под редакцией **В.А. Мижерикова**, приводятся понятия «адаптация сенсорная» и «социальная адаптация».

Сенсорная адаптация – это приспособительное изменение чувствительности к интенсивности раздражителя. Характеризуется диапазоном изменения чувствительности, скоростью этого изменения и избирательностью (селективностью) изменений относительно адаптирующего воздействия.

Социальная адаптация есть постоянный процесс и результат активного приспособления индивида к условиям среды.

Социальная адаптация в большей степени изучена с точки зрения биологического приспособления организма к среде. Научные исследования показали, что к термину «адаптация» все чаще и чаще стали обращаться не только физиологи, но и философы, политологи, экономисты, педагоги, психологи и специалисты других областей. Адаптация как механизм приспособления присуща растениям, животным, людям. Рассматривая адаптацию как категорию человеческую, ее следует понимать и как явление философское, политическое, климатическое, географическое, экономическое, социальное и психологическое.

Основные типы адаптационного процесса формируются в зависимости от структуры потребностей и мотивов индивида:

- тип активный характерен преобладанием активного воздействия на социальную среду;
- тип пассивный определяется пассивным, конформным принятием целей и ориентаций ценностей группы.

Конформность – подверженность индивидов, групп людей влиянию национальных традиций, форм поведения, проявляющихся в усвоении национальных установок и стереотипов без внутреннего сопротивления и достаточного осмысления. У детей конформные реакции развиты больше, чем у взрослых, у женщин – больше, чем у мужчин.

Важным аспектом социальной адаптации является принятие индивидом социальной роли.

Социальная роль – понятие, включающее описание особенностей личности, психологии и поведения человека, занима-

ющего определенное положение в обществе (домохозяйка, учитель, родитель и т. д.).

Этим обусловлено отнесение социальной адаптации к одному из основных социально-психологических механизмов социализации личности. Сегодня многие ученые психологи, социологи считают, что социальную адаптацию следует рассматривать как готовность личности к выполнению различных социальных ролей, как устойчивость социальных связей.

Психолог **Л. Н. Собчик** (Стандартизированный метод исследования личности. 1990 г.) рассматривает успешность социальной адаптации как хорошо сбалансированное соотношение между эгоцентрическими потребностями человека и требованиями среды. Он считает, что абсолютно уравновешенная гармоничная личность отличается полной сбалансированностью умеренно выраженной тенденции к самореализации с хорошим самоконтролем, обеспечивающим полное соблюдение общепринятых нормативных требований среды. Чем больше выражены характер и индивидуальность человека, тем большая нагрузка падает на функцию контролирующих систем, сохраняющих баланс.

Термин «социальная», или «средовая», адаптация стал одним из самых популярных и часто употребляемых в самых разных науках и особенно в психолого-педагогических.

Понятие «социальная адаптация» оформилось, по сути, во второй половине XX века, однако многочисленные работы не привели пока к принятию единого толкования, без чего термин имеет субъективную основу, что затрудняет оперирование им. Понятие «социальная адаптация», несмотря на кажущуюся простоту и очевидность, тем не менее, часто наполняется различным содержанием. Это во многом связано с двойственным характером понятия, отображающего одновременно и процесс, и результат процесса.

В «Энциклопедическом социологическом словаре» под «социальной адаптацией» понимается процесс и результат активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды. Схожая формулировка приводится и в «Кратком психологическом словаре». Наряду с «энциклопедическим» толкованием, под **«социальной адаптацией»** многие социологи понимают и способность изменять свое поведение в зависимости от требования общества, и оптимальное взаимоотношение потребностей индиви-

да и социума, и разучивание социальных ролей, и внутреннюю осознанную готовность выполнять требования общества, и компенсаторную функцию организма в процессе социализации и т. д.

Значительные разногласия в последнее время вызывает вопрос о соотношении понятий **«социализация»** и **«социальная адаптация»**. Существуют различные точки зрения:

- социальную адаптацию понимают как условие эффективной социализации;
- как процесс социализации;
- как разновидность социализации;
- как результат процесса социализации.

Это во многом объясняется различием подходов к самому понятию **«социализация»**.

По классической формулировке **Л.В. Ясной**, социализация – это «процесс усвоения индивидуумом образцов поведения, психологических механизмов, социальных норм и ценностей, необходимых для успешного функционирования индивидуумов в данном обществе». По нашему мнению, под социальной адаптацией следует понимать процесс активного установления оптимальных взаимоотношений конкретной личности с социумами различного ранга. Процесс дезадаптации – нарушение адаптивных связей.

Несколько иную формулировку приводит **Г.М. Андреева**, расширяя сущность понятия актуализации роли личности в процессе социализации: «Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидуумом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду».

По мнению **Н.Ф. Головановой**, социализация предполагает не столько сознательное усвоение готовых форм и способов социальной жизни, сколько выработку (совместно со взрослыми и сверстниками) собственных ценностных ориентаций, своего стиля жизни.

В словаре-справочнике по социальной психологии, автором которого является **В.Г. Крысько**, приводится объяснение процесса **«социализация»** в следующем толковании: это двусторонний процесс усвоения индивидом социального опыта того общества,

к которому он принадлежит, с одной стороны, и активного воспроизводства и наращивания им систем социальных связей и отношений, в которых он развивается, — с другой.

С момента рождения человек окружен другими людьми и включен в социальное взаимодействие. В процессе общения, через взаимоотношения человек приобретает конкретный социальный опыт. Социальный опыт, который усваивается разными людьми из объективно одинаковых социальных ситуаций, обычно бывает различным, что является источником индивидуализации личности. Личность выступает в качестве активного субъекта социализации, процесс же социальной адаптации личности следует рассматривать как активно развивающий, а не только как активно-приспособительный. Социализация не завершается по мере взросления человека, этот процесс продолжается на протяжении всей жизни.

1.3. ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ

Поиск управляемых механизмов для создания условий социализации подростка нельзя осуществлять, не опираясь на учения западных ученых. Среди зарубежных психологов в первой половине XX века необходимо выделить тех, кто принадлежал психоаналитическому направлению: З. Фрейда, А. Адлера, К. Хорни, Э. Фромм и др.

Психоаналитический подход связан с именем австрийского психолога и психиатра **З. Фрейда** (1856–1939). Его заслугой является указание на необходимость поиска причин межличностных конфликтов в сфере бессознательного, хотя Фрейд занимался преимущественно внутриличностными конфликтами.

Он создал одну из первых концепций человеческой конфликтности и пришел к выводу, что психическая жизнь человека имеет взаимосвязанные различные уровни. Концепция З. Фрейда заметно повлияла на развитие мировой культуры: социологии, этнографии, искусства, медицины и др. Произведения искусства, научные открытия Фрейд считал результатом сублимации

(возвышение) – направление сексуальных и агрессивных инстинктов в сферу культурной деятельности.

Фрейд ввел в психологию ряд новых категорий: защитные психологические механизмы, бессознательная мотивация, роль детских психотравм в поведении взрослого, структура личности, психическая организация личности, конфликтность личности и др. Он соединил психологическую теорию с психотерапевтической практикой.

Многие современные теории сущности адаптации базируются на исследованиях З. Фрейда, утверждающего, что личность, состоящая из противоположно направленных подструктур, постоянно стремится к их единству, адаптируясь при этом в среде с целью спастись от неврозов при помощи «психологической защиты». По мнению З. Фрейда, часто механизмы защиты, примирив личность со средой (то есть адаптировав. – А. В.) приводят к снятию неврозов, но одновременно некоторые из них задерживают ее развитие, что носит негативный характер. В целом же, по Фрейду, адаптация носит положительный характер, защищая личность от неврозов.

Теорию Фрейда развили его последователи, правда, механизм и значение дезадаптации ими толкуется несколько иначе.

Эрих Фромм (1900–1980) – крупный представитель неофрейдизма, немецко-американский философ, социолог и психолог, основатель гуманистической психологии. Существование человека – нескончаемая цепь решаемых проблем. Экзистенциальная, сущностная противоречивость человека порождает у него постоянное чувство неустойчивости, напряженности. У человека нет экологической ниши. Его «ниша» – общечеловеческая культура. Фромм отверг утверждения Фрейда об изначальной порочности человеческой природы. Он показал, что экономические, идеологические и психологические факторы находятся во взаимодействии. На изменения условий жизни человек реагирует не сексуальными рефлексам, а изменениями самого себя. Сам по себе человек не является ни плохим, ни хорошим, он открыт для самосозидания в любом направлении.

Пути выхода из кризиса современной цивилизации видел в создании «здорового общества», восстановлении гармонии между ду индивидом и природой, личностью и обществом.

Э. Фромм считал, что развитие личности представляет собой борьбу между стремлением «быть как все» и стремлением «быть самим собой». В этом случае практически неизбежно развивается дезадаптация: если преобладает стремление к коллективизму, то возникает внутренняя психологическая дезадаптация, в противном же случае – социальная дезадаптация. Адаптация, по Фромму, возможна только посредством любви, которая гармонизирует внутренний мир. С точки зрения обеспечения процесса реадaptации для нас представляют интерес идеи Фромма о механизмах внутренней защиты от дезадаптации, которые Фромм подразделяет на деструктивизм, конформизм, садизм, мазохизм.

Деструктивность – отрицательное отношение человека к самому себе или к другим и соответствующее этому отношению поведение.

Конформизм – разновидность социального воздействия, результатом которого является стремление соответствовать мнению большинства. Термин часто используется в негативном смысле как «бездумное подчинение распространенным взглядам, граничащее с косностью».

Садизм – склонность к насилию, получение удовольствия от унижения и мучения других.

Карл Густав Юнг (1875–1961) – швейцарский психолог и психиатр, основатель аналитической (глубинной) психологии. Развил учение о коллективном, бессознательном, в образах которого (архетипах) видел источник общечеловеческой символики. Он выступал против постулата Фрейда об определяющей роли сексуальных влечений в психической регуляции жизнедеятельности индивида.

На процесс развития личности К. Юнг высказывал схожие взгляды, хотя считал, что адаптация является примитивным механизмом защиты, своеобразным «уходом от борьбы», поэтому при адаптации происходит переход на более низкий уровень сознания.

К. Хорни (1885–1952) – американский психолог, представительница неопсихоанализа, основу мотивации человека усматривала в «базальной тревоге», которую переживает ребенок, столкнувшись с потенциально враждебным миром.

По мнению К. Хорни, при рождении у человека возникает так называемый «изначальный конфликт», связанный с враж-

денным чувством беспокойства. Для разрешения изначального конфликта личность «проецирует» его на внешнюю ситуацию, тем самым, по сути, адаптируясь.

Большое влияние на формирование личности имеют взгляды представителей гуманистической психологии К. Роджерса и А. Маслоу.

К. Роджерс (1902–1987) – американский психолог, лидер гуманистической психологии, разработал систему психотерапии.

Он считал, что каждый человек обладает стремлением и имеет способность к личностному самосовершенствованию. Для характеристики процесса личностного развития Роджерс ввел понятие «Я – концепция», в настоящее время широко используемое. По мнению Роджерса, степень удовлетворенности человека жизнью и самим собой зависит от того, насколько согласуются между собой его «реальное Я» и «идеальное Я». По сути дела, он объясняет механизм адаптации, считая ее важнейшим условием осуществления самоактуализации.

А. Маслоу (1908–1970) – американский психолог, один из лидеров гуманистической психологии. Создал иерархическую модель потребностей человека, в которой высшее место отводил потребностям в самоактуализации личности.

А. Маслоу оказал большое внимание на развитие теории адаптации личности. Его представления легли в основу теории личностно ориентированного образования. По Маслоу, развитие личности есть реализация основных потребностей, которые он разместил в виде пирамиды, в основании которой лежат коренные потребности – физиологические. На втором уровне находятся потребности в стабильности, защите. Выше располагаются потребности в любви и принадлежности к определенной группе (то есть социальные потребности). На четвертой ступеньке находятся потребности в уважении, а наиболее высокую ступеньку занимают потребности самовыражения, самореализации. Для указанной иерархической системы мотивов существует правило: «Следующая ступень мотивационной структуры имеет значение лишь тогда, когда предыдущие ступени реализованы». По теории Маслоу, полная адаптация – это реализованная потребность в самореализации, то есть то, к чему мы стремимся в своей практической деятельности.

Э. Эрикссон (1902–1994) – американский психолог, основатель эпигенетической концепции развития личности.

Э. Эриксон во многом следовал теории Фрейда, однако в отличие от него учитывал влияние на развитие человека социальных, исторических и культурных факторов. Эриксон выделил восемь стадий психосоциального развития, каждая из которых характеризуется конфликтом между противоположными состояниями сознания и психики. Эриксон полагал, что если конфликты разрешаются успешно, то кризис не принимает острых форм и заканчивается образованием определенных личностных качеств (то есть происходит процесс адаптации. – А. В.), в случае же неудачного разрешения кризиса происходит накопление противоречий, что приводит к аномальному развитию личности (к глубокой дезадаптации. – А. В.).

С точки зрения изучения процессов дезадаптации определенный интерес представляет теория Л. Кольберга о шести стадиях нравственного развития детей, показывающая взаимосвязь морального обоснования и умственного развития. Недочет этого фактора снижает эффективность реедаптационной и воспитательной работ.

По мнению Кольберга, уровень нравственного развития подростка определяется не ответной реакцией на какое-то обстоятельство, требующее нравственного выбора, а пониманием того, чем вызван выбор. Каждая последующая стадия основывается на предыдущей, преобразует ее и включает в себя. Все люди, согласно Кольбергу, проходят все эти стадии в одном и том же порядке, но с различной скоростью и степенью освоения каждой стадии. В таком случае социальная адаптация невозможна без четкой нравственной позиции подростка, а потому должна учитывать и возрастные особенности, и механизм нравственного развития.

Причины дезадаптации, возникающей при принятии жизненно важных решений, при вынужденном совершении нравственно неприемлемых поступков, при согласовании мнения индивидуума с мнением референтной группы, при получении неожиданных результатов, противоречивости их последствий пытается объяснить теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера. Основным постулатом его теории является утверждение, что система знаний человека о мире и о себе стремится к согласованию. При возникновении дисбаланса индивид стремится снять его, тем самым мотивируя свое поведение. При принятии решения человек начинает подсознательно аргументировать свой выбор, осуществляя компенсаторную функцию. Знание причины мотивации необходимо при определении систем ориентиров во время проведения реедаптационной работы.

1.4. Виды дезадаптации подростков

Известно, что **дезадаптация** – процесс полярный **адаптации** и, по существу, деструктивный процесс, в ходе которого развитие внутрипсихических процессов и поведения индивида приводит не к разрешению проблемных ситуаций в его жизни и деятельности, а к усугублению, усилению трудностей существования и тех неприятных переживаний, их вызывающих.

Другими словами, это процесс нарушения связей в системе «личность – социум». Чем большую область взаимоотношений между индивидом и социумом захватывает процесс дезадаптации, тем меньше уровень реальной адаптации. Процесс взаимодействия индивида и социума – это есть, прежде всего, процесс их взаимоотношений.

В последнее время приобретает популярность теория симптомокомплексов (**В.С. Мерлин, Т.Д. Молодцова** и др.). Последователи этой теории считают симптомокомплексы группой психических свойств личности, обусловленных несколькими взаимосвязанными отношениями личности. Проявляются симптомокомплексы как в ситуативных мотивах и установках, так и в устойчивых свойствах личности.

Например, по мнению Т.Д. Молодцовой, дезадаптация – это результат внутреннего или внешнего и нередко комплексного взаимодействия личности с самой собой и обществом, которое проявляется во внутреннем дискомфорте, нарушениях деятельности, поведения и взаимоотношений личности с окружающими его людьми. Т.Д. Молодцова рассматривает дезадаптацию как явление интегративное, имеющее ряд видов. К таким видам относит: патогенный, психосоциальный и социальный.

Патогенный вид определяется как следствие нарушений нервной системы, болезни головного мозга, нарушений анализаторов и проявлений различных фобий.

Психосоциальная дезадаптация трактуется как результат половозрастных изменений, акцентуаций характера, неблагоприятных проявлений эмоционально-волевой сферы, умственно-го развития и т. д.

Дезадаптация социальная, как правило, проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и

деформации системы внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок.

В отдельную группу Т.Д. Молодцова выделяет дезадаптацию психологическую и социально-психологическую. К психологической группе дезадаптации относит фобии различных внутренних мотивационных конфликтов, а также некоторые виды акцентуаций, которые еще не повлияли на социальную систему развития, но которые нельзя отнести к явлениям патогенным.

К психологической дезадаптации она относит все виды внутренних нарушений. К этим нарушениям следует отнести самооценки, ценности и направленности подростков, которые сказались на самочувствии личности подростка, привели к стрессу или фрустрации, травмировали в основном саму личность, но пока не сказались еще на ее поведении.

Источником социально-психологического вида дезадаптации в отличие от психосоциальной считает нарушения в социуме, которые действительно влияют на психику подростка. В этом случае социальную адаптацию связывает не только с теми, кто асоциален или неудобен окружающим по причине нарушения социума, но и теми, которые не нашли место в обществе, как бы «выпали» из него и в том числе из своего микросоциума.

Исходя из вышеизложенного, Т.Д. Молодцова считает необходимым выделить следующие виды дезадаптации: патогенную, психологическую, психосоциальную, социально-психологическую и социальную. Она предлагает анализировать дезадаптацию в зависимости от степени распространенности в разных областях жизни и деятельности как узкую, распространенную и широкую, а также в зависимости от того, в какой степени ею охвачена личность, – как поверхностную, углубленную и глубокую. По степени выраженности анализирует как скрытую, открытую и ярко выраженную. По характеру возникновения анализирует как первичную, вторичную и по длительности протекания – как ситуативную, временную и устойчивую.

Опираясь на эту идею, мы предлагаем пользоваться в практике более простым, интегрирующим понятием – **КОМПЛЕКСЫ ЛИЧНОСТНО-ЗНАЧИМЫХ ОТНОШЕНИЙ**. Виды таких комплексов:

- *мировоззренческий* (совокупность отношений к основополагающим жизненным принципам) ;
- *субъектно-личностный* (отношение к себе как личности) ;

- *деятельностный* (отношение к различным видам деятельности, в том числе и к учебной);
- *внутрисоциумный*, который можно разделить на подкомплексы (отношение к семье, классному коллективу, учебному заведению, референтным группам и т. д.);
- *интимно-личностный* (персонифицированные отношения со сверстниками, родителями, педагогами и т. д.);
- *социально-идеологический* (отношение к политическим и социальным процессам).

Комплекс – это, по сути, структура взаимодействующих личностных свойств, обеспечивающая выполнение той или иной личностной, самоопределяющей функции.

Дегармонизация, разбалансировка отношений личности в тех или иных комплексах личностно-значимых отношений инициирует механизм дезадаптационных процессов. Значимость для личности отдельных комплексов может изменяться в зависимости от возрастных особенностей; внешних событий, оказывающихся определяющими для подростка (конфликта, распада семьи и т. д.); качественных изменений в психоонтогенезе личности. Комплексы тесно взаимосвязаны между собой. Процесс дезадаптации, связанный с нарушениями отношений в одном из комплексов, влечет за собой углубление и расширение дезадаптационного пространства за счет других комплексов. Процесс дезадаптации, начавшийся в интимно-личностном комплексе, из-за неверных действий учителя порождает негативное отношение к данному предмету, поручениям, распределяемым педагогом (дезадаптация распространяется в деятельностном комплексе). Снижение успеваемости негативно встречается семьей, классным коллективом, школой (затронут внутрисоциумный комплекс). Подросток, ощущая негативную реакцию окружающих, замыкается в себе либо же становится неадекватно агрессивным, хотя внутренне этому противится (нарушаются отношения в субъектно-личностном комплексе). Как следствие всего этого, процесс дезадаптации приобретает устойчивость, глубину и нейтрализовать его, даже при целенаправленной работе, бывает очень нелегко.

Рассматривая феномен дезадаптации, следует отметить, что существуют защитные механизмы, скрывающие причины и частично нейтрализующие дезадаптационные процессы. Основу исследований в этом направлении заложил З. Фрейд. Им и его последователями были выделены несколько видов защитных меха-

низмов личности. Состояние внутренней дезадаптации, если следовать положениям Фрейда и концепциям неофрейдистов, можно характеризовать как субъективное, эмоционально окрашенное отражение в сознании человека борьбы внешнего и внутреннего, неразрешенных противоречий между тем, что побуждает поведение на самом деле, и тем, что должно было им руководить.

Приводятся в пример проявления различных видов защитных механизмов у подростков (см. табл. 1).

Таблица 1

**Формы проявления защитных механизмов у подростков
в условиях учебной деятельности**

Вид защитного механизма	Формы проявления
Отрицание	Отрицание очевидных, но неприятных подростку фактов, утверждение, что то, что критикуется, на самом деле не существует. Особенно характерна для младших подростков (5—7 классы)
Подавление	Непроизвольное забывание неприятных событий, эмоций. Имеет и положительную сторону, снижая влияние дезадаптационных факторов. В школе внешне проявляется слабо, являясь глубинным механизмом
Рационализация	Внутреннее оправдание своих неправильных поступков (уход с урока, невыполнение домашнего задания и т. д.) «объективно» сложившимися обстоятельствами и другими причинами. Характерно для подростков с низкой самооценкой
Проекция	Приписывание собственных отрицательных качеств другим подросткам, самозаверение, что «все такие, не я один...», и так далее наблюдается нередко у подростков со слабой силой воли, комфортных, попавших под влияние отрицательно настроенной референтной группы
Замещение	Удовлетворение неприемлемых для социума потребностей другими, более допустимыми способами. Так, отторгнутые подростки замещают потребность в аффилиации общением с более младшими детьми. Первично агрессивные подростки могут найти разрядку в спортивных секциях и т. д.
Изоляция	Вытеснение дезадаптационного фактора в глубь сознания, внутренний отказ от части собственного «Я». Может вызывать психические расстройства, неврозы

Отношение ученых и педагогов исследователей к данным защитным механизмам неоднозначное: с одной стороны, они снижают остроту дезадаптационных ситуаций, переводят зачастую дезадаптацию в латентную форму, а с другой — препятствуют

своевременному обнаружению признаков дезадаптации, загоняют ее вглубь, не подвергая ликвидации, факторы дезадаптации иногда сами становятся причиной углубления дезадаптации в других системах отношений, на что указывает Т.Д. Молодцова [142]. К особой разновидности защитных механизмов можно отнести компенсаторное поведение, которое проявляется в двойственном поведении подростков. Так, пренебрежительное отношение к себе со стороны сверстников подростки зачастую компенсируют соответствующим отношением к младшим школьникам, родителям. Агрессивное поведение на уроке может являться проявлением действия компенсаторного механизма, связанного с комплексом неполноценности. Вследствие этого при анализе причин девиантного поведения, выявлении дезадаптационных факторов необходима тщательная диагностика всего комплекса взаимоотношений подростка, учета как объективных, так и субъективных факторов

1.5. ФАКТОРЫ, ПРИЧИНЫ И ФОРМЫ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Дезадаптация является многофакторным процессом. Нами был предпринят анализ ведущих факторов, определяющих возникновение, развитие формы и глубину дезадаптации. Дезадаптация может быть инициирована различными факторами, которые можно объединить в две основные группы: социальные, или объективные, и личностные, или субъективные. Факторы тесно взаимосвязаны, взаимодополняя и обуславливая друг друга, так же как взаимосвязаны процессы социо- и психоонтогенеза.

На первом месте среди факторов, определяющих уровень дезадаптации, стоит **фактор семьи**. Главным этот фактор считает подавляющее число исследователей. Одной из ведущих функций семьи считается воспитательная, обеспечивающая социализацию детей. Однако выполнение этой функции далеко не всегда удовлетворительное, что приводит к дезадаптации членов семьи в целом и подростков в частности.

Учеными выделяется ряд причин дезадаптации, возникающих в семье:

- неполный состав семьи, это часто приводит к усилению комплекса ущербности, неполноценности, депрессиям, невротическим состояниям, озлобленности, преждевременному выполнению подростками «взрослых социальных ролей» – кормильцев семей, защитников и т. д.;
- низкий уровень педагогической культуры родителей, приводящий к гиперопеке либо же к гипоопеке (по классификации А.Е. Личко);
- негативные отношения внутри семьи, определяющие повышенную тревожность подростков; фрустрационные и невротические состояния; агрессивность поведенческих реакций, негативизм;
- различные педагогические подходы родителей и старших родственников;
- отстранение родителей от процесса воспитания в силу различных причин;
- низкое или сверхобеспеченное материальное положение семьи, порождающее негативные модели поведения с точки зрения их влияния на подростков.

С семейными взаимоотношениями связано как возникновение дезадаптации, так и усиление дезадаптационных процессов, обусловленных другими факторами. Эффект усиления дезадаптации обычно связан с некорректными реакциями родителей на учебные неудачи, отдельные поступки подростков, замечания учителей и т. д. В результате последующего наказания подростков у них формируются устойчивые дезадаптационные процессы, проявления которых различны:

- уход из дома, который может быть вызван страхом перед физическим наказанием, либо же, как ответная реакция на него;
- вступление в асоциальные группы;
- депрессивные расстройства, которые в подростковом возрасте на стадии первичной социализации могут привести к тяжелым формам дезадаптации, имеющим нередко почти необратимый характер;
- приобретение вредных привычек (алкоголизм, наркомания, токсикомания);
- попытки суицида.

Основной причиной дезадаптации являются неадекватные взаимоотношения в семье – гипоопека, гиперопека, безразли-

чие к интересам подростков. За последнее время наблюдается устойчивая динамика увеличения числа семей социально неблагополучных, в которых существует опасность появления причин, затрудняющих успешную адаптацию подростков как к учебной деятельности, так и к социальным взаимоотношениям.

Немного о понятии «семья»

Семья – основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной помощью, моральной и правовой ответственностью. Как устойчивое объединение возникает с разложением родового строя. Истинная форма моногамии – патриархальная семья (управлялась отцом, включала его потомков с их женами и детьми, а также домашних рабов).

Индустриализация разрушает связь семьи с домашним производством, оставляя у нее из экономических функций лишь организацию быта; большинство семей состоит из супругов и их детей (нуклеарная семья). В современном обществе действуют две противоречивые тенденции: обновление семьи (превращение семьи в морально-правовой союз мужчины и женщины) и рост семейных коллизий, значит, числа разводов. Большинство браков заключается по личному выбору будущих супругов, а семейные отношения все больше характеризуются их равноправием (Большой энциклопедический словарь).

Семья представляет собой объединение людей, связанных общностью быта и взаимной ответственностью.

Семья биологическая есть супружеская пара и ее потомство, обычно включающая только два поколения (родителей и их детей); образуют индивиды, связанные отношениями только кровного родства.

Семья атомизированная – тип современной семьи, как правило, состоящей из супругов и неженатых детей, обладающих значительной свободой от семейного контроля; индивидуальные интересы каждого имеют большую ценность, чем интересы семьи как целого.

Семья брачная (супружеская) – тип семейной организации, на первый план в которой выдвигаются отношения мужа и жены, а не кровнородственные связи.

Семья гражданская – в основе которой лежит гражданский брак. Гражданский брак – брак, оформленный в соответствующих органах государственной власти без участия церкви.

Семья рассматривается как социальный институт, характеризующийся определенными социальными нормами, санкциями, образцами поведения, правилами и обязанностями, регулирующими отношения между супругами, родителями и детьми.

Все вышеизложенные определения взяты из Социологического энциклопедического словаря.

Семья – общественный механизм воспроизводства человека, отношения между мужем и женой, родителями и детьми, основанная на этих отношениях малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моралью, ответственностью и взаимопомощью.

Поскольку супружество и родительство получают социальную санкцию, моральное и правовое узаконение, а вместе с ним общественную и государственную поддержку, семья выступает и как социальный институт.

Взаимодействуя со всеми сферами общественной жизнедеятельности (экономика, политика, право, духовная культура), семья изменяется и развивается прежде всего под влиянием общественно-экономического процесса; в то же время ее развитие обладает относительной самостоятельностью.

Брачно-семейные отношения не являются непосредственным продолжением производственных отношений, а связаны с ними преимущественно через культуру, прогресс которой усиливает как социальную, так и индивидуальную потребность в единобрачной, основанной на любви и ответственности семье.

Брак из экономического института все больше превращается в морально-правовой союз мужчины и женщины, основанный на любви и личном выборе. Происходит известное перераспределение обязанностей мужа и жены в семье в ведении домашнего хозяйства и воспитании детей. В семье все больше возрастает роль внутрисемейных отношений в обеспечении ее стабильности и прочности. Ослабление контроля общественного мнения (в результате урбанизации), а также экономических, правовых и религиозных уз, скреплявших прежнюю семью, резко увеличивает «нагрузку» на моральные узлы.

Функции семьи связаны с потребностями общества и личности (в принадлежности к семейной группе). Без всестороннего

удовлетворения потребностей личности семья не будет стабильна и поэтому не сможет в полной мере удовлетворять общественные интересы и потребности. Функции семьи глубоко историчны, тесно связаны с социально-экономическими условиями жизнедеятельности общества и с течением времени меняются как характер функций, так и их иерархия.

Анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет выделить основные типы функций современной семьи, которые представлены в связи с основными сферами ее жизнедеятельности (см. табл. 2).

Таблица 2

Основные типы функций современной семьи, представленные в связи с основными сферами ее жизнедеятельности

Сфера семейной деятельности	Типы функций	
	Общественные	Индивидуальные
Репродуктивная	Биологическое воспроизводство населения	Удовлетворение потребностей в детях
Воспитательная	Социализация молодого поколения. Поддержание культурного воспроизводства общества	Удовлетворение потребностей в родительстве, контактах с детьми, их воспитании, самореализации в детях
Хозяйственно-бытовая	Поддержание физического здоровья членов общества, уход за детьми	Оказание хозяйственно-бытовых услуг одними членами семьи другим
Экономическая	Экономическая поддержка несовершеннолетних и нетрудоспособных членов общества	Получение материальных средств одними членами семьи от других (в случае нетрудоспособности или в обмен услуг)
Сфера первичного социального контроля	Моральная регламентация поведения членов семьи в различных сферах жизнедеятельности, а также регламентация ответственности и обязательств в отношении между супругами, родителями и детьми, представителями старшего и среднего поколения	Формирование и поддержание правовых и моральных санкций при нарушении моральных норм членами семьи
Духовного общения	Развитие личности членов семьи	Духовное взаимообогащение. Поддержание дружеских отношений в брачном союзе
Социально-статусная	Представление определенного социального статуса членов семьи. Воспроизводство социальной структуры	Удовлетворение потребностей в социальном продвижении
Досуговая	Организация рационального досуга. Социальный контроль	Удовлетворение потребностей в совместном проведении досуга, взаимообогащение интересов
Эмоциональная	Эмоциональная стабилизация индивидов и их психологическая терапия	Получение психологической защиты, эмоциональной поддержки в семье. Удовлетворение потребности личности в личном счастье и любви
Сексуальная	Сексуальный контроль	Удовлетворение сексуальных потребностей

В жизнедеятельности современной семьи первостепенное значение приобретают функции, связанные с общением, взаимопомощью, эмоциональными отношениями супругов, родителей и детей.

Семья может рассматриваться под различными углами зрения: как ячейка организации быта, как важная потребительская единица, как специфическая воспитательная среда, как средство воспроизводства населения, как объект демографической политики и т. д. (Мацковский М.С. Современная семья и ее проблемы. М., 1978).

Второе место по значимости занимает **фактор организации учебной деятельности, фактор школы.**

Причины школьной дезадаптации различны, как и ее формы. Чаще всего подростковая дезадаптация, связанная с учебной деятельностью, проявляется в нарушениях правил поведения, взаимоотношений в рамках учебных заведений (с педагогами, с одноклассниками и т. д.), а также в серьезных затруднениях при усвоении учебного материала, слабой реализации творческого и интеллектуального потенциала подростков. По мнению Н.М. Иовчука и А.А. Северного, «школьная дезадаптация представляет собой сложное социально-личностное явление, являющееся результатом нарушенного взаимодействия личности школьника и среды» [98]. К основным причинам школьной дезадаптации исследователи относят следующие:

- негуманный характер общения в школе;
- особенности индивидуального стиля учителя;
- личностные качества педагогов и администрации учебного заведения;
- знаниевая парадигма, господствующая в школе, при которой нет условий для полноценного личностного развития подростков;
- негативные установки педагогов по отношению к учащимся;
- особенности межличностных взаимоотношений в классных коллективах;
- низкий методический уровень преподавания;
- низкий уровень общей культуры педагогов и т. д.

Любая из перечисленных причин может привести к появлению дезадаптационных процессов, одновременно усиливая действие других причин. Подростковая дезадаптация может проявляться как

спонтанно, скачкообразно, в случае действия ярко выраженного дезадапционного фактора, так и постоянно, выявляясь после длительного латентного периода. Можно выделить следующие формы проявления школьной дезадаптации у подростков:

- ощущение школьником своей личностной несостоятельности, отторжения от коллектива;
- изменение мотивационной стороны деятельности, начинают преобладать мотивы избегания;
- потеря перспективы, уверенности в себе, нарастают чувства тревожности и социальной апатии;
- возрастание конфликтов с окружающими;
- учебная неуспеваемость подростков. Причины ее различны: это и нарушения в познавательной сфере (недостаточный уровень умственного развития, плохая память, слабая концентрация внимания, неразвитое понятийное мышление и т. д.), и отрицательная учебная мотивация, вызванная негативными личностными взаимоотношениями с педагогом либо же общими личностными установками, и длительные болезни подростка, предопределяющие отставание учеников и т. д.;
- невыполнение школьником учебных обязанностей;
- увеличение количества нарушений дисциплины.

Опасность подростковой дезадаптации, связанной с обучением в школе, возрастает вследствие переноса негативного отношения к школе на отношение к социумам различного ранга, что приводит к асоциализации личности, затруднению в аффилиации. Эффект «наложения» достигает нередко значительных величин.

Особое место в иерархии факторов дезадаптации занимают свойства самой личности подростка. Среди многочисленных причин дезадаптации, относящихся к данному фактору, можно выделить:

- недостаток развития интеллектуальной, эмоциональной, мотивационно-личностной сфер личности;
- отсутствие системы ценностных ориентиров;
- появление внутренних комплексов;
- физические и психические переутомления;
- период личностных неудач;
- ощущение несправедливости, предательства;

- неадекватную самооценку (как завышенную, так и заниженную);
- нарушение познавательной сферы (общий низкий уровень интеллектуального развития, нарушение памяти, внимания и т. д.);
- чрезмерную интраверсию, затрудняющую процесс социализации;
- затянувшийся инфантилизм, нередко переходящий в апатию;
- повышенную возбудимость, часто являющуюся предпосылкой девиантного поведения;
- первичную агрессивность социального поведения, тесно взаимосвязанную с предрасположенностью к конфликтам;
- слабое развитие волевых качеств, повышенную конформность в поведении, что приводит к возникновению психологической зависимости от проявления направленности референтных групп.

Важнейшей причиной дезадаптации являются особенности характера. Их значение в отечественной науке долгое время преуменьшалось, однако исследования зарубежных психологов, ряда отечественных ученых (С.А. Бадмаева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Е. Личко, С.Л. Рубинштейна и др.) показали, что многие случаи дезадаптации вызываются именно нарушениями в личностной сфере. Особенности характера (его акцентуации), по мнению С.А. Бадмаева, могут быть предрасполагающими факторами для развития невротических реакций, нервов и так далее, обуславливающими проявления дезадаптационного поведения [21]. Акцентуация сама по себе может не являться причиной дезадаптации, так как по сути является крайним вариантом нормального характера. Однако в психотравмирующих ситуациях она способствует нарушению адаптации и приводит к девиантному характеру поведения подростков. По мнению К. Леонгарда, акцентуации могут приобретать патологический характер, разрушая структуру личности. В зависимости от акцентуации, выделяют несколько видов характера (С.А. Бадмаев, С.А. Личко, А.Е. Молодцова и т. д.), предрасположенных к различным видам адаптационных нарушений (см. табл. 3).

Таблица 3

Взаимосвязь между акцентуацией характера и предрасположенностью к дезадаптации

Тип акцентуированного характера	Основная характеристика	Характер нару
Циклоидный	Отличается быстрыми колебаниями настроения, преобладает подавленность, как следствие — низкая успеваемость. Низкая общительность сменяется чрезмерной активностью. Есть предрасположенность к конкретной алкоголизации. Периоды депрессий могут сменяться периодами девиантного поведения	Проявляются в личностном и личностном комплексом адаптация временная
Лабильный	Главная черта – крайняя неустойчивость настроения. Более резко реагируют на замечания, быстро отходят. Способны к импульсивным нарушениям дисциплины	Преимущественно личной и деятельности
Гипертимный	Отличается большой подвижностью, общительностью, склонностью к нарушениям дисциплины. Учатся неровно из-за не дисциплинированности. Претендуют на роль лидеров. Нередко попадают в асоциальные компании. Завышенная самооценка, болезненно реагируют на неудачи	В деятельном комплексе адаптация ситуативна, в социальной среде
Сенситивный	Отличается повышенным уровнем тревожности, малообщительны. В учебной деятельности старательны, но часто не отвечают из-за стеснительности. Самооценка занижена, часто развивается комплекс неполноценности. Ответственны, но не стремятся к лидерству. Крайне болезненно реагируют на замечания	Преимущественно в личностном комплексе дает психологическая, довольно устойчивая
Психоастенический	Нерешительны, мнительны, склонны к самоанализу. Трудно принимают решения, придерживаются ритуалов, выдуманных примет. Компенсаторный механизм проявляется в скоропалительности и неудачливости действий. Плохо даются спорт и ручные навыки	В субъектно-личностном комплексе. Длительный период дезадаптации, ее устойчивый характер

Тип акцентуированного характера	Основная характеристика	Характер нар.
Шизоидный	Очень замкнуты, необщительны, малоэмоциональны во внешних проявлениях. Поступки непредсказуемы. Осуждают общепринятые идеалы. Увлечения постоянны, но причудливы. Нередко проявления социального неконформизма. Характерен аутизм, интровертизм	В мировоззренческо-идеологическом, в том комплексам. Нато скрыты, но устойчивы
Истероидный	Отличается чрезмерным эгоцентризмом, стремлением обратить на себя внимание окружающих. Склонны к лжи и фантазированию. Чувства поверхностны и непостоянны. Нередко проявляется инфантилизм, эмансипация, внешняя оппозиционность. Нередко девиантное поведение как способ привлечь к себе внимание. Претендует на лидерство в коллективе. Демонстративное асоциальное поведение, алкоголизация, наркомания	В социально-идеологическимно-личностном, альном, деятельностисах. Деадаптация чческая, высокой инт
Эпилептоидный	Характерны жестокость, эмоциональность реакций, агрессивность. Злопамятны, инертны в мышлении. Часто наблюдаются аффективные реакции. Конфликтны	Во внутрисоциумноличностном комплеадаптация поведенчечива, высокой инт
Неустойчивый	Безинициативны, легко подчиняются другим, не доводят дело до конца. Повышенная тяга к удовольствиям, безделью. Нередко уходят с уроков, легко попадают в асоциальные группы. Рано приобретают вредные привычки. Могут совершать правонарушения. Учебная деятельность абсолютно не привлекает, не способны прогнозировать будущее, последствия своих поступков	В деятельностном, умном комплексам. устойчивая, преим: социальной сфере
Конформный	Характерна зависимость от микросоциума. Не имеют своих убеждений, принимают взгляды референтной группы. Быстро адаптируются, в том числе и к асоциальным группам. Направленность личности зависит от среды общения. Если компания асоциальна, начинает пить, курить, совершать правонарушения	Во внутрисоциумнс иногда в деятельностеся реадаптации п: группу с положительностью

Нарушения в определенных комплексах личностно-значимых взаимоотношений во многом обусловливаются типом акцентуации характера. Конечно, надо отметить, что в чистом виде вышеперечисленные типы характеров встречаются очень редко, чаще наблюдаются смешанные, или комплексные, типы характеров. Психологические исследования А.Е. Личко показали, что прослеживается хорошо выраженная корреляция между особенностями заострений характера у подростков и отклоняющимся поведением, свидетельствующим о процессах дезадаптации. Нередко дезадаптация связана с нарушениями психики. Практика показала, что в школах обучаются подростки, у которых нарушения не достигают критических величин, но находятся в пограничных состояниях.

Исследования процесса дезадаптации подростков, вызванной предрасположенностью к психическим заболеваниям, проводились Н.П. Вайзманом, А.Л. Гройсманом, В.А. Худиком и другими психологами. Результаты исследования показали, что наблюдается тесная взаимосвязь между процессами умственного развития и развития личности, их взаимовлияние. Однако нередко отклонения в психическом развитии оказываются незамеченными, а на первый план выступают нарушения поведения, которые являются лишь внешними проявлениями психических коллизий, реакцией подростков на дезадаптационные ситуации. Эти вторичные нарушения нередко имеют более яркие внешние проявления и социальные последствия. Так, по мнению А.О. Дробинской, проявления психофизического инфантилизма может в такой степени отягощаться неврастеническими и психопатоподобными нарушениями, возникающими у подростков при неадекватных его уровню развития школьных требованиях, что реальные, физиологически обусловленные учебные трудности уходят на второй план, а на первый план выступают нарушения поведения [74]. В этом случае риадаптационная работа выстраивается исходя из внешних проявлений дезадаптации, не соответствующих ее глубинной сущности, первопричине. В итоге риадаптационные мероприятия оказываются малоэффективными, так как скорректировать поведение подростка можно лишь при нейтрализации ведущего дезадаптационного фактора. В данном случае без формирования содержательной учебной мотивации и создания устойчивой ситуации успешного обучения это невозможно.

Психические нарушения проявляются постепенно, особенно это заметно в подростковом возрасте. Так, по свидетельству Н.М. Иовчука и А.А. Северного, депрессивные расстройства проявляются в замедленном мышлении, трудностях в запоминании, отказе от ситуаций, требующих умственного напряжения. Постепенно, в младшем подростковом возрасте, депрессивные школьники все больше времени тратят на приготовление домашних заданий, однако не справляясь со всем объемом. Постепенно начинает снижаться успеваемость при сохранении прежнего уровня притязаний, что вызывает раздражение у подростков.

В старшем подростковом возрасте при отсутствии успехов наряду с длительной подготовкой подросток начинает избегать контрольных, пропускает занятия, у него развивается устойчивая глубинная дезадаптация. К дезадаптации может привести и излишнее ограждение подростков с выявленными психическими нарушениями невысокой интенсивности от нагрузки, что препятствует самоактуализации, саморазвитию и социализации личности. Так порой развивается искусственная депривация подростков вследствие необоснованных ограничений их деятельности, запретов на занятия спортом, освобождения от посещения школы. Все это усложняет проблемы обучения, нарушает связь подростков со сверстниками, углубляет чувство неполноценности, концентрацию на собственных переживаниях, ограничивает круг интересов и снижает возможности реализации своих способностей [98]. Как следствие – проявление дезадаптации. Таким образом, механизмы социальной дезадаптации, в основе которой лежат психические нарушения личности, очень разнообразны, что, вероятно, должно учитываться при реадaptации.

Третье место в иерархии факторов дезадаптации принадлежит **фактору референтных групп**.

Референтная группа – 1) группа людей, значимых для индивида (общий интерес, признание кумира и т. п.); 2) источник индивидуальных ценностей.

Референтные группы могут находиться как внутри классного коллектива, так и вне его (неформальная группа общения, спортивные секции, подростковые клубы и т. д.). Референтные группы удовлетворяют потребность подростков в общении, аффилиации. Влияние референтных групп может быть как положи-

тельным, так и отрицательным, может, как являться причиной дезадаптации, причем различных видов, так и являться дезадаптационно-нейтрализующим фактором.

Таким образом, влияние референтных групп может проявляться как в социальной фацилитации, то есть в положительном стимулирующем влиянии поведения членов группы на деятельность подростка, совершаемую в их присутствии или при их непосредственном участии, так и в социальной ингибции, выражающейся в торможении поведения и психических процессов субъекта общения [134]. Если подросток чувствует себя в референтной группе комфортно, то его действия становятся раскованными, он самореализует себя, у него повышается адаптационный потенциал. Однако если в референтной группе подросток находится на подчиненных ролях, то часто начинает действовать механизм конформности, когда он, расходясь во мнении с членами референтной группы, тем не менее, в силу конъюнктурных соображений соглашается с ними. В результате возникает внутренний конфликт, связанный с расхождением между мотивом и реальным действием. Это неизбежно приводит к дезадаптации, чаще внутренней, чем поведенческой. В последнее время в силу объективного расширения сферы общения подростков, референтные группы все реже находятся внутри классного коллектива, что также снижает эффективность воспитательной работы, повышает риск создания дезадаптационных ситуаций. Во многом это объясняется исчезновением организованных детских и молодежных организаций, чье влияние, при всех минусах, все-таки в целом было положительным. В силу возрастных особенностей подростки испытывают потребность в неформализованном общении. Существует даже предположение, что стихийно-групповое общение является почти неизбежным, закономерно обусловленным этапом в процессе социализации подростков, через который проходят не менее 80–85 % [61]. По мнению Т.Д. Молодцовой, аффилиация становится источником дезадаптации при следующих условиях:

- нереализованности аффилиации в классном коллективе, если референтной группы нет и вне школы;
- если аффилиация реализуется, но в референтной группе с асоциальной направленностью.

Практика и анализ периодической печати показывают, что за последние годы снизилось количество неформальных подрост-

тковых группировок и их социальное влияние. Причины этого процесса многофакторны и очень малоисследованы. Это связано с общей деполитизацией общества, появлением внешних источников информации (видеомагнитофонов, компьютерной техники, выхода в Интернет и т. п.), привлекающих подростков во внеучебное время и способствующих индивидуализации досуга подростков. Анализ влияния неформальных референтных групп затруднен вследствие скрытности подростков, слабой информированности социально-психологических служб.

Асоциально направленные референтные группы могут способствовать появлению у подростков вредных привычек (алкоголизм, наркомания, токсикомания), которые становятся причиной дезадаптации по мере укрепления привязанности к алкоголю и наркотическим веществам.

Особое место в качестве фактора дезадаптации занимают **возрастные особенности подростков**. Хотя по этому вопросу опубликовано огромное количество работ как отечественных, так и зарубежных авторов, тем не менее не существует единого представления даже по возрастной градации подростков. Большинство авторов относят к подросткам детей от 10–11 до 14–16 лет. Опыт показывает, что целесообразно выделение двух возрастных групп подростков – младших (от 10 до 13 лет) и старших (от 14 до 15 лет), которые характеризуются специфическими чертами в поведении, отношении к учебной деятельности, взаимоотношениях. Довольно сильно отличаются у младших и старших подростков система жизненных ориентиров; различную значимость имеют факторы дезадаптации. Наряду с этим существуют и общие характерные черты подросткового возраста. Так, деятельность приобретает характер активного сотрудничества на основе самостоятельной постановки цели деятельности, ее планирования. Подростки способны предсказать последствия своей деятельности, найти причины неудач, провести определенную корректировку дальнейших действий. Более широким становится круг взаимоотношений, причем их характер усложняется. Основным, ведущим мотивом деятельности становится стремление определить свое место в социуме, на что указывает Л.И. Божович.

Своеобразной чертой возраста является попытка самоутверждения, непризнание авторитетов, что иногда приводит к нигилизму, негативизму во взаимоотношениях с родителями, педа-

гонами. Как правило, у подростков младшего возраста преобладает ситуационная мотивация, в то время как у **старших подростков** происходит «перевешивание» личностной или диапозитивной мотивации над ситуационной. Наличие той или иной мотивации связано с преобладанием определенных потребностей.

Пирамида человеческих потребностей, разработанная известным западным психологом А. Маслоу, представлена в виде трапеции, в основании которой лежат физиологические потребности, а верхнюю часть составляет потребность в самоактуализации, эстетические и познавательные потребности.

Результаты многолетних исследований показали, что для подавляющего числа современных подростков характерна пирамида **усеченная**, которую в схематизированном виде можно представить следующим образом (см. рис. 1).

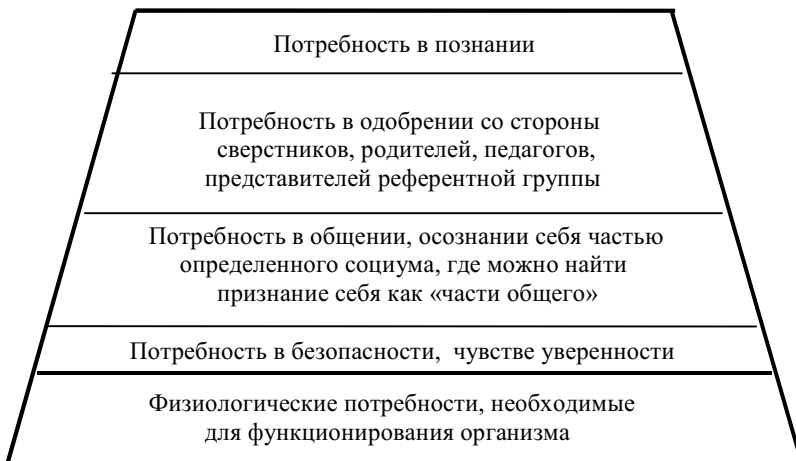


Рис. 1. Пирамида потребностей подростков

Из пирамиды видно, что потребность в самоактуализации и эстетическом выражении не является жизненно важным для многих подростков, их потребности ограничиваются нижними ступеньками. Такая картина является результатом того, что деятельность педагогов при традиционном обучении в основном направлена на реализацию потребностей в познании. Но у подростков очень сильно стремление к самоутверждению и, не находя в

учебной деятельности возможностей этого, многие из них удовлетворяют свое стремление в различного рода и уровня асоциальной деятельности. Противоречия подросткового возраста заключаются и в том, что у подростка может быть потребность в познании, но не в обучении, потребность в общении, но не в подчинении. Таким образом, традиционный подход к образованию, считающий подростка объектом обучения, часто не приводит к желаемым результатам из-за неучета возрастных особенностей учащихся. Как следствие – растущий уровень дезадаптации, нарушения психического состояния детей, высокий уровень конфликтности.

Еще одной особенностью подросткового возраста является частое несовпадение фаз возрастного созревания (полового, органического и социального), на что указывал в своих трудах Л.С. Выготский. Это связано как с биологическими процессами (акселерацией, при которой ускоряется органическое и половое созревание), так и социальными условиями и субъективными факторами. Отчуждение подростков от реальных социальных и бытовых проблем, снижение воспитательной функции учебных заведений приводят зачастую к замедлению социального созревания, а порой и к социальному инфантилизму, иждивенчеству. Это также создает предпосылки к развитию дезадаптации.

Одной из наиболее важных и в то же время болезненных проблем для подростка является **проблема самоидентификации**, осознания своего места в социуме, самопознания себя как личности. Прежде всего здесь следует выделить то обстоятельство, что подростков характеризует неадекватное ощущение самостоятельности, самодостаточности наряду с неуверенностью в себе. Несовпадение желаний «взрослости» и реального осознания действительного состояния часто приводит в одних случаях к эффективным действиям, в других – к депрессивным и фрустрационным состояниям. Чувство взрослости, как отмечает Т.Д. Молодцова, может проявляться тройственно: положительно (стремление к самостоятельности, повышению ответственности), нейтрально (подражание взрослым в одежде, манерах) и отрицательно (грубость, пьянство, курение и т. д.) [142]. Нередко стремление «показать себя взрослым», самоутвердиться и повысить свой рейтинг среди сверстников принимает нежелательные дезадаптивные формы (агрессивное поведение, появление вредных при-

вычек, уход из дома и т. д.). Поэтому очень важно использовать эту особенность подростков в практической педагогической деятельности, создавая условия, где подростки могли бы проявить себя, почувствовать себя ответственными, самостоятельными. Очень хорошо это понимал и использовал в практической деятельности А.С. Макаренко, многие положения которого актуальны и в настоящее время. Сущность механизма взросления обстоятельно раскрыта немецким ученым Х. Ремшидтом, который указывал на следующие этапы в развитии подростков:

- пересмотр ценностных представлений, возникновение самой мысли о возможности несогласия с общепринятыми и декларируемыми убеждениями;
- отказ от старых образцов поведения, большая независимость от мнения семьи, школы;
- созревание собственного «Я», формирование самооценки, частая смена ее направленности;
- наряду с повышением внешней самостоятельности, наблюдается ориентация во вкусах, эталонах поведения на референтную группу. Как следствие – усиление конформизма по отношению к референтной группе с одновременным конформизмом по отношению к официальным структурам [185].

Изменяется в подростковом возрасте и **характер ведущих отношений**, причем они различаются как у младших, так и у старших подростков. Если у младших подростков ведущими являются лично-общественные отношения, то для старших – лично-интимные. Значимость личностных отношений в старшем подростковом возрасте подчеркивает Р.И. Шевандрин, считающий, что «эмоциональные связи в группах сверстников является настолько значимыми, что их нарушения сопровождаются стойкими состояниями тревоги и психического дискомфорта и могут оказываться причиной неврозов» [238]. Отсюда вывод, что уровень развития межличностных отношений определяет специфику процессов индивидуализации. Естественно, что значимость отношений определяется их функциями. К ним можно отнести следующие:

- информативную (получение информации, сообщение которой недоступно другим образом);
- аффилиативную (удовлетворение естественной потребности в общении);

- ориентирообразующую (в результатах отношений происходит формирование ценностных ориентиров) ;
- эмоционально-разгрузочную (происходит развитие эмоционально-чувственной сферы личности) ;
- компенсаторную (в процессе отношений происходит неосознанная компенсация отрицательных эмоций, неприятностей, ранее полученных, восстанавливается самоуважение подростков) .

В школьной жизни подростков часто возникает противоречие, следствием которого является возникновение дезадаптационных предпосылок. Суть противоречия заключается в ярко выраженной, лично-значимой потребности в общении с одной стороны, и резким увеличением учебного материала, изучение которого отводится на дом и требует большого объема времени на его выполнение. В результате у подростка или не удовлетворяется потребность в аффилиации, либо возникают проблемы в учебной деятельности, снижается успеваемость, что влечет за собой конфликты в школе и в семье. Особенностью старших подростков является повышенный интерес к определению уровня развития своих способностей. Это проявляется в увлечении тестами, участии в олимпиадах, конкурсах. Этот интерес обуславливает и взаимосвязь между учебными и профессиональными интересами, стремление к самосовершенствованию, изучению особенностей межличностного взаимодействия в официальных и неофициальных сферах. В результате проявления этой возрастной особенности подростков, особенно старших, нередко изменяется мотивация учебной деятельности, которая становится «местом самоутверждения», на что указывает Ю.М. Орлов [161]. Об опасности процесса, при котором учение не носит для подростков смыслообразующего характера, предостерегал И.С. Кон, который отмечал, что стремление к лидерству и престижности как к средству самоутверждения, может нанести серьезный урон самосознанию, порождать честолюбие, неадекватность личностных качеств, противоречивость в отношениях с окружающими его людьми.

«Наслаждение общением – главный признак дружбы», – так утверждал Аристотель, этим самым как бы продолжая мысль Сократа: «Без дружбы никакое общение между людьми не имеет ценности». Ангуан де Сент-Экзюпери утверждал, что нет ничего дороже роскоши человеческого общения.

Рассмотрим **потребности в общении** обучающихся любого возрастного периода.

Подросток оригинально, впервые выполнил работу по изготовлению из куска железа молотка; достиг лучших показателей в спортивных соревнованиях, получил отличную оценку и т. п., одним словом в чем-то преуспел. Ему не терпится поделиться с друзьями, близкими своим успехом, то есть, появляется необходимость эмоционального контакта. Не пропуская момент, создайте человеку условия для самовыражения!

Для учителя, родителя как раз и будет возможность оказать подростку педагогическую поддержку, результатом которой послужит повышение степени уровня мотивации, интереса к познанию большего, что обеспечит ему максимальное удовлетворение. (Равнодушие со стороны окружающих к проявленной успешности подростка даст противоположный результат.)

Получив одобрение, признание среди окружающих, подросток, как любой человек, находится некоторое время в ожидании чего-то неизвестного, им владеет чувство страха: «А что будет дальше, смогу ли я удержаться и как долго на этом уровне, смогу ли самостоятельно определить пути собственного развития, самоопределения и т. п.». То есть особенно подросток испытывает чувство тревожности и **потребность в безопасности**.

Потребность подростка в доминировании связана со стремлением оказывать активное влияние на других (своих одноклассников, друзей, младших подростков, проживающих в одном дворе и т. п.). Стремление быть ведомым и есть поиск тех условий, при которых он может самораскрыться, самовыразиться и увидеть результат своей деятельности.

Для подростка характерна **потребность быть индивидуальностью**, ощутить себя личностью, что родственно **потребности в признании, самоутверждении**. Осознание учителем, взрослыми и сверстниками стремлений подростка проявляется в уважении к его деятельности и к нему как к личности и терпимость в том случае, если их мнения не совпадают.

Потребность в покровительстве, помощи, близка к **потребности быть ведомым**. Разница в том, что потребность быть ведомым может быть *устойчивой характеристикой личности*, а потребность в покровительстве, помощи – *ситуативной*.

Б.Г. Ананьев отмечал, что особой и главной характеристикой общения как деятельности является способность подростка (человека) строить свои отношения с другими людьми. И. Гете заметил, что способность предполагается заранее, но она должна стать умением.

Практика подтверждает высказанную мысль Л. Фейербахом: «Где нет простора для проявления способности, там нет и способности».

Эти мысли помогают учителю подумать над тем, каким образом следует формировать образовательное пространство, позволяющее обеспечивать многообразие условий для совершенного развития школьников, особенно подростков.

Реализация потребности в общении, важность которой подчеркивалась ранее, приводит к повышению у подростков уровня социального восприятия (перцепции) и саморегуляции поведения, так как «общая закономерность характерообразования – формирование рефлексивных свойств личности на основе коммуникативных [9].

В связи с этой особенностью подросткового возраста существует опасность, что в случае отсутствия успеха в общении подросток начнет искать себе пример для подражания, которым может стать эстрадный кумир, известный актер и т. д. С этим связан эффект «фанатизма», когда подросток теряет связь с действительностью, интерес к окружающим его сверстникам, начинает испытывать серьезные проблемы в реальном общении, нарушается процесс самоидентификации. Нередко это используют в своих целях асоциальные элементы, представители различных сект. Поэтому создание системы ориентиров, лично-важных для подростков, является одним из отдельных условий преодоления подросткового кризиса в отношениях к своему «Я» и к окружающим.

Вообще вопрос о том, являются ли подростковые кризисы, приводящие к деградации, обязательным явлением в подростковом вопросе или же их можно избежать, является открытым. Представители западной психологической школы (С. Холл, Э. Шпангер, неофрейдисты и др.) чаще делают вывод о неизбежности подростковой дезадаптации, объясняя ее необходимостью разрешения запрограммированных внутренних противоречий. Так, Ж. Пиаже объясняет причину подростковой дезадапта-

ции переоценкой собственных возможностей при изменении с помощью идей себя и окружающего мира [170]. З. Фрейди, Э. Шпангер основное значение придают нереализованности сексуальных стремлений подростков [225]. Э. Эриксон объясняет причины дезадаптации потерей самоидентичности. По его мнению, в случае неудачи этого поиска у подростка начинается диффузия идентичности, потеря своего «Я», растерянность и непредсказуемость [242].

В советской и российской педагогике и психологии более распространено мнение, что подростковая дезадаптация не является неизбежной, что ее возникновение и развитие обусловлено конкретными факторами, влияние которых при соответствующей работе, можно нейтрализовать. Наряду с этим в большинстве работ подчеркивается, что именно подростковому возрасту надо уделять повышенное внимание как наиболее дезадаптационно опасному периоду. Подростковая дезадаптация может проявляться в различных формах. Одной из наиболее распространенных является форма угнетенного психического состояния. Подростки, нередко без внешних оснований, начинают испытывать комплекс неполноценности, ощущение оторванности от коллектива, у них пропадает радость от деятельности, теряется ощущение перспективы, возникает чувство тревожности и неуверенности в себе. Наряду с ухудшением психического состояния наблюдается и снижение уровня физической подготовки. У подростков появляется ранее несвойственная им медлительность, неловкость, что усиливает развитие дезадаптации. Из-за снижения импульса к деятельности подростки просматривают все телепередачи, способны часами сидеть без дела, ругая себя при этом за отсутствие силы воли. Положение усугубляется отсутствием спонтанной психологической компенсации вследствие угнетенного состояния в течение всего дня.

В связи с развитием навязчивых идей о собственной неполноценности подростки держатся с родителями и сверстниками отчужденно, у них отмечается углубление замкнутости, молчаливости, отстранение от коллективной деятельности, то есть нарастает «депрессивный аутизм», что приводит к дальнейшему развитию дезадаптации.

Нередко наблюдается и обратная картина, приводящая, впрочем, к схожему результату. Подростки этого типа обладают по-

вышенной возбудимостью, на все замечания в свой адрес они реагирует грубостью, порою переходящей во враждебное отношение. Они становятся конфликтными, драчливыми, заносчивыми, нетерпимыми к чужому мнению. Для подростков характерна повышенная оппозиционность, негативизм. Н.М. Иовчук и А.А. Северный указывают, что у подростков «возможны разного рода истероформные состояния, демонстративные попытки самоубийства, уходы из дома и бродяжничество». Референтная группа у таких подростков чаще всего носит асоциальную направленность, нередко подростки, стараясь снять напряжение, употребляют алкоголь, наркотические и токсические вещества, что усугубляет дезадаптивное состояние.

При характеристике возрастных особенностей подростков нельзя не остановиться на проблеме **попыток к суициду**, так как по статистическим данным наибольшее количество самоубийств приходится на старшую подростковую и раннюю юношескую возрастные группы, а за последние 5 лет в России число самоубийств среди подростков возросло на 60 % [98]. Эти же авторы считают, что увеличивается число суицидальных попыток в раннем подростковом возрасте. Чаще всего попытки суицида бывают вызваны нарушениями взаимоотношений в семье, учебными неудачами, нарушением интимно-личностных отношений. Действия подростков обычно импульсивны, срабатывает реакция «короткого замыкания». Особенностью этого возраста можно считать то обстоятельство, что суицидальные попытки часто вызваны стремлением восстановить нарушенные в результате конфликтов социальные связи, а не осознанной потребностью к самоуничтожению. В основе суицидальных попыток всегда лежат дезадаптивные состояния той или иной степени тяжести. Приведем статистические данные А.Л. Гройсмана, который в результате наблюдения за 500 дезадаптированными подростками установил, что источниками дезадаптирующих ситуаций являлись: учебная деятельность (35 % случаев), семейные отношения (24 % случаев), сексуальная неудовлетворенность (14 %), недовольство собой (5 %) и др. [64].

Внутренние причины подростковой дезадаптации:

1. Недостаточная реализация потребности в лично-значимых взаимоотношениях либо же неудовлетворенная потребность в общении в целом.

2. Потеря личностно-значимых ориентиров в перспективном развитии либо же становление системы ложных ориентиров.

3. Несовпадение «ощущаемого Я» и «идеального Я», развитие комплекса неполноценности, формирование неадекватной самооценки.

4. Разрыв между возможностями подростков и их претензией на социальное положение, потеря самоидентичности. Повышенная конфликтность вследствие желания самоутвердиться.

5. Несовпадение в системе целеполагания подростков и социальных институтов, прежде всего школы. Для школы главной целью до сих пор является «вооружение» учащегося системой ЗУН, для подростка – самоутверждение, самоактуализация в системе межличностных отношений.

6. Недостаточная реализация чувств «взрослости» у подростков, инертность системы отношений со стороны родителей и педагогов.

7. Возрастная повышенная нервная возбудимость, психическая неустойчивость подростков, нередко приводящая к невротическим или депрессивным состояниям.

1.6. Типы дезадаптации

Дезадаптация, как любой процесс, имеющий факторы возникновения и развития, параметры качественного состояния, направленность развития, поддается классификации. Классификационная характеристика необходима для выбора оптимальных путей реадаптации и профилактики дезадаптации. В настоящее время существует несколько типов классификации дезадаптации (С.А. Беличевой Т.Д. Молодцовой и др.) по различным критериям. Наиболее полный вариант классификации принадлежит Т.Д. Молодцовой [142]. Исходя из многолетних наблюдений за учащимися, предлагаем свой вариант классификации: по источнику возникновения; по характеру проявления; по области проявления; по интенсивности; по охвату. Как указано выше, процесс дезадаптации заключается в рассогласовании отношений личности с окружающим миром или с самим собой, то есть

всегда является внутренне личностным процессом, но побудительной силой, провоцирующей внутриличностные нарушения, могут быть как внешние факторы по отношению к личности, так и изменения качеств самого субъекта. Поэтому по **источнику возникновения** дезадаптацию подразделяют на *экзогенную*, где причиной дезадаптации служат преимущественно внешние факторы, факторы социальной среды; *эндогенную*, с преимущественным участием в процессе дезадаптации внутренних факторов (психогенных заболеваний, индивидуальных особенностей психологического развития и т. д.) и *комплексную*, причины возникновения которой многофакторны.

Эта классификация, на наш взгляд, дополняет классификацию Т.Д. Молодцовой, которая в зависимости от проявления дезадаптации выделяет патогенную, проявляющуюся в неврозах, истериках, психопатиях, соматических нарушениях и т. д.; психологическую, выражающуюся в акцептуациях характера, фрустрированности, неадекватности самооценки, депривациях и т. д.; психосоциальную, определяющуюся по конфликтности, девиантному поведению, неуспеваемости, нарушениях взаимоотношений; социальную, когда подросток открыто противоречит общепринятым социальным требованиям. Комплексное использование классификации Т.Д. Молодцовой и нашей позволяет составить более полную картину о сущности дезадаптации, ее первопричинах и проявлениях.

По **характеру проявления** дезадаптацию удобно разделить на *поведенческую*, проявляющуюся в деятельностных ответных реакциях подростков на дезадапционно-обуславливающие факторы, и *скрытую, глубинную*, внешне не выраженную, но при определенных условиях способную перейти в поведенческую дезадаптацию. *Поведенческие* реакции подростков, испытывающих процесс дезадаптации, могут проявляться в конфликтах, недисциплинированности, правонарушениях, вредных привычках, отказе выполнять распоряжения родителей, педагогов, администрации школы. В наиболее тяжелых формах дезадаптации возможны уходы из дома, бродяжничество, попытки суицида и т. д.

Поведенческая дезадаптация легче обнаруживается, что часто облегчает процесс реадaptации.

Скрытая дезадаптация в основном связана с нарушениями во внутриличностной среде, определяется индивидуальными осо-

бенностями личностями, а также может достигать значительной интенсивности. При переходе в поведенческую дезадаптацию, она может проявляться в виде депрессии, аффективных реакций и т. д.

По **области проявления**, на наш взгляд, дезадаптацию можно подразделить на *мировоззренческую*, когда основные нарушения происходят в мировоззренческом или социально-идеологическом комплексах личностно-значимых взаимоотношений; *дезадаптацию деятельностьную*, при которой нарушения отношений наблюдаются в процессе участия подростка в той или иной деятельности; *дезадаптацию общения*, возникающую при нарушении во внутрисоциальном и интимно-личностном комплексах отношений, то есть нарушения возникают в процессе взаимодействия подростка в семье, школе, со сверстниками, педагогами; *субъектно-личностную*, при которой дезадаптация возникает вследствие неудовлетворенности школьника собой, то есть происходит нарушение отношения к самому себе. Хотя внешне более ярко проявляется, как правило, дезадаптация общения, однако по последствиям, не всегда ближайшим по времени и предсказуемым, опаснее, как нам представляется, дезадаптация мировоззренческая. Этот вид дезадаптации характерен как раз для подросткового возраста, когда у подростка складывается система собственных убеждений, формируется **«личный стержень»**. Если процесс мировоззренческой дезадаптации протекает интенсивно, возникает социальный неконформизм, наблюдаются асоциальные поведенческие реакции. Эти четыре вида дезадаптации очень тесно взаимосвязаны: мировоззренческая дезадаптация неизбежно влечет субъектно-личностную дезадаптацию, и как следствие, возникает дезадаптация общения, что вызывает деятельностьную дезадаптацию. Может быть и наоборот: деятельностьная дезадаптация влечет все остальные виды дезадаптации.

По **глубине охвата** выделяем *общую дезадаптацию*, когда нарушениям подвергаются подавляющее число комплексов личностно-значимых взаимоотношений, и *частную*, затрагивающую определенные виды комплексов. Чаще всего частной дезадаптации подвергается интимно-личностный комплекс. Некоторые подвиды дезадаптации выделены Т.Д. Молодцовой. Она подразделяет по характеру возникновения дезадаптацию на первичную и вторичную.

Первичная дезадаптация является источником вторичной, причем часто другого вида. В случае возникновения конфликта в семье (первичная дезадаптация) подросток может замкнуться в себе (вторичная дезадаптация), снизить успеваемость, из-за чего возникает конфликт в школе (вторичная дезадаптация), компенсируя возникшие психологические проблемы, подросток «раздражается» на младших школьниках, может совершить правонарушение. Поэтому очень важно определить, что послужило первопричиной дезадаптации, иначе процесс реадaptации будет очень затруднен, если вообще возможен. Согласны мы с выделением А.С. Беличевой, а позднее – с изменениями Т.Д. Молодцовой таких подвидов дезадаптации, как устойчивой, временной, ситуативной, дифференцированных по времени ее протекания. В случае кратковременной дезадаптации, связанной с какой-либо конфликтной ситуацией и прекращающейся по завершению конфликта, речь будет идти о ситуативной дезадаптации. Если дезадаптация периодически проявляется в сходных ситуациях, но еще не приобрела устойчивого характера, такой подвид дезадаптации относится к временной. Устойчивая дезадаптация характеризуется регулярным, длительным действием, слабо поддается реадaptации и, как правило, захватывает значительное число комплексов взаимоотношений. Конечно, приведенные классификации довольно условны, в реальной действительности дезадаптация чаще всего является комплексным образованием, обусловленным различными факторами.

1.7. АДАПТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ

На основе анализа сущности факторов, причин и форм дезадаптации подростков уместно ввести понятие **«адаптационный потенциал личности»**, отражающее устойчивость подростков к дезадаптационным факторам.

Адаптационный потенциал представляет из себя совокупность всех субъективных качеств и способностей личности, позволяющих ей успешно адаптироваться к окружающим условиям.

Адаптационный потенциал личности является интегративным феноменом, включающим те характеристики и особеннос-

ти личности (личностных свойств, физического и психического здоровья, характера, мировоззрения и т. д.), которые повышают его способность устанавливать с окружающим миром и самим собой гармоничные отношения.

Поэтому одним из основных направлений профилактической работы по предотвращению дезадаптационных процессов является повышение адаптационного потенциала подростков путем создания условий для саморазвития личности.

Адаптационный потенциал является изменчивой величиной и зависит от возрастных особенностей, личного опыта подростка, внешних условий. Так, при переходе учащегося в другой коллектив, где его могут изначально не принять как новичка в сложившейся социальной структуре, многие личностные качества, определяющие адаптационный потенциал, могут подвергнуться существенным изменениям, изменить свою направленность (оптимизм может смениться пессимизмом, общительность – замкнутостью и т. д.). Снизившийся в результате потенциал затруднит адаптацию в дальнейшем, в новых ситуациях. Поэтому при диагностике личностных качеств, определяющих адаптационный потенциал, следует учитывать их динамику (см. прил. 2).

1.8. МОТИВАЦИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Взаимодействие учителя и ученика как фактор дезадаптации также не осталось без внимания (К.Н. Волков, В.В. Давыдов, В.Ф. Шаталов, Г.А. Цукерман и др.). Анализируя причины конфликтов между педагогами и подростками, нельзя не учитывать, что фактор неуспеваемости есть фактор дезадаптации.

Мотивация, которая во многом определяет величину адаптационного потенциала, способствует определению направленности поведенческих реакций подростков. Роль мотивов в формировании личности рассматривали Л.И. Божович, В.С. Ильин, Т.Д. Молодцова, П.М. Якобсон и др.

Например, в монографии Т.Д. Молодцовой высказывается мнение, что если у подростка отсутствует мотивация избегания неприятностей в отношении учебного процесса, при всех ее ми-

нусах, то у подростков наступает фрустрация, переходящая в конечном счете к отчуждению от школы в целом. В этом случае реадaptация, естественно, связана с большими трудностями.

Фрустрация – появление переживаний вследствие реального или выдуманного неудовлетворения людьми потребностей в пище или в бытовых условиях, в самосохранении, общении, социальной защищенности и т. п.

Рeadaptация – процесс, мероприятия или система мероприятий способствующие увеличению степени адаптированности (автор).

На формирование мотивации успешности подростка влияет множество психолого-педагогических условий. Рассмотрим некоторые из них.

Характер самой деятельности или содержание задачи, которую предстоит решить подростку, не всегда вызывает у обучающегося высокую мотивацию.

Замечено, что дети даже 3–4-летнего возраста теряют интерес к задачам, в которых они уже добились положительного результата, и переходят к новым. Однажды собрав пирамидку, ребенок стремится найти себе новое занятие и добиться в нем результата. Интерес к новым задачам наиболее сильно проявляется в школьном возрасте у мальчиков. Девочки же, напротив, обнаруживают высокую мотивированность и направленность на достижения и при повторном выполнении тех же самых задач. Аналогично к повторам стремятся дети со сформировавшейся направленностью мотива на избежание неудачи. Успешное выполнение уже знакомого задания позволяет им повторно пережить положительные эмоции и благодаря этому обрести уверенность в своих силах, что благотворно сказывается на поднятии уровня мотивации успешности в достижении цели.

На интерес к задаче и стремление к достижению успешности подростка оказывает влияние оценки им самим собственных способностей (самооценка).

Чем реальнее самооценка подростка и оценка других значимых для него людей, тем мотивация успешности выше. В этом случае он берется за выполнение работы с большей уверенностью и проявляет максимум стремления к достижению успеха. Потому важно, чтобы учитель постоянно вселял уверенность в

своих учащихся, своевременно подмечал их положительные моменты, направлял и активизировал познавательную деятельность, этим самым обеспечивал педагогическую поддержку.

Важным условием для развития мотивации достижения является наличие возможностей обучающимся проявлять *самостоятельность*.

Самостоятельность, как известно, может проявляться на разных этапах познавательной деятельности: при постановке учебной задачи, получении новых знаний, их усвоении и на этапе самоконтроля. Правильно организованная самостоятельная работа заряжает учащихся положительными эмоциями, тем самым способствует развитию стремления к достижениям успеха, к избеганию неудач.

Опыт показывает, что побуждение подростка к достижениям положительных результатов не следует осуществлять слишком жесткими методами, например, с помощью ограничения свободы, угрозы, наказания, в этих случаях мотивация снижается до минимума.

Большой побудительной силой к активной, самостоятельной деятельности подростка может служить правильная, справедливая оценка учителя. За справедливую оценку принимают ту, которая учитывает степень усилия при выполнении работы, не зависит ни от каких прочих условий: отношений с учителем, поведения, личных симпатий, антипатий и др.

Для повышения мотивации успешности важно, чтобы подросток внутренне принял оценку. Непринятые оценки понижают мотивацию. Неслучайно, учителю в общении с подростками в ходе реализации образовательного процесса следует:

- стремиться при оценке подчеркнуть те стороны деятельности, которые особенно значимы для самого подростка;
- оценивая, выяснять причины имеющихся недостатков, особое внимание обращать на успехи в выполнении конкретной работы и подчеркивать их значимость в жизни;
- уважать личное мнение ученика, его самооценку, проявлять доброжелательность и сдержанность, несмотря ни на что;
- стремиться уйти от нежелательного в общении эмоционального напряжения, испуга, обиды, раздражения;
- обсуждая причины ошибок, необходимо совместно прогнозировать пути их исправления, совершенствовать конструктивный подход;

- создавать у подростка положительный эмоциональный настрой, вселять уверенность в своих силах.

Одна из ответственных, наиболее сложных задач учителя, воспитателя – направить свойственную подросткам мотивацию самоутверждения в продуктивное русло личностного развития и самоусовершенствования. Ведь проблема не в том, чтобы подросток хотел быть хорошим в общем плане, а чтобы он хотел быть хорошим, исходя из принятых в обществе моральных критериев и ценностей, проводником которых выступает учитель. Способность учителя к решению этой задачи и его воспитательный потенциал в целом существенным образом зависят от того, насколько он сам лично значим для обучаемых.

К. Роджерс рассматривал потребность ребенка в положительном отношении к нему со стороны окружающих и в самоуважении как одной из фундаментальных, базовых потребностей каждого человека. Что значит «быть хорошим», а это значит положительно оценивать себя с точки зрения собственного соответствия определенным ценностным критериям или ожиданиям людей. Подросток всегда ориентируется на авторитетного для него человека в осуществлении своего желания «быть хорошим». Отношения к авторитетному, уважаемому человеку состоит в том, что высказываемые им мысли, мнения и оценки ученики воспринимает с доверием, не требуя особых доводов. Такому учителю нет необходимости прибегать к постоянным требованиям, запретам, замечаниям, нотациям и наказаниям.

Условием для развития стремления к достижению успешности является время. Перед вовлечением обучающихся в определенный вид деятельности обязательно должно быть оговорено время. При недостатке времени те подростки, которые имеют мотив, направленный на избежание неудачи, как правило, попадают в ситуацию стресса и практически перестают работать. Недостаток времени может мобилизовать на достижение успеха только высоко мотивированных обучающихся, имеющих огромный интерес к результатам данной деятельности.

Помимо вышеперечисленных условий, оказывающих влияние на развитие мотивации успешности у подростков, необходимо напомнить и другие условия, к которым относятся *наполняемость класса, группы, шум, освещенность помещения, голос учителя, его манеры общения, стиль одежды, чередование методов работы и т. п.*

Направленность мотива достижения на успех зависит и от того, как самим подростком оцениваются возможности для достижения успешности.

Уже упоминалось, что нельзя игнорировать такое условие, как семья. Замечено издавна, что направленность взрослых на формирование мотивации достижений у детей связана с их собственной мотивацией. Родители и дети всегда испытывают потребность во взаимном общении.

От чего же зависит взаимное общение в семье?

Во-первых, от созданной в семье нравственной атмосферы:

- взаимного доверия;
- откровенности;
- порядочности;
- отношения «наравне».

Во-вторых, от того, насколько родители любят и понимают детей.

Учитывают ли они возрастные особенности ребенка? Ведь на каждой возрастной ступеньке доминируют различные интересы, запросы. Например:

- постоянные вопросы «почему?»;
- установки различных социумов;
- желание самоутвердиться, самоопределиться и т. п.

На разных возрастных ступенях дети ценят чувства взаимопонимания не только с родителями, но и с другими членами семьи. Чем больше дети находят родительской поддержки, тем больше у них развивается потребность делиться успешностью и неудачами.

Родитель – профессия педагогическая, а потому родителей следует учить здоровому образу жизни. Здоровье детей во многом зависит от множества умений и навыков в воспитании физического совершенства, моральной чистоты, разумной практичности, делового расчета, честной предприимчивости и т. п. всех членов семьи. Одним словом, родители передают свой жизненный опыт детям на протяжении всей своей жизни. Не случайно, что процесс семейного воспитания не имеет границ, а дети выражают в своих поступках атмосферу семьи. Семья и ребенок есть зеркальное отражение друг друга.

Однако большинство пап и мам не проходило специального обучения, чтобы стать родителем, а потому и не знает методiku и приемы воспитания.

К великому сожалению, отдельные родители не считают себя безграмотными в данном вопросе, хотя на самом деле идеальных воспитателей не бывает. Нормальные родители одновременно и предусмотрительны, и подвержены ошибкам, они искренне выражают свои чувства, они нежно любят своих детей, радуются общению с ними. Они понимают, что не родились талантами в педагогике, а потому учатся жизни вместе с детьми. Они понимают, что путь к успешному воспитанию труден и только собственный опыт поможет стать хорошими родителями, но для этого необходимы внимание и забота, понимание, уступчивость, внимание и терпение.

Таким образом, создавая условия для развития мотивационной деятельности подростка, одновременно следует формировать мотивационную среду.

Мотивационная среда есть совокупность условий, способствующих выбору стратегии успешности личности.

2.1. ПРОЦЕССЫ АДАПТАЦИИ В СВЕТЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПОДХОДОВ К ОБРАЗОВАНИЮ

По сути дела, адаптация сводится к обеспечению «успешности» в личностной саморегуляции, деятельности и разнообразных отношениях, как межличностных, так и в отношениях с институтами общества и в отношениях к себе как к личности. Процесс этого обеспечения связан с функционированием внутренних и внешних факторов, взаимосвязанных между собой. Одним из основных факторов является деятельность учебных заведений, точнее сказать, образовательная деятельность в широком смысле этого слова.

Традиционная образовательная парадигма, основанная на достижении внешних для учащихся целей (включения их преимущественно в информационное пространство, сформированное развитием человечества), оставляющая «за скобками» обеспечение согласованности между внешними целями, определяемыми образовательной системой, и внутренними целями, присущими личностному развитию, изначально не могла обеспечить полноценную адаптацию учащихся в основных личностно-значимых комплексах отношений. Особенно это касалось подростков, так как их возрастные особенности характеризуются активным процессом построения «жизненных смыслов», часто вступа-

ющих в противоречие со смыслотворческой деятельностью школы. В традиционной знаниево-ориентированной системе образования ученик выступал преимущественно объектом процесса обучения, ему отводилась довольно пассивная роль «воспринимателя информации», а главным критерием успешности образовательного процесса считалось усвоение, то есть запоминание определенной суммы знаний и умений. При этом не учитывалось противоречие, заключенное в самой сущности личности: у подростка изначально заложена потребность в познании, но не в обучении. Отрицание активной роли подростков в образовательном процессе, «навязывание» ему как содержания образования, так и форм его подачи и приводили к тому, что подростки подсознательно отказывались воспринимать информацию, которая в личностном плане не имела для них значения. Отсюда и вытекала высокая интенсивность дезадаптивных процессов, связанных с процессом обучения, усиленная субъективными факторами. Нередко учащийся, неплохо успевающий и не имеющий внешних отклонений в поведении, то есть считающийся благополучным с точки зрения традиционной трактовки задач учебно-воспитательного процесса, на самом деле испытывает глубинную дезадаптацию значительной интенсивности. Это, как показывает практика, происходит при несовпадении внешней ориентации на получение знаний (при мотивации избегания) и внутренней, не принимающей насильственно поставленных (родителями, педагогами и т. д.) ориентиров и признающей высокую личностную значимость других ориентиров (спорт, любовное влечение, определенная профессия, не приветствуемая родителями и т. д.).

Развитие личности, как и любое развитие, есть разрешение определенных противоречий. От характера и результата их разрешения зависит уровень личностной самореализованности и, следовательно, уровень реальной адаптированности. Очень важным является определение сущности противоречий. Традиционная педагогика подразумевает под главными противоречиями, разрешение которых и есть движущая сила учебного процесса, противоречие между объективным знанием и субъективным незнанием. Отсюда вытекает и главная цель образовательного процесса – приобщение подростка, учащегося к накопленным человечеством знаниям. Не отрицая наличия и значения этого противоречия,

следует заметить, что это противоречие «актуализирует лишь гно-стическую, когнитивную сторону деятельности учащихся, не затрагивая личностно значимую, ценностную сферу их сознания» [181].

Более существенным противоречием, по мнению ученых-практиков, является внутреннее противоречие между личностно ощущаемыми параметрами «Я-реального» и «Я-идеального». Целью образования в этом случае можно считать педагогическую поддержку личности в благополучном разрешении этого противоречия. Конечно, нельзя стремиться к полному слиянию представлений о реальном и идеальном «Я», так как это влечет за собой остановку в саморазвитии, потере внутренних стимулов в самообразовании и самовоспитании, неадекватной завышенной самооценке.

К дезадаптации приводит и обратная крайность – если разрыв между реальным и идеальным образом «Я» будет слишком большим. В этом случае у подростка возникают серьезные нарушения в субъектно-личностном и интимно-личностном комплексах отношений. Конечно, и в традиционной образовательной системе существовали авторские концепции, учитывающие личностный фактор, однако именно как фактор в рамках существующего образования. Здесь можем выделить широко известную концепцию педагогики сотрудничества, осуществление индивидуально-дифференцированного подхода к учащимся, воспитание личности с «заданными свойствами», присущее личностному подходу в советской педагогике. Однако еще раз подчеркнем, что личностный подход трактовался, по сути, как методологический подход к решению задач, поставленных традиционной педагогикой, что придавало ему лишь функциональные свойства. Однако отсутствие концептуальных свойств, «размытость» целеполагания обуславливали его незавершенность. Вспомнив и перефразировав один из основных законов диалектики, можем сказать, что в традиционной образовательной системе шло накопление небольших качественных изменений, которые привели к «сверхкачественному изменению», переходу на новую качественную ступень – созданию личностно ориентированной образовательной системы, новой образовательной парадигмы. Таким образом, новая парадигма не возникла, да и не могла возникнуть на пустом месте, в ее фундаменте лежат идеи как великих гуманистов прошлого, начи-

ная с древнегреческих и древнеримских философов, средневековых гуманистов эпохи Возрождения и заканчивая классиками российской педагогики – К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, Л.Н. Толстого и др. В средней части пирамиды можно поместить работы Ш.А. Амонашвили, М.М. Бахтина, В.В. Давыдова, В.Л. Ильина, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, В.Ф. Шаталова, С.Т. Шацкого и др.

Концепция личностно ориентированного образования представлена учеными, разрабатывающими методологические, общеконцептуальные идеи новой парадигмы, а также их технологическое обеспечение – это Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.И. Загвязинский, В.В. Зайцев, Д.М. Зембицкий, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др. Разработка новой парадигмы была бы невозможна без психологического обоснования основных положений новой концепции. Здесь следует особо выделить уже упоминавшиеся в первом разделе работы Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, А. Маслоу, В.А. Петровского, К. Роджерса, С.Л. Рубинштейна, Э. Эриксона и других, заложивших основу современных представлений об этапах и закономерностях развития личности, факторах и механизмах ее формирования. Таким образом, лишь слияние достижений педагогической и психологической науки создало предпосылки для создания новой парадигмы образования. При анализе факторов дезадаптации одно из ведущих мест отводится фактору учебной деятельности. Естественно, что при смене парадигмы образования, определяющей цели, содержание, формы образования, будет изменяться и адаптирующий потенциал системы образования. В настоящее время не существует единого представления о личностно ориентированном подходе к образованию. Остановимся подробнее на нескольких концепциях. Так, Е.В. Бондаревская считает, что в центре теоретической модели личностно ориентированного образования должно быть развитие и воспитание ребенка как человека культуры. При этом целью образования становится воспитание «целостного человека культуры, имеющего взаимосвязанную природную, социальную и культурную сущности» [34]. Изменяется и содержание образования, приобретающее направленность на ценности мировой, национальной и региональной культуры и имеющее общий культурологический, интегративный и жизнеобеспечивающий характер.

В содержании личностно ориентированного воспитания Е.В. Бондаревская выделяет такие компоненты, как культурологический (освоение культуры); социальный (накопление общественного опыта); личностный (развитие способности личности к самопознанию, саморегуляции, самоконтролю, самоорганизации); природо-сообразный (развитие здоровья). В своей концепции она определяет сущность педагогической поддержки, которая заключается в реализации трех принципов педагогической деятельности Ш. Амонашвили: любить детей, очеловечивать среду, в которой они живут, проживать в ребенке свое детство. Средства педагогической поддержки ребенка на уроке, по мнению Е.В. Бондаревской, можно подразделить на две группы: обеспечивающую общую поддержку классного коллектива и индивидуально-личностную.

К первой группе относится обеспечение «сотрудничества» во время урока (создание ситуаций взаимного обучения, позитивная оценка достижений, диалогичное общение и т. д.). В случае успешной реализации этих задач, на уроке создается эмоциональный фон взаимопонимания и сотрудничества.

Ко второй группе относится диагностика развития каждого ребенка, создание ситуаций личностного успеха, обеспечение условий для самореализации личности, повышения статуса ученика, значимости его личного вклада [34]. Нельзя не заметить, что реализация данной концепции позволяет повысить уровень адаптированности за счет оказания педагогической поддержки подросткам в процессе их самореализации, чему способствует общая направленность образования на развитие личностных качеств учащихся, признание активной роли подростков в процессе познания и воспитания.

В отличие от культурологической концепции Е.В. Бондаревской, И.С. Якиманская в разработке своей концепции личностно ориентированного образования акцентирует внимание на субъективном опыте учащихся, считая его основой организации образовательного процесса. Основные положения ее теории заключаются в следующем:

- ученик не становится, а изначально является субъектом познания как «активный носитель субъектного опыта, складывающийся задолго до влияния организованного обучения в школе» [244];

- реализация образовательного процесса заключается в выявлении личностного опыта каждого ученика, его социализации, организации коллективно распределенной деятельности между всеми учащимися образовательного процесса. То есть урок, по сути, превращается в особую форму сотрудничества ученика и учителя, направленного на обмен субъектным опытом;
- социализация ученика идет преимущественно через обогащение и преобразование субъектного опыта как важного источника собственного развития;
- учение является субъектно-значимым постижением мира, наполненным для ученика личностными смыслами, ценностями, отношением, зафиксированными в его субъектном опыте. В ходе образовательного процесса происходит расширение, а при необходимости – преобразование содержания этого опыта.

По сути дела, признается первичность субъектности ученика, которая определяет направление личностного развития. При этом обучение должно лишь корректировать это развитие. Соглашаясь не со всеми положениями этой концепции (в частности с излишней, на наш взгляд, доминантой субъектного опыта), тем не менее следует отметить проработанность в концепции И.С. Якиманской вопросов о соотношении процессов учения и обучения; различиях между индивидуальным и дифференцированным подходом; технологии разработки учебных программ, соответствующих положениям теории личностно ориентированного образования и ряда других вопросов, в основном связанных с технологией личностно ориентированного образования.

При построении системы реадaptационной работы имеют ценность представления Якиманской о необходимости опоры на личностный опыт, о технологии личностно ориентированного образования (вообще, концепция И.С. Якиманской имеет довольно ярко выраженную практическую направленность, что повышает ее ценность, хотя ряд положений больше согласуется с традиционной парадигмой образования).

Концепция личностно ориентированного образования В.В. Серикова в соответствии с овладением содержания образования может привести к собственно личностному развитию индивида, к становлению его личностных функций, если одним

из важнейших компонентов содержания образования является **опыт «быть личностью»**. Освоение такого опыта подростком необходимо, чтобы состоялась его «личностная адаптация» к окружающему миру. При этом В.В. Сериков полагает, что развитие личности требует проектирования в образовании целостной ситуации, в которой изучаемый материал выступает как повод для ценностно-смысловых исканий личности. Учебную ситуацию, востребующую проявления личностной позиции обучающегося, В.В. Сериков обозначил специальным понятием – личностно ориентированная ситуация. По мнению В.В. Серикова, личностно ориентированная ситуация является одним из основных педагогических механизмов, при котором учащиеся попадают в условия, трансформирующие привычный ход их деятельности, определяющие необходимость возникновения у воспитанника новой модели поведения, что невозможно без предшествующей рефлексии, осмысления, переосмысления сложившейся ситуации [199]. То есть при возникновении личностно ориентированной педагогической ситуации включается механизм активного саморазвития личности.

Личностно ориентированная ситуация создает условия для полноценного проявления и саморазвития основных (базовых) личностных функций, к которым В.В. Сериков относит следующие [201]:

- функции *ответственности*, включающие такие функции, как мотивационного обоснования жизнедеятельности, нравственного выбора и т. д.;
- функции *самореализации*, к которым относятся функции творчества, свободы, самостоятельности, состоятельности с жизненными препятствиями и др.;
- функции *рефлексивные*, обеспечивающие ее *смыслопоисковую деятельность*, развитие образца «Я», автономность цели образования, исходя из основных личностных функций.

В процессе разрешения возникающих ситуаций происходит своеобразная «тренировка» и развитие личностно-деятельностных качеств, что способствует, в свою очередь, повышению адаптационного потенциала личности. Педагогическая ситуация, как любой процесс, характеризующийся этапностью и наличием точки отсчета, поддается структурированию. Рассмотрим на конкрет-

ном примере структуру педагогической ситуации по схеме, предложенной В.В. Сериковым (см. табл. 4).

Таблица 4

Структура педагогической ситуации

Внутренний план ситуации	Внешний план ситуации
Конкретная проблема, требующая педагогического воздействия Ученик ушел с урока химии, испугавшись предстоящей контрольной	Диалог с учеником Беседа о том, что для человека главное — самоуважение, что жизнь похожа на лестницу, где каждую ступеньку нельзя обойти со стороны, есть два пути вверх или вниз
Внутренняя рефлексия возникшей проблемы Попытка внутреннего самооправдания — «Если б не ушел, то получил бы “2”, в другой раз напишу» и т. д.	Усиление критичности ситуации, включение разумно-волевой сферы Убеждение, что с заданиями можно справиться, что преодоление себя — поступок настоящего мужчины
Поиск выхода напряжения, возникшего при решении проблемы Подросток начинает дополнительно заниматься, понимает материал, переписывает контрольную, отвечает на уроке	Включение в социальную деятельность, создание ситуации успеха, завоевание педагогической инициативы Просьба помочь в занятиях с отстающими учениками, определение роли бригадира в групповых занятиях
Подведение итогов, осознание, вывод из ситуации Подросток осознает, что преодоление себя доставляет больше удовлетворения, чем избегание неприятности, которая все равно остается в перспективе. Достижение успеха в химии позволяет снизить риск дезадаптации	Оказание педагогической поддержки в оптимальном решении педагогической ситуации Акцентирование внимания на возможность преодоления неуверенности, закрепление ситуации успеха, привлечение подростка к работе «актива» кабинета химии

Как мы видим, самое главное — помочь подростку реализовать свои возможности, действовать не путем угроз, а путем вовлечения подростка в процесс познания, предоставления ему возможности самоутвердиться, самоактуализироваться. С другой стороны, подобное структурирование педагогической ситуации позволяет и педагогу лучше разобраться в дезадаптационных факторах, найти оптимальные формы педагогической поддержки. Подобная структура педагогической ситуации характерна не только для взаимодействия педагога, классного коллектива и группы учащихся. Следует отметить, что этапы разрешения педагогической ситуации, представленные в таблице, согласуются с теориями Л.С. Выготского (об интерпсихологических механизмах развития) и С.Л. Рубинштейна (о генерализации психических процессов). До сих пор нет однозначного ответа на вопрос:

можно ли создать личносно ориентированную ситуацию, или она возникает спонтанно? Какими способами ее создавать, если принять, что это возможно? Нас эта проблема интересует вследствие того, что эффективная реадaptационная работа невозможна без создания ситуаций, где подростки могли бы себя «самореабилитировать», снять факторы, способствующие дезадаптации. Именно личносно ориентированные ситуации являлись основными структурными единицами в нашем опыте построения обучения на личносноной основе, способствующем адаптации подростков к школе. Вопросы создания личносно ориентированных ситуаций наиболее полно разрабатываются в центре исследования личносно ориентированного образования при Волгоградском педагогическом университете. Специалистами этого центра под руководством В.В. Серикова был сделан вывод о том, что личносно ориентированная ситуация должна соответствовать нескольким параметрам: во-первых, она должна быть диалогична, во-вторых, иметь личносно-значимый для подростка смысл, в-третьих, должна протекать в творческой, свободной обстановке и носить продуктивный характер. Построение личносно ориентированных ситуаций, удовлетворяющих выделенным условиям, требует определенных образовательных технологий, которые разрабатываются сотрудниками лаборатории личносно ориентированного образования в Волгоградском педагогическом университете под руководством В.В. Серикова. В нашем исследовании мы опирались на разработки технологий, сделанные в данной лаборатории. Технология личносного подхода в преподавании гуманитарных предметов, обобщенный анализ которой представлен в монографии В.В. Серикова [201], исследовалась С.В. Беловой, И.К. Журавлевым, Л.П. Разбегаевой, Е.М. Сафроновой, А.В. Селезневым, Т.И. Четчет и др. Особо подчеркивается многими авторами повышенная роль рефлексии в процессе усвоения подростками содержания гуманитарных дисциплин. Познание гуманитарного предмета не может произойти при «технократической» методике преподавания, поскольку суть познания гуманитарного предмета, по В.В. Серикову, сводится, в первую очередь, к личносному смыслообразованию.

Технология личносного подхода в преподавании дисциплин естественно-научного цикла изучались В.И. Данильчуком, В.Г. Денисовой, В.М. Добряковым, О.В. Науменко, Н.М. Рома-

ненко, В.М. Симоновым и др. Теоретическое обоснование гуманизации естественно-научного образования представлено в работах В.В. Серикова и В.М. Симонова. Так, В.М. Симонов считает, что гуманизация содержания может быть достигнута путем интеграции естественно-научной и личностной картины мира. Предметом изучения при этом становится как природный мир, так и человек в этом мире, то есть целью образования становится формирование у школьников целостного представления об окружающем мире, взаимосвязи природы и общественных явлений.

2.2. Диалог — способ УСТАНОВЛЕНИЯ СОЗДАЮЩИХ СВЯЗЕЙ

Отвергая *теорию сенсуализма*, Сократ высказывал мысль, что знания — понятия, представления, истинные для всех, обладают универсальной ценностью и значением.

Сенсуализм — направление в теории познания, согласно которому чувственность играет роль единственной основы знания, а также источника всех психических способностей человека.

Целью воспитания, по мнению **Сократа** и его последователей (Демократа, Платона, Ксенофонта, Аристотеля и др.), является познание самого себя, совершенствование нравственности, освобождение человеческого интеллекта от всех дурных внешних влияний и создание гармонического единства жизненных потребностей и способностей человека, развиваемых интересом к знанию. Каждый человек, признавал Сократ, должен владеть понятием таких истин, как верность, честность, правдивость, честь, дружба, мудрость. До понимания этих истин, по его убеждению, можно прийти через искусство диалога.

К основным параметрам диалога познания Сократ относил **иронию, майевтику, индукцию и определение**.

Ирония — отрицательная часть исследования (умение своевременно обнаружить противоречия в утверждениях противника).

Майевтика — положительная часть (умение отыскать истину).

Умение отыскивать истину возможно с помощью **индукции** (отыскивание общего в частном, путем анализа и сравнения) и **определения** (установление родов и видов и их соотношений).

Сократический метод, направленный на обнаружение истины путем бесед, спора, полемики, является источником *субъективной диалектики, диалектического способа мышления*.

Сократический метод, по мнению И.И. Зарецкой, это редуцированный, хорошо продуманный диалог с перехватом инициативы.

Абсолютное большинство педагогов видят суть этого метода в том, что поставленную цель, направленную на достижение желаемого результата, необходимо разбивать на отдельные, логически последовательные звенья, постепенно ведущие к основной мысли, и подавать каждое звено в виде последовательно задаваемых вопросов, предполагающих правильный ответ.

Преимущество сократического метода и в том, что инициатор диалога поддерживает внимание собеседника на протяжении всего времени.

Не случайно, в современном образовательном пространстве важную роль в практической реализации личностно ориентированных ситуаций играет диалог. Диалог лежит в основе дискуссий, игровых (моделируемых) технологий.

В традиционном обучении на уроке звучит монолог учителя, иногда с элементами беседы, причем ответы на вопросы, к которым сводится беседа, зачастую детерминированы, жестко очерчены самим педагогом, который подводит учащихся к *правильным* ответам на вопросы. Таким образом, деятельность учащихся осуществляется на *знаниево-репродуктивном* уровне.

Возникает противоречие: деятельность подростка на уроке и его личностные устремления находятся в различных, практически не пересекающихся плоскостях, вследствие чего у подростка возникает внутренний протест на подсознательном, а при углублении кризиса и на осознанном уровне, связанный с ощущением «напрасной потери времени на уроке». В результате появляются предпосылки к развитию дезадаптационных процессов в различных комплексах личностно-значимых отношений в деятельности, в субъектно-личностном и т. д. При личностно ориентированном подходе диалог рассматривается как специфическая социкультурная среда, создающая благоприятные условия для при-

нения личностью нового опыта, переосмысления прежних смыслообразующих ориентиров. В работах М.М. Бахтина, В.О. Библера дано методологическое обоснование значения диалога в развитии личности. Проблемы диалогичности обучения как средства организации образовательного процесса разрабатываются С.В. Беловой, Н.Н. Зотовой, С.Ю. Кургановым, Т.И. Четет; роль диалога в воспитании анализируется А.К. Сидоркиным. Этими исследователями делается вывод, что сущность диалога заключается в создании условий для взаимовосприятия личностного опыта субъектов образовательного и воспитательного процессов, установления устойчивых обратных связей в процессе взаимоотношений. Диалог позволяет находить взаимоприемлемые условия сотрудничества педагога и учащегося, что создает предпосылки для саморазвития личности подростков, оптимизации всего учебно-воспитательного процесса. Без постоянного диалога невозможен процесс самореализации, результатом и условием которой является социальная, да и психологическая адаптация. Диалогичность или полилогичность урока обладает антидезадаптирующими свойствами. При осуществлении полилога, где проблема является личностно-значимой для всех его участников, где предмет обсуждения затрагивает личностные проблемы, требующие разрешения, то есть возникает и внутренний диалог с собой, происходит саморазвитие личности. Подросток учится общаться, причем на различных уровнях: *персонифицированном* (с педагогом, с одноклассником-оппонентом); *коллективном* (при котором общение происходит на фоне разноплановости убеждений); *групповом* (с несколькими участниками полилога, имеющими схожие точки зрения). Вовлечение в диалог, или в его разновидность полилог, позволяет подростку выговориться, что в этом возрасте просто необходимо для самоактуализации, самоутверждения, снятия внутренних комплексов, самоидентификации. Умение высказывать свое мнение, готовность к диалогу является одним из универсальных показателей сформированности индивида как личности. Эта готовность включает в себя, по мнению С.В. Беловой, направленность на поиск смысла изучаемых ценностей, возможность определять границы иных мнений, придерживаться правил ведения диалога [26].

На примере понимания С.В. Беловой педагогического процесса как диалога учителя и ученика, рассмотрим внешние пара-

метры, по которым она определяет степень диалогичности педагогической системы педагога.

1. Диалогическая педагогическая деятельность направлена на создание педагогом условий для установления паритетных отношений между участниками образовательного процесса и накопления диалогического опыта решения личностью гуманитарных проблем (установление договоренностей, согласование свобод, соотнесение ценностей и т. п.), способствующих духовно-нравственному развитию личности и восстановлению ее целостности.

2. Диалогические отношения характеризуются наличием созидающих, взаимообогащающих связей между личностями.

Актуальность диалогической педагогической деятельности связана с актуальностью личностной ориентации образования, признанной потребностью времени. Сегодня, в эпоху международных конфликтов, межличностной рассогласованности, пересмотра взглядов на миссию человека в современном электронно-технократическом мире, остро стоит вопрос о воспитании личности, занимающей активную позицию по отношению к собственному образованию, для которой диалог с миром, с культурой, с другим человеком и с самим собой является естественным образом жизни.

Понятие «диалог» С.В. Белова определяет примерным содержанием:

- **диалог** является способом решения гуманитарных проблем, в результате которого соотносятся разные точки зрения, разные субъективные контексты мышления;
- **диалог** в образовательном пространстве есть ситуация понимания ценности другого (человека, природы, культуры) как условия своей жизни и установления созидающих связей, являющихся источником своего личностного духовно-нравственного развития.

3. Диалогический опыт – это опыт установления контакта, нахождения общности с другой стороной; установление ценностно-смыслового равенства между субъективными реальностями. Накапливая диалогический опыт, личность учится:

- трансперсональности – передаче продуктов своей деятельности, себя другим, установлению связи с надындивидуальным;

- эмпатийности – способности вчувствоваться в другого, принимать другого и другое такими, какие они есть;
- конгруэнтности – естественности – искренности, доверительности, открытости в отношениях и поведении;
- толерантности – терпимости к чужому, признание инакомыслия;
- конструктивности – способности позитивно воспринимать и решать ненасильственным путем конфликты;
- сотрудничеству – умению работать в команде, взаимодействовать с другими, не ущемляя их прав и интересов и внося вклад в общее дело;
- рефлексии – способности анализировать свои поступки, свое развитие с позиции духовного (высшего) запроса к себе, в контексте движения к своей целостности.

4. Диалогическая компетенция – есть отражение готовности конструктивно принять ситуацию, содержащую конфликт, противоречие, неоднозначность. Диалогическая компетентность предполагает следующие умения:

- толерантно и эмпатийно принимать множественность, неоднозначность субъективных истин;
- предъявлять адекватно конкретной ситуации контекст (его понимания и своей точки зрения);
- осуществлять сотрудничество (быть частью коллектива), находить в процессе такого сотрудничества общую для всех участников знаковую систему;
- продуктивно решать гуманитарные проблемы, решать внутриличностные и межличностные конфликты на ненасильственной основе;
- обеспечивать собственную целостность и личностное становление, создавая созидающие связи с миром, культурой, обществом, людьми, самим собой.

5. Учебный диалог есть фрагмент образовательного, при котором актуализируются гуманитарные (диалогические) педагогические смыслы, такие как смыслы сотрудничества, сотворчества, принятия, диалогических коммуникативных отношений, ценностно-смыслового равенства. Учебный диалог может стать личностно развивающей ситуацией, в процессе проживания которой личность учится преодолевать противоречие «отождествления – отчуждения» и в результате этого накапливать диалогич-

ческий опыт взаимодействия с миром, с природой, с деятельностью, с человеком, с самим собой – опыт установления создающих связей.

Диалогическая ситуация **возникает при наличии**:

1) проблемы (конфликта), требующей понимания и согласования разных субъективных истин и актуализации этой проблемы;

2) коммуникативной среды, где происходит паритетный обмен мнениями, эмоциями, ценностями, личными смыслами;

3) включения категории отношения в содержание учебной ситуации;

4) отбора предметного содержания с позиций его толкования и потенциальной незавершенности (когда вопрос «не умирает» после ответа);

5) готовности участников диалога к нему.

По мнению С.В. Беловой, диалог следует рассматривать и как способ коммуникации в коллективе.

1. Проблема коммуникации – это проблема взаимопонимания между людьми. Понимание – особая активность человека, направленная на адекватное прочтение текста (восстановление в нем подтекста и контекста). Текстом в данном случае можно считать любое сообщение, предназначенное для передачи кому-то, то есть он обязательно имеет автора и адресата (отправителя и получателя). По М.М. Бахтину, текст является «действительностью мысли и переживания». Истинно творческий текст – «открытие личности». Проблема здесь в том, хотим ли мы быть открытыми с миром или нам выгоднее спрятаться за чужими безликими словами и не обнаруживать себя.

«Человек в его человеческой специфике всегда выражает себя (говорит), то есть создает текст» (М.М. Бахтин).

2. Понятие коммуникации, коммуникативной культуры и коммуникативной компетентности. Какие ассоциации возникают у вас, когда произносится слово «коммуникация»? Вспомните предметы, имеющие отношение к тому, что стоит за этим словом (телефон, письмо, провода, трубы и т. п.).

Коммуникация – путь сообщения, линия связи; сообщение, общение (Толковый словарь).

Коммуникация есть средство функционирования культуры, трансформации ее другим поколениям. Это средство связи

людей в обществе. В процессе коммуникации происходит овладение разными коммуникативными знаками.

Коммуникативная культура – одно из личностных образований человека, свидетельствующих о его готовности к расширению контакта с окружающим миром, способности принимать и воспринимать партнера по общению, согласовывать свои действия с другими.

Коммуникативная компетентность – умение в конкретной коммуникативной ситуации выстроить взаимодействие, вопросно-ответные отношения с собеседником с учетом понимания коммуникативной задачи; умение найти адекватный данной ситуации «язык» для передачи смысла сообщения. Задачами могут быть воздействие на сознание, объяснение, сообщение информации и др.

Диалогическая коммуникативная компетентность – умение понимать чужие смыслы и предъявлять свои и на основе этого выстраивать систему договоренностей; это способность выстраивать диалогические отношения. Диалогические отношения – это, по определению М.М. Бахтина, особый тип смысловых отношений. Они обнаруживают себя там, где есть «смысловая конвергенция» (хотя бы частичная общность темы, точки зрения).

Манипулирование человеческим сознанием, способность убеждать других – все это, вероятно, показатели определенных уровней коммуникативной компетентности. Высокий уровень – это умение вести диалог.

- Коммуникация – процесс обмена разнообразной информацией (знаниями, мнениями, идеями, смыслами, чувствами) между людьми. Он включает в себя «отправителя» информации и «получателя». Это диалогический процесс передачи кодированной информации от автора к адресату.
- Умение усматривать в коммуникации разные смыслы того или иного ее содержания, понимать, что означают одни и те же понятия на языках учителя и ученика.

Знаками коммуникации могут быть жесты, поведение, речь, окружающие предметы, продукты деятельности и продукты искусства.

3. Коммуникативная готовность к диалогу. Диалогичность личности в процессе коммуникации есть показатель его направленности на другого. Диалог как способ разрешения всевозмож-

ных конфликтов, как форма сотрудничества и сотворчества отличается от диалога как средства убеждения других в своей правоте или средства манипуляции людьми. Мы ведем речь о «цивилизационном» диалоге, в процессе которого достигается взаимопонимание на базе общих ценностей и совместного создания нового смысла жизни. Цель такого диалога заключается в следующем:

- изучить то, чего мы не знаем;
- услышать иное мнение;
- научиться принимать альтернативные варианты;
- критически оценивать собственные взгляды;
- совместно использовать интеллектуальные открытия;
- находить области для согласия и искать пути к всеобщему процветанию.

Итак, если нашей целью является установление паритетных ценностно-смысловых отношений с собеседником, то мы выбираем диалогическую коммуникацию.

Коммуникативная готовность к диалогу проявляется в способности:

- эмпатийно и рефлексивно слышать другое;
- понимать подтекст и контекст текста;
- личностно присутствовать в ситуации общения;
- приглашать собеседника к разговору;
- формулировать вопрос или высказывание с учетом воспринимающих возможностей собеседника (сравним: на каком языке говорит мать со своим грудным малышом).

Человек способен вести диалог, если он: признает (еще до реальной встречи) присутствие другого в мире как необходимую данность, неоспоримый факт – наличие множества субъективной реальности; осознает свои связи с другим, необходимость сосуществования с ним; проявляет терпимое отношение к непохожести другого активно (рефлексивно и эмпатийно) слушает собеседника; контекстно воспринимает его; адекватно оценивает ситуацию взаимодействия с ним; сообщает свои смыслы на языке, понятном партнеру, делает обобщения.

4. Процесс формирования диалогической коммуникативной компетентности педагога начинается с понимания ценности диалога, диалогических отношений. Понимание диалога означает признание законов установления диалогических отношений.

Приведем пример некоторых из таких законов диалога:

- диалог начинается с запроса к другому;
- смысловые отношения возможны только между целыми высказываниями (люди, если общаются частично, не воспринимают друг друга целостно, не смогут установить диалогические отношения);
- диалог возникает там, где появляется общность темы, точки зрения, проблематики жизни;
- диалогические отношения основаны на ценностно-смысловом равенстве;
- диалог с личностью возможен при условии соблюдения границ ее суверенности.

«Диалогичная» личность:

- проявляет интерес к собственному духовному, душевному, нравственному, этическому, эстетическому обогащению, относится к себе как к источнику информации для других, как к собеседнику, к содержанию жизни других;
- изучает свой внутренний мир, механизмы собственного роста возможности включения продуктов своего творчества в существующую человеческую культуру;
- оценивает свои поступки с позиций их позитивного влияния на что-либо или кого-либо;
- реально, объективно смотрит на себя, оценивает свои возможности;
- принимает общечеловеческие ценности, осваивает накопленный человечеством разнообразный опыт и соотносит его с проблематикой своего бытия: не зазубривает предлагаемые знания, а сознательно и критично относится к своему образованию, способствует максимальной реализации своих способностей;
- осуществляет самооткровение – способность быть самим собой, осознает и применяет на практике идею ценностно-смыслового равенства людей, интеграции с миром другого;
- учится понимать другие точки зрения, терпима к инакомыслию;
- признает множественность и относительность субъективных истин, соотносит «свое» и «чужое», делает ревизию различных мнений, суждений, оценок, позиций, ценностей;
- дистанцируется от предмета, рассматривает его «со стороны»;

- обладает культурой избирательности и умеет разрешать конфликты с позиций ненасилия, понимает значение «детского» взгляда на мир – способности удивляться, творить – и одновременно умеет «по-взрослому» управлять проблемной ситуацией: логически анализирует, тщательно взвешивает, трезво рассуждает, объективно оценивает себя и других, общается с позиций равноправия между людьми, идет на компромисс, предвидит результаты;
- способна преобразовывать себя, открываясь навстречу новым возможностям;
- умеет брать на себя ответственность за выбор, стремится к духовному единству с людьми, к совместному бытию, к преодолению обособленности; умеет работать в команде.

Этапы формирования диалогической **коммуникативной компетентности** таковы:

1. Ревизия своих жизненных ценностей и смыслов.
2. Примирение с собой: признание своей целостности. Снятие необходимости защитных механизмов.
3. Изучение и развитие своих индивидуальных возможностей и способностей.

Образовательное значение диалога, на что указывал еще К.Н. Вентцель, в том, что при существующем методе обучения учитель является центральным действующим лицом, которое господствует над детьми, которое им показывает или рассказывает, их спрашивает и требует от них, чтобы излагали, показывали, рассказывали и спрашивали больше сами, а учителю приходилось бы больше слушать; надо, чтобы дети все время были активными, а не страдательными лицами, тогда процесс обучения, несомненно, выиграет. Поскольку при осуществлении диалога знания переходят в лично значимую форму, подростки лучше воспринимают учебную информацию, она переводится в активную форму, используется в конкретных ситуациях, в отличие от пассивной формы, когда знания «лежали мертвым грузом сокровищ», а ученик не мог их применить в изменившейся обстановке. Как следствие, улучшается успеваемость, повышается уровень реальной адаптированности. Однако нельзя придавать личностному диалогу сверхобразовательную функцию, так как диалог не тождественен прямому усвоению предмета. По мнению В.В. Серикова, диалог надпредметен, его *функцией является рас-*

ширение границы познаваемого за счет обмена не только информацией, но и оценками, смыслами, гипотезами – откровениями.

Большое место в образовательном процессе занимают *контекстные задачи* как основа создания личностно ориентированных ситуаций. В этом случае в задачи, решаемые на уроке (имеются в виду общие, дидактические задачи, а не специализированные, предметные), включается личностный компонент. При этом в процессе решения задач наблюдаются личностные проявления подростков (принятие намерения о решении, оценка процесса и результата решения, придание смысла, взятие ответственности за полученный результат и др.). Надо отметить, что в случае включения подростка в процесс решения задачи, которая приобрела для него личностный смысл, происходит снятие противоречия между личностным опытом субъекта, накопленным в течение жизненного пути, и предметным, накопленным человечеством.

Механизм оптимального решения этой проблемы представлен в работах В.И. Данильчука и В.М. Симонова [68; 205]. Неумение ученика устанавливать рефлексивные отношения личного и научного опыта, преодолеть собственные заблуждения, что зачастую обусловлено недостатком личного опыта, отсутствием умения логически мыслить и рядом других личностных качеств, приводит к депрессивным, невротическим, а порою и фрустрационным состояниям, то есть, по сути, к глубокой и устойчивой дезадаптацией, распространяющейся на различные комплексы личностно-значимых отношений. Выход из этой ситуации возможен только в случае реорганизации учебного процесса, ориентации на максимальное взаимодействие субъектного и предметного опытов подростка, что и осуществляется в контекстных задачах.

При этом необходимо выполнение ряда условий:

- ориентация на целостный результат обучения, то есть реорганизация субъектного опыта ученика, который включает единство социально накопленного опыта и положительных личностных изменений;
- целенаправленное проектирование как знаниевого компонента, так и процедуры передачи учебного материала, способов придания ему характера личностной значимости для субъекта учебного процесса.

Личностно ориентированный подход способствует общей социализации личности в целом и социальной адаптации в частности. Одним из направлений социализации является обеспечение при личностно ориентированном подходе вхождения в общекультурное пространство.

2.3. Личностно ориентированная воспитательная система

Личностно ориентированная воспитательная система характеризуется следующими основными чертами:

1. Ситуация воспитания несет *побудительную и ориентированную* основу поведения. Таким образом, конструируя личностно-корректирующую ситуацию, мы можем с достаточной степенью уверенности судить об ожидаемых поведенческих реакциях, прогнозировать направленность личностных изменений в результате разрешения ситуации, своевременно готовить меры педагогической поддержки.

2. Воспитание направлено на мотивационно-личностные регуляторы поведения. Серьезные изменения в поведении могут произойти лишь в случае глубинных преобразований мотивации. Исходя из этого положения и должна выстраиваться реадaptационная деятельность.

3. Ситуация воспитания обуславливает становление внутреннего саморазвивающегося мира ребенка и одновременно возрастание независимости этого мира от воспитательной ситуации.

4. Механизм воспитания связан с феноменом совместной деятельности, с диалоговым представлением определенных ценностей, носителем которых для ребенка выступает другой человек или же социум.

5. Ситуация воспитания сводится к определенным конструктивным элементам воспитательной ситуации, которые сохраняют определенную инвариантность при вариативности воспитательных задач. Это положение позволяет более внимательно подходить к поиску глубинной первоосновы воспитательных воздействий, искать условия соответствия воспитательных средств

целям. В результате нередко наблюдается использование определенных, схожих ситуаций при решении различных проблем дезадаптации.

В личностно ориентированном образовании исключительное значение имеет личность педагога. По мнению В.В. Серикова [201], успешная реализация личностно ориентированного подхода педагогами возможна только в том случае, если они будут соответственно подготовлены. Для этого от них требуется овладение следующими операциями:

- *диагностикой личностных свойств и функций учащихся.* В условиях эксперимента это достигалось организацией соответствующих семинаров, разработкой методических пособий по диагностике учащихся. Надо сказать, что эта операция вызывает особые затруднения у педагогов вследствие специфичности этого вида деятельности, недостатка времени;
- *постановкой целей личностного развития учащихся на основе возрастных и индивидуально-личностных особенностей* подростков. Все педагоги, осуществляющие личностный подход на основе медико-психолого-педагогических характеристик учащихся, работают со специальными листами самоанализа уроков, которые помогают сконцентрироваться, определить цели и пути оптимального их достижения;
- *проектированием новообразований* в личностной сфере учащихся. Работа по этому направлению является во многом суммирующей деятельностью двух предыдущих. Продиагностировав подростка, определив, какие качества нуждаются в саморазвитии, в чем состоит причина дезадаптации, происходит определение, какие возрастные особенности оказывают воздействие, что изменится при определенных педагогических ситуациях и т. д.;
- *определением возможностей* создания личностно ориентированных педагогических ситуаций посредством конкретной учебно-предметной деятельности (на этом аспекте мы остановимся подробнее в последующих разделах);
- применением приемов *диалоговой и игровой формы* организации учебного процесса. Здесь, как уже отмечалось, большое подспорье оказывают творческие педагогические лаборатории, семинары и другие формы методической работы;

- *определением и использованием критериев для оценки развития учащихся, личностно-развивающих возможностей урока, эффективности работы. Безусловно, ведущее место здесь принадлежит научно-методической службе, работающей по созданию и апробации системы объективных критериев. Надо признать, что этот момент также является одним из наименее разработанных, и, следовательно, наиболее сложных.*

Для эффективной работы в рамках новой концепции необходим высокий личностный потенциал самого педагога. Это касается и реадaptационной работы. Если она проводится человеком, к которому у подростка существует предубеждение, который не является личностно-значимой фигурой в глазах подростка, в этом случае, несмотря на форму работы, эффективность деятельности педагога будет низкой. Поскольку и образовательный, и реадaptационный процессы характеризуются субъектными отношениями, то личностный фактор имеет огромное значение. Учитель должен являться личностью, чтобы способствовать саморазвитию других личностей.

Отмечая фундаментальную разработку теории личностно ориентированного образования, следует отметить, что наибольшие проблемы в настоящее время возникают именно в плане реализации идей новой парадигмы в практической деятельности учебных заведений. Это связано со многими факторами: личной неготовностью педагогов к работе по принципиально новым технологиям; несоответствием существующей системы управления и контроля и планируемых результатов личностно ориентированного образования.

Учителя понимают, что результатом работы в свете новой парадигмы является саморазвитие личности, которое трудно диагностировать, в то время как система административного контроля направлена на выявление «обученности» подростков, что не всегда является показателем его саморазвития. В нашем понимании должна делаться попытка построения личностно ориентированной системы работы педагогического коллектива по реадaptации подростков в школе. В результате анализа сущности и особенностей личностно ориентированного образования мы пришли к выводу, что, создавая такую систему, следует иметь в виду, что повышение адаптационного потенциала личности решающим образом зависит от успешности формирования у нее *мотиваци-*

онно-ценностного ядра. При этом учитывалось, что в личностно ориентированном образовании важна, прежде всего, значимость для личности тех или иных взаимодействий и личное принятие (или непринятие) их содержания, что предполагает при реализации обучения и воспитания делать акцент на мотивационно-потребностную сферу развития личности, выстраивание иерархии мотивов с выделением среди них ведущего.

Успешное развитие личности будет осуществляться, если в качестве *смыслообразующего стержневого мотива* будет выступать мотив самоактуализации и самосовершенствования. Такие стержневые мотивы мы назвали *активационными центрами мотивации деятельности*.

Сущность активационных центров индивидуальна. Для одних подростков это может быть стремление к лидерству, для других – желание поступить в престижное учебное заведение, для третьих – получить одобрение личностно значимого человека и т. д. Умело создавая условия для выявления и стимулирования активационных центров, мы можем повышать и закреплять устойчивость личности к дезадаптационным факторам.

Личность, развивая в себе качества рефлексии, ответственности, эмпатийности и т. д., может быть субъектом своей деятельности, своих отношений и всей своей жизни. Как отмечает В.В. Сериков, развитость личности обуславливает возрастание независимости личности от конкретных ситуаций: «меньшая восприимчивость» личности к внешним факторам, большая ориентация на свой внутренний мир. Это и означает повышение адаптационного потенциала подростка.

Спецификой развития личности и повышения ее адаптационного потенциала в личностно ориентированном образовании (концепция В.В. Серикова) является акцент на развитие мотивационно-ценностного ядра. Учитывая эту специфику при создании личностно ориентированной системы работы педагогического коллектива по реадaptации подростков, используется понятие реадaptационный потенциал личностно ориентированного образования (по теории В.В. Серикова), который включает следующие условия:

1. *Построение отношений* между всеми субъектами учебно-воспитательного процесса на *личностном уровне*, где абсолютной ценностью является человек вне зависимости от содержания его

деятельности, ее качественности и успешности, уровня развития учащихся. При этом у подростков вырабатывается умение быть субъектом собственного поведения, деятельности и всей жизни. Это помогает ему оценить себя в поле школьных и социальных отношений, осознать свою индивидуальность, что является основой для развития умения подростка регулировать собственное поведение, делать осознанный выбор своих действий. Это повышает его способность к успешной школьной и социальной адаптации путем нормализации межличностных отношений.

2. *Конструирование личностно ориентированных ситуаций* в учебной и воспитательной деятельности. Это создает условия для востребования и развития личностных функций, при этом включается механизм активного саморазвития, «самореабилитирования» личности, а чем более целостной и полноценной является личность, тем устойчивее она становится к дезадаптационным факторам, повышается ее адаптационный потенциал.

3. *Построение системы личностно-утверждающих ситуаций* разного уровня в контексте жизненных проблем подростков обеспечивает личностную значимость для них познавательно-воспитательного процесса, придание ему смыслотворческой функции, что снижает и нейтрализует значение и роль дезадаптационных факторов в жизни учащихся.

4. *Формирование у подростков системы ценностей*, способствующих введению подростка в мир современной культуры, надситуативному восприятию действительности. Это ведет к одухотворению человеческого существования, переориентирует внимание подростка со средств существования на содержание жизни, с овладения объектами мира на сопереживание миру. При этом происходит вытеснение примитивных сиюминутных интересов более значимыми для развития личности ценностями, что снижает возможность запуска дезадаптационных механизмов учащихся, обеспечивает им согласие, сопряженность со школьными требованиями и приоритетами.

5. *Использование в учебном процессе диалога, игровой деятельности, контекстных задач* создает условия для творческого самопроявления подростков, расширяет возможности для нахождения каждым из них своего «поля» для самовыражения, самоутверждения и в конечном счете для самореализации. Возможность выразить свою индивидуальность развивает у подростков

ощущение собственного достоинства, способность преодолевать трудности, а это делает их адаптационно устойчивыми, невосприимчивыми к дезадаптационным факторам.

2.4. УСЛОВИЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

В подростковом возрасте начинается процесс самоидентификации личности. Подростки пытаются найти себя путем перебора различных ролей, с помощью подражания взрослым или своим кумирам. Для утверждения в коллективе подростку важно, с одной стороны, быть как все, а с другой – чем-то особенным заслужить признание и уважение сверстников, одноклассников. Подростки хотят быстрее стать взрослыми и поэтому не терпят к себе несерьезного отношения. Мотив достижения вызывает у подростков «взрослые игры», то есть настоящие, а не детские соревнования, в которых можно испытать и проверить себя, сравнить свои способности со способностями других одноклассников.

Чем больше таких серьезных возможностей предоставляет подросткам школа, тем полнее идет процесс самоопределения личности. Вспомните, чем только Вы сами не занимались в детстве, с какой легкостью брались за новое дело, не испытывая страха перед неудачей. В связи с этим в школе может быть разработана программа «Лидеры». Основными формами и методами работы в этой программе служат различные соревнования: игры, конкурсы, марафоны, турниры и т. п., в которых каждый может проверить свои способности.

Однако не каждое соревнование способствует развитию мотива достижения успеха. Чтобы поддерживать мотивацию достижения, организаторы соревнования должны руководствоваться в процессе их подготовки и проведения рядом принципов:

- участие в соревновании детей с примерно равными возможностями. Реализация этого принципа дает шанс для победы каждому, создает ситуацию достижения, предпосылки для массовости соревнований;

- *полная самостоятельность и личная ответственность за результаты.* Этот принцип предполагает, что соревнования между детьми не проходят как соревнования учителей или классных руководителей, то есть детей не готовят к ним взрослые и не проводят с ними многочисленных репетиций и тренировок. Именно поэтому нужно выбирать такие сценарии соревнований, в которых можно опереться на детскую импровизацию;

- *принцип ответственности за сделанный выбор,* который состоит в том, что в соревнованиях должна постоянно присутствовать ситуация выбора, ответственность за который берет на себя учащийся. Не должно быть безальтернативных сюжетов, когда за детей все определили взрослые, задав жесткую траекторию движения к победе. Чем больше самостоятельных выборов, тем больше собственный вклад в победу или сильнее ответственность за поражение;

- *наличие права на ошибку как попытку.* В игре должно быть все как в жизни, в том числе и возможность самому исправить сделанную ошибку. Правда, попытки не должны быть бесконечными, сценарий может строго оговаривать количество возможных попыток;

- *принцип необходимости приложения волевых усилий для победы.* Участвуя в соревнованиях, подростки должны извлечь урок: легкой победы не бывает. Но чем труднее далась победа, тем слаще успех. Поэтому не должно быть легких заданий. Подростки должны почувствовать, что чем ближе успех, тем труднее его достичь;

- *принцип «Только вперед!».* Представьте себе, что Вы преодолеваете полосу препятствий и дошли до самого опасного места. Появляется трусливая мысль – повернуть назад. Вы оборачиваетесь, но путь, к которому Вы только что прошли, уже закрыт. «Только вперед!» – вот лозунг, который ведет к победе. Принцип способствует тренировке воли и преодолению чувства страха, развивает готовность к риску;

- *принцип педагогической поддержки и поощрения любых усилий,* направленных на победу, означает, что ведущие должны обеспечивать поддержку всем, кто старается победить, а не только способным. Замечать усилия учащихся, поддерживать веру в победу;

- *поощрение не только победы, но и участия.* Поощрять необходимо не только победителей, но и тех участников, которые

отдали борьбе за победу все силы. Это особенно необходимо для предотвращения появления мотива избегания неудачи;

- *признание успеха со стороны детей и взрослых: учителей, родителей.* Очень важно, чтобы в конце соревнований все взрослые серьезно отнеслись к успехам и неудачам детей, помня, что эта игра и есть их жизнь;

- *право на самопрезентацию.* Победитель должен пережить свой звездный час, у него должно быть право на самопрезентацию. Нужно учить подростка не стесняться выражать свое отношение к собственной победе или поражению. Это лучше, чем скрывать свои чувства: испытывать тихую зависть или прикидываться скромным, чтобы не вызвать зависть товарищей. Это своеобразный тренинг и для тех, кто проиграл, для тех, кто выиграл, проверка на умение мужественно переживать горечь поражения и не приобрести головокружение от успехов;

В подростковом возрасте, когда ведущей деятельностью становится общение, наступает благоприятный момент для развития мотивации не только личных, но и коллективных, командных достижений. Этот благоприятный период также следует использовать.

Наконец, деятельность в старшем звене целесообразно связать с *планированием будущей карьеры, с выбором профессии.* Известно, что планы многих старшеклассников носят не реалистичный, а, скорее, романтический характер, что обусловлено недостатком личного жизненного опыта. При столкновении с реалиями жизни они быстро разрушаются. Чтобы этого не происходило, учащимся нужно готовить к жизненному выбору как практически, так и психологически. Что такое профессиональная карьера, кто добивается в жизни наибольшего успеха? Почему одни добиваются всего, а другие остаются неудачниками? Какими качествами должен обладать человек, чтобы быть способным реализовать свои жизненные цели и планы? Какой возраст относят к карьерному? Как спланировать свои первые шаги в большой жизни? Вот лишь немногие вопросы, которые могут обсуждаться с юношами и девушками, проигрываясь в ролевых играх. Важно при этом не обходить острые вопросы и не создавать запретные темы.

Одной из мер **педагогической поддержки** подростков следует считать деятельность по развитию классного коллектива, фор-

мирования у него положительной направленности, лично-значимой для подростка коллективной деятельности. Как отмечают Л.И. Божович, Л.И. Новикова и др., в коллективе развиваются такие феномены, как традиции, общественное мнение, взаимопомощь, взаимная требовательность, внутригрупповое соревнование, социальная идентификация, социально-психологический климат, рефлексия и т. д. Направленность этих традиционных мероприятий зависит от их нравственного содержания.

Главным вопросом в школьной деятельности является не «кого мы учим, а кто учит?».

3.1. ДИАГНОСТИКА ДЕЗАДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Педагог должен, осознавая свой личный опыт, суметь организовать и понять себя, чтобы донести до ученика что-то важное. Это и есть гностический компонент («гнозис» – познание), познание себя и ученика на основе психологических особенностей.

Для проведения эффективной реадaptационной работы необходимо иметь по возможности наиболее полное представление о причинах, сущности и времени развития дезадаптационных процессов. Эту информацию можно получить только при условии проведения постоянной диагностической работы, в которой должны принимать участие не только представители социально-психологической службы, но и педагоги, и классные руководители. Естественно, что это очень трудоемкий процесс, требующий определенных навыков, поэтому во время проведения психолого-педагогических семинаров необходимо обучать педагогов основным диагностическим методам. Вся информация, полученная как путем постоянных наблюдений за поведением учеников, их межличностными отношениями, так и путем тестирования, анкетирования подростков, их родителей поступает в информационный банк и подвергается анализу специалистами, в результате чего вырабатываются соответствующие рекомендации индивиду-

ально по каждому дезадаптированному подростку. При осуществлении диагностики следует руководствоваться следующими принципами:

1. Процесс дезадаптации необходимо изучать комплексно, выявляя нарушения во всех комплексах личностно-значимых отношений.

2. Поскольку, как и любой процесс, дезадаптация имеет временные параметры, диагностика тоже должна быть последовательной, позволяющей получать информацию о дезадаптации на различных фазах ее развития.

3. Для объективизации данных диагностика должна проводиться различными методами, позволяющими уточнять и перепроверять результаты наблюдений.

4. При изучении дезадаптации необходимо диагностировать как индивидуальные, субъективные факторы, так и социальные, включающие характеристику микросоциумов, межличностных отношений на различных уровнях и т. д.

5. При проведении диагностики особое внимание следует уделять выявлению факторов, инициирующих запуск механизма дезадаптации, поскольку эти факторы часто скрыты внешними проявлениями вторичной дезадаптации. Однако эффективная реадaptационная работа возможна только при нейтрализации первопричины дезадаптации.

6. Диагностика должна быть направлена не только на изучение форм проявления дезадаптации и факторов, определяющих возникновение и развитие дезадаптации, но и на определение защитных ресурсов организма, путей повышения адаптационного потенциала подростков, активационных центров мотивации и т. д. Выявление и учет этих факторов позволяет оптимизировать реадaptационную работу, уменьшать интенсивность дезадаптационных процессов. По нашему представлению, любое педагогическое воздействие может вызывать наряду с положительными моментами и побочные, нежелательные. Поэтому педагогические воздействия при проведении реадaptационных мероприятий надо, по возможности, минимизировать.

7. Диагностироваться должны все факторы, определяющие развитие дезадаптационных процессов. В противном случае сведе-

ния будут обрывочными, неполными, по которым невозможно составить цельную и объективную картину дезадаптации.

Большое внимание следует уделять приданию диагностике системности, логической последовательности действий.

Для достижения этого разработаны рекомендации:

1. На основе внешних проявлений дезадаптации зафиксировать ее наличие у подростка, определить область, в котором она отражена.

2. Выявить основные комплексы личностно-значимых отношений, которые подверглись дезадаптации в наибольшей степени.

3. Определить факторы дезадаптации, как первичной, так и вторичной. Особое внимание уделить факторам, приведшим непосредственно к началу дезадаптации.

4. Диагностировать факторы, которые могут оказаться полезными при дальнейшей реадaptационной работе – индивидуальные ценные личностные качества, факторы социальные, то есть определить *активационные центры положительной мотивации*.

5. Выявить систему ценностей личности подростка, наметить систему ориентиров, которые следует развернуть перед дезадаптированным подростком.

6. Разработать стратегию профилактической и реадaptационной работы в зависимости от данных диагностики.

Большую предварительную работу следует проводить по отбору существующих диагностических методик, их корректировке в зависимости от специфики деятельности, разработке ряда оригинальных анкет и систем тестирования, подготовке программ для компьютерной обработки собранных данных. На основе диагностики, прежде всего, выявляется конкретный механизм дезадаптации подростков, то есть определяются те комплексы лично-значимых отношений, в которых произошло рассогласование отношений личности с миром и самим собой. В таблице 5 отражены основные диагностические методики, применяемые при выявлении нарушений в комплексах.

Таблица 5

**Диагностики, используемые при выявлении дезадаптации
в различных комплексах личностно-значимых отношений**

Основные виды отношений подростка	Методика диагностики.
Отношение к учебной деятельности (деятельностный комплекс)	Школьный тест умственного развития (ШТУР), культурно-свободный тест Р. Кэтелла на интеллектах (CFJET), тест Мейли (исследование памяти), таблица Шульте (навыки сенсомоторики), числовой субтест Айзенка, метод создания педагогических ситуаций, тест «Для чего мне нужна учеба», метод «Закончи предложение» и т. д.
Межличностное отношение (интимноличностный комплекс)	Социометрический метод, референтнометрический, методика Р. Жилия, тест Т. Лири, методика выбора в действии, методика мотивов аффилиации, оригинальное анкетирование, метод наблюдения, методика косвенного выбора
Отношение к референтной группе (внутрисоциумный комплекс)	Беседа, воображаемая ситуация, метод «неоконченных предложений», анкеты, наблюдения
Отношение к семье (внутрисоциумный комплекс)	Анкетирование, опросник «подростки о родителях» (ADOR), «Опросник измерения родительских установок и реакции» (PARY), «Тест-опросник родительского отношения» (А.Я. Варта и В.В. Стомен) и т. д.
Отношение к общественным ценностям, нравственности (социально-идеологический и мировоззренческий комплексы)	Анкетирование, сочинения «Мой идеал», «Как я представляю свое будущее», ранжирование нравственных ценностей, методика «Определенные направленности личности», «Карта воспитанности»
Отношение к себе (субъектноличностный комплекс)	Опросник Спилбергера, школа самооценки, графические тесты, метод «Я-позиция», метод «Стена полярных профилей черт характера», ориентационная анкета для определения личностной направленности подростка Б. Басса, проективный тест «Несуществующее животное», экспресс-диагностика эмпатии

Комплексное применение наиболее подходящих к данному подростку методов диагностирования позволяет получать достаточно объективные данные, что подтверждается дальнейшей практической реадаптационной деятельностью. Рассмотрим конкретные примеры диагностирования различных дезадаптационно обусловленных нарушений. Изучение дезадаптации отдельных подростков, характеризующихся или глубокой дезадаптацией, или дезадаптацией не очень высокой интенсивности, но затрагивающей большое количество личностно-значимых комплексов отношений, следует проводить по схеме, отраженной выше. На основе анализа внешних проявлений дезадаптации, данных наблюдений

ний, бесед с классными руководителями, родителями, педагогами, самими подростками можно составить таблицу, то есть «портрет дезадаптации» (см. табл. 6).

Таблица 6

**«Портрет дезадаптации» учащегося 9 класса
Александра К. ***

Показатель дезадаптации	Проявления			
	в семье	в отношении учебной деятельности	во взаимоотношениях со сверстниками	во взаимоотношениях с педагогами
Грубость	+	-	+	+
Агрессивность	0	-	+	0
Подавленность	-	+	-	+
Тревожность	-	+	0	+
Отказ выполнять требования	+	+	+	0
Эмоциональная неустойчивость	0	+	+	+
Нерешительность	-	0	-	-
Пассивность	-	+	-	-
Выражение пренебрежения в отношениях	+	-	+	0
Жестокость	-	-	0	-
Несобранность	0	+	0	-
Повышенная конфликтность	0	-	+	0
Необязательность	+	+	+	0
Девиантное поведение	-	-	0	-
<i>Итого:</i>				

* «+» – частые проявления, хорошо выраженные в поведенческих реакциях; «0» – проявляются изредка; «-» – внешних проявлений не зафиксировано, или же были отмечены единичные случаи проявлений.

Такой портрет позволяет определить основные направления реадaptационной работы с данным подростком. При составлении рекомендаций по коррективке и профилактической работе с учащимся Александром К. учитывались индивидуальные особенности, выявленные при диагностировании: внутренняя тревожность при внешней агрессивности поведения говорит о наличии внутренних комплексов, которые подросток пытается компенсировать бравадой, грубостью и т. д. Наибольшее количество проявлений дезадаптации зафиксировано в отношении к учебной деятельности, в отношении с педагогами нарушения выражены гораздо слабее. Это может свидетельствовать о способности сдер-

живать поведенческие реакции в отношениях со старшими. Обращает внимание и определенная корреляция между эмоциональной неустойчивостью и грубостью, чаще всего проявляющейся в состоянии аффекта. В то же время подросток достаточно отходчив, о чем говорят низкие показатели проявлений конфликтности и устойчивость к девиантному поведению.

Таким образом, намечаются направления для более детальной диагностики отдельных отношений и разрабатываются рекомендации. Проявления дезадаптации можно нейтрализовать, к примеру, в учебной деятельности следующим образом: создать ситуацию успеха, блокировав тем самым такие показатели дезадаптации, как тревожность, пассивность, подавленность; обратить внимание на развитие таких качеств, как ответственность, собранность, путем создания педагогических ситуаций, где требовалось бы от подростка их проявление, а затем закрепить новые качества, сделать их устойчивыми.

Необходимо особое внимание обратить на развитие эмоционально-волевой сферы, поскольку нарушения в этой области довольно значительные и вызывают проявление вторичной дезадаптации в других комплексах. При дальнейшем углублении диагностирования следует обращать особое внимание на *акцентуацию* характера, наличие невротических состояний, депрессий, фрустрированности, роль отдельных экзогенных и эндогенных факторов в возникновении дезадаптации и т. д. Как показывают результаты диагностирования, очень часто подростки находятся в состоянии дезадаптации вследствие нарушения личностной «Я – концепции». Как следствие этого, неадекватность самооценки (в 70 % случаев – занижение) зафиксирована нами почти у 30 % подростков, что является очень высоким показателем. Простым методом диагностики самооценки является метод «лестницы». Суть его в том, что подростку показывается рисунок лестницы из пяти ступенек и предлагается на одной из ступенек поставить человечка. Исходя из этого, авторы методики [173] предлагают оценивать уровень неосознанной самооценки подростков. Каждая из ступенек свидетельствует об определенном уровне самооценки: первая ступенька – низкая самооценка, вторая ступенька – заниженная самооценка, третья – средняя, четвертая – высокая, пятая ступенька – завышенная. Как показывает анализ, *завышение* самооценки чаще

всего происходит в семье, особенно в условиях гипоопеки, занижение самооценки – в школе. Причиной дезадаптации часто становится несовпадение векторов направленности развития самооценки в условиях семьи, референтной группы или школы. Оценить адекватность самооценки позволяет и метод «Полярных профилей». Из рис. 2 при сравнении профилей, полученных от классного руководителя, родителей, подростка, видно, какие свои качества подросток оценивает неадекватно.

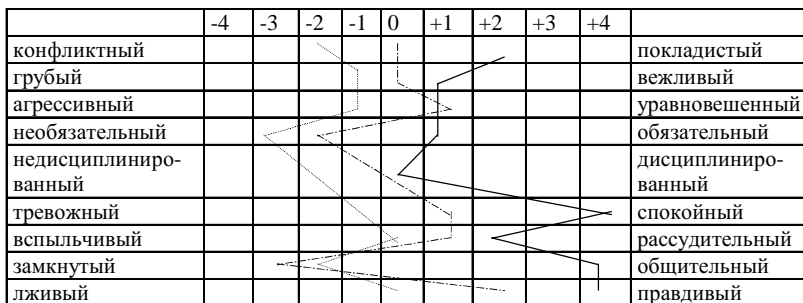


Рис. 2. «Полярный профиль» учащегося 8 класса Андрея С. :
 (—) – мнение ученика; (•••) – мнение родителей; (•-•-) – мнение классного руководителя

Как видим, график показывает не совсем адекватную внутреннюю самооценку Андрея, особенно в том, что касается общительности, которую не отмечают, в отличие от подростка, ни родители, ни классный руководитель. Это может быть связано как с удовлетворением потребностей в аффилиации в пределах референтной группы вне поля зрения семьи и школы, либо же с высокой потребностью в общении, не реализуемой на практике, хотя подросток ощущает себя внутренне общительным человеком. Следует обратить внимание на то, что если самооценку подростка можно считать несколько завышенной, оценку родителей – средней, возможно наиболее адекватной, то классный руководитель оценивает личностные качества Андрея наиболее низко, скорее занижены, что тоже является сигналом опасности, значит, педагог не старается выявить лучшие качества подростка, не использует их в своей деятельности, а ориентируется на отрицательный образ ученика, тем самым создавая предпосылки для конфликтов, для развития процесса дезадаптации.

При диагностике личностных качеств обращается внимание на *выявление направленности личности, ее мотивации*. Эти данные служат основой для развития гармоничной системы целостных ориентиров, личностно-значимых для подростков. Результаты ранжирования социальных и индивидуальных ценностей подростков (на основе их опроса) можно выстроить следующим образом (см. табл. 7):

Таблица 7

**Результаты ранжирования
социальных и индивидуальных ценностей подростков**

Ранжируемые ценности	Результаты ранжирования	
	Младшие подростки	Старшие подростки
Труд	9	10
Человек, его здоровье	8	4
Учение	3	5
Природа	7	7
Искусство	10	9
Книги	5	8
Развлечение	1	2
Семья	6	6
Деньги	4	1
Одежда	2	3

Следует отметить, что первая тройка ценностей для подростков (и младших, и старших) приблизительно одна и та же – развлечение, деньги и одежда. В условиях сложной экономической обстановки в стране, тяжелого материального положения значительного количества родителей это приводит к резкому разрыву между запросами подростков, определяемых их системой ценностей, и удовлетворения запросов родителями. В результате это нередко приводит к конфликтным ситуациям, инициирующим развитие дезадаптации.

Не может не насторожить и снижение с возрастом значимости для подростков учения и книг, хотя, справедливости ради, надо отметить, что в 10–11 классах рейтинг учения снова поднимается, что связано с социальным взрослением учащихся, близящейся перспективой поступления в вузы и т.д.

В 8–9 классах наблюдается максимальное снижение статуса учебной деятельности.

Следует отметить и еще одно обстоятельство, также способствующее дезадаптации, – почти полное несовпадение ценностей, культивируемых школой (учение, труд, книги, искусство, природа), и личностных ценностей подростков (деньги, развлечение, одежда).

В итоге воспитательная работа, если она не учитывает сложившиеся реалии и ориентирована на идеал, не входящий в сферу близких интересов подростков, будет абсолютно неэффективна, и даже в чем-то вредна, так как приучает подростков к лицемерию, ханжеству, цинизму. Данные диагностики позволяют выстраивать воспитательную и реедаптационную работу исходя из реальных объективных обстоятельств.

Невозможно не заметить, что наибольшее количество случаев активации процесса дезадаптации связано именно с семейным фактором. К сожалению, приходится констатировать, что семейные отношения с трудом поддаются диагностике из-за сложности сбора информации о семейных взаимоотношениях. Поэтому приходится применять методы как прямого диагностирования – опросники, тесты, так и косвенного – наблюдение, беседы и т. д. Диагностика в этом случае должна быть направлена на сбор информации о месте подростка в семье, о стиле общения в семье, общем микроклимате, распределении семейных обязанностей, формах проведения свободного времени, ценностных ориентирах семьи в целом, взаимоотношениях в семье и т. д. Особое внимание следует обратить на уровень педагогической грамотности родителей. После получения информации следует осуществить ее анализ и наметить меры педагогической поддержки подростка в условиях семейной дезадаптации на основе выявленных причин (см. табл. 8).

Реедаптационная работа с подростком в случае семейных причин его дезадаптации невозможна без одновременного целенаправленного воздействия и на семью, и на подростка.

Таблица 8

Причины семейной дезадаптации и пути их нейтрализации

Причины семейной дезадаптации	Общее число случаев дезадаптации, %	Пути нейтрализации факторов
Неполная семья	27	Меры социальной поддержки семьи
Материальные затруднения	69	Меры социальной поддержки семьи
Низкий уровень образованности родителей	14	Родительский педагогический лекторий, консультации
Асоциальная направленность семьи	3	Лишение родительских прав, назначение опекуна, социальная поддержка подростка
Безразличное отношение родителей к школе	71	Педагогические консультации, вовлечение родителей в жизнь класса, школы
Нездоровый климат в семье	78	Педагогический лекторий, привлечение социальных работников
Плохое отношение родителей к подростку	52	Психологическая поддержка подростка, педагогические и психологические консультации с родителями

Большие проблемы возникают и при диагностировании фактора направленности референтной группы. Дезадаптация, связанная с этим фактором, возникает, как показало диагностирование, из-за отвлечения от учебной деятельности, асоциального влияния в целом, формирования асоциальных систем ориентиров. При диагностировании используются преимущественно такие методы, как беседа и наблюдение. Для диагностики широко используется метод социометрии, позволяющий определить положение подростков в коллективе. Полученные данные достаточно важны, так как этот фактор имеет большое адаптационно определяющее значение, причем помимо собственного влияния он обладает способностью усиливать или ослаблять влияние других факторов дезадаптации.

Например, ученик 7 класса Денис П. имеет физический недостаток – заикание. Вследствие этого у него возник комплекс неполноценности, проявившийся в замкнутости, молчаливости, отстраненности от коллективных игр и дел. В коллективе, как показали данные социометрии, он занимает положение отвергнутого, изгоя. Подросток серьезно переживает из-за этого, что приводит к развитию дезадаптационного процесса.

Другой пример – ученик 8 класса Максим Иванов находится в состоянии дезадаптации вследствие сложных взаимоотношений в семье, родители относятся к нему безразлично. По своему характеру Максим – ярко выраженный сангвиник, очень общителен, обладает чувством юмора и художественными способностями. У него много друзей как в классном коллективе, так и в изостудии. Социометрия показывает, что Максим является одним из лидеров в классе. Это положение, постоянное общение со сверстниками позволяет частично компенсировать дезадаптационный фактор семейных взаимоотношений. Помимо социометрии, используется метод референтометрии, позволяющий выявить микрогруппы в классных коллективах, что имеет большое значение при проведении воспитательной работы классным руководителем. Для выявления направленности микрогрупп удачно применять метод определения ценностных качеств, методику ранжирования, беседу с членами микрогруппы. По убеждениям Т.Д. Молодцовой, удовлетворенность мотива аффилиации намного снижает вероятность дезадаптации, если микрогруппа имеет положительную направленность, хотя полной прямой взаимосвязи между этими явлениями в практике не замечено.

3.2. СТРУКТУРНО–УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ И ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССОВ ПОДРОСТКОВОЙ АДАПТАЦИИ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДЕЗАДАПТАЦИИ

Как уже отмечалось выше, дезадаптация является многофакторным процессом, причем дезадаптационные факторы, как правило, взаимосвязаны и взаимообусловлены. Нейтрализация одного или нескольких факторов ожидаемого результата не приносит. В связи с этим встает проблема разработки комплексной системы реадаптационной и профилактической работы, направленной на создание условий, способствующих успешной подростковой адаптации. В процессе исследования была разработана *лично ориентированная модель деятельности педагогического*

коллектива по профилактике дезадаптации и организации процесса реадaptации подростков. Ее спецификой является личностно ориентированная направленность (концепция В.В. Серикова), поэтому аналогов этой модели нет. При построении системы работы, согласно личностно ориентированной, следует руководствоваться следующими принципами:

- вся работа по педагогической поддержке подростков в ситуациях подростковой дезадаптации должна носить целостный характер, все элементы системы должны выстраиваться с учетом их взаимодополняемости и взаимовлияния;
- в основе функционирования системы лежит совместная деятельность всех субъектов образования, в которой диалог является способом жизнедеятельности педагога и подростков;
- взаимодействие участников учебной и воспитательной деятельности осуществляется на межличностном уровне, в силу чего личность педагога приобретает важнейшее значение, так как его внутренний личностный мир становится частью содержания образования;
- целью педагогического коллектива является создание условий, в которых у подростков будут оптимально протекать процессы самоактуализации, самоидентификации, формирование самосознания;
- объективность результатов и выбор оптимальных форм педагогической деятельности должны обеспечиваться постоянной диагностикой субъектов процесса школьной подростковой адаптации.

На основе перечисленных принципов организуется педагогическая поддержка учащихся по их успешному включению в жизнь школы и социума. Известно, что О.С. Газман рассматривал «педагогическую поддержку» как «превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил, с эффективной деловой и межличностной коммуникацией, с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением)» [55]. По сути, это определение сводится к оказанию поддержки подросткам в их социальной адаптации в широком

понимании этого термина. Общая цель педагогической поддержки сводится к созданию условий для саморазвития личности во всех его проявлениях. Однако эта цель нуждается в конкретизации, в определении практических мер по реализации вышепоставленной цели. Термин **«педагогическая поддержка»** автор понимает в широком смысле – как систему различных видов помощи учащимся, и в узком смысле – конкретный вид помощи подростку в решении той или иной индивидуальной проблемы.

В системе педагогической помощи выделяются следующие виды:

- помощь в усвоении учебного материала, преодолении неуспеваемости, развитии познавательного интереса, без чего невозможна самоактуализация личности;
- помощь в разрешении конфликтов, как внутриличностных, так и межличностных; в реализации потребности подростков в аффилиации;
- поддержка физического и психического здоровья подростков, предотвращение переутомления в учебной деятельности, возникновения соматических расстройств;
- помощь в организации досуга, при котором подросток мог бы реализовать свой творческий и интеллектуальный потенциал, то есть создание условий для саморазвития и самореализации;
- помощь в профессиональной ориентации, то есть создание условий для самореализации личности в дальнейшем, обеспечив для этого предпосылки. Педагог должен думать не только об обеспечении адаптации сиюминутной, но и выступать в роли «звена» единой цепочки педагогической поддержки (детский сад – учебное заведение – высшее или среднее специальное учебное учреждение – место профессиональной деятельности);
- помощь в становлении гармоничной системы ценностей, в определении нравственной позиции подростка.

Автором разработана и апробирована система управления работой педагогического коллектива по организации помощи подросткам с целью профилактики их дезадаптации и организации процесса реадaptации. Структуру системы составляют три блока: информационно-аналитический, системнодеятельностный

и координационно-управленческий, которые составляют единую, целостную систему, называемую в школьной практике **антидезадаптационной триадой** (см. прил. 1). Каждый блок включает в себя три основных подсистемы, которые в свою очередь подразделяются на три направления основной деятельности. Разумеется, что все блоки системы тесно взаимосвязаны. Такое структурирование позволяет более эффективно управлять деятельностью педагогического коллектива по оптимизации процесса подростковой дезадаптации; комплексно учитывать различные дезадаптирующие факторы; целенаправленно выделять основные направления деятельности. Конечно, схема не способна передать все многообразие работы, однако она позволяет систематизировать, упорядочить деятельность всех субъектов процесса школьной адаптации. Рассмотрим детальное содержание каждого из блоков. Функции информационно-аналитического блока заключаются в сборе, накоплении и обработке информации, полученной в результате различных видов диагностирования. Конечной целью этого блока является разработка рекомендаций по организации практической деятельности педагогического коллектива, направленной на повышение уровня реальной адаптации подростков, а также корректировка этой деятельности на основе данных, полученных после первых этапов деятельности.

Субъектами процесса подростковой адаптации следует считать самих подростков, педагогов, родителей и т. д., то есть признавать за подростками активную роль в этом процессе. Вследствие этого диагностирование касается всех вышеперечисленных субъектов процесса. При проведении диагностирования подростков обращается внимание на определение их реального уровня адаптированности, величины адаптационного потенциала, роли индивидуальных факторов дезадаптации в различных личностно-значимых комплексах взаимоотношений и т. д. Данные, составляющие информационный банк, собираются социально-психологической службой, классными руководителями, педагогами-предметниками. В результате составляется социально-психологическая характеристика подростков по алгоритму (см. рис. 3):



Рис. 3. Структура социально-психологической характеристики

На основе социально-психологической характеристики составляется медико-психолого-педагогическая карта (МППК), где делается вывод о параметрах дезадаптации и направлениях реабилитационной работы. Конечно, сбор и анализ данной информации трудоемок, но эффективность использования МППК велика, так как позволяет строить систему педагогической поддержки исходя из индивидуальных особенностей каждого ученика (см. прил. 3).

Разработкой рекомендаций для осуществления практической деятельности по реабилитации и профилактике дезадаптации подростков, психолого-профессионального совершенствования педагогов занимается особая структура – психолого-педагогический консультационный совет (ППКС), в который входят директор школы, заместители директора по учебно-воспитательной, воспитательной и научно-методической работе, психолог, социальный работник, валеолог, инициативная группа педагогов, непосредственно занимающихся опытно-экспериментальной работой. На заседаниях ППКС обсуждаются рекомендации по оптимизации учебно-воспитательного процесса, вносятся коррективы в зависимости от первоначально достигнутых результатов.

Основными функциями координационно-управленческого блока является обеспечение оптимальной деятельности всех структурных подразделений, участвующих в реабилитационной работе. Для

эффективной деятельности необходима четкая координация всех усилий, наличие грамотных специалистов, взаимосогласованность действий. Руководят работой координационно-управленческого блока директор и заместитель директора по научно-методической работе. Главным рабочим органом является ППКС, заседания которого проходят раз в месяц, что позволяет оперативно вносить соответствующие коррективы в деятельность педагогического коллектива. В конце учебного года происходит детальный анализ опытно-экспериментальной работы за год, намечается программа действий на последующий год. Надо отметить, что непосредственная практическая деятельность выстраивается на основе концепции развития учебного заведения, где одно из важнейших мест отводится именно реадaptационной деятельности.

Функции *системно-деятельностного блока* заключаются в организации непосредственной практической деятельности педагогических коллективов по нейтрализации дезадаптиогенных факторов; реадaptации подростков, испытывающих дезадаптивное состояние; созданию условий, способствующих личностному саморазвитию подростков. Этот блок включает в себя наибольшее количество *направлений* деятельности педагогического коллектива. Основными можно считать следующие:

- оптимизацию условий для саморазвития подростков во время учебного процесса;
- обеспечение валеологической комфортности учащихся, целью которой являлось создание условий для сохранения, укрепления психического и физического здоровья, реализуя при этом в наибольшей степени свой интеллектуальный и творческий потенциал; важнейшую роль здесь играют личностные качества педагогов, их профессиональная подготовка к реализации личностной парадигмы;
- создание условий для максимальной реализации личностного потенциала во внеучебное время; использование потенциала социальной среды;
- организацию психокоррекционной деятельности с дезадаптированными подростками.

Перечисленные блоки управления составляют «антидезадаптационную триаду», которая обеспечивает синхронизацию и систематизацию всех составляющих элементов системы работы педагогического коллектива по реадaptации подростков.

Педагогические воздействия, создающие условия для включения внутренних механизмов развития личности, лежащих в основе освоения ею («культивирования» в себе) внешних воздействий, становятся гибкими, интегративными и адресными, то есть учитывающими особенности конкретного подростка. На основе действия управленческой структуры, объединяющей все виды практической деятельности участников образовательного процесса, а также анализа результатов деятельности и теоретических основ сущности и факторов дезадаптации подростков, определена примерная зависимость предпринимаемых мер по реадaptации (см. табл. 9).

На основе этой таблицы педагоги могут определять примерный механизм дезадаптации подростка (рассогласование тех или иных отношений), ее причины и разрабатывать программу реадaptационной деятельности, активизации внутренних личностных механизмов развития.

Полноценная адаптация подростков к школе невозможна без сохранения их физического и психологического здоровья. Деятельность педагогического коллектива является основополагающей в создании обстановки валеологической комфортности для обучающихся по нескольким направлениям:

1. Систематическое медицинское обследование и соответствующая помощь обучающимся, нуждающимся в квалифицированном лечении; расширение спортивных секций, создание клуба «Здоровье», который пропагандирует здоровый образ жизни через систему уроков здоровья, бесед, встреч со спортсменами, достигшими высоких результатов; работа фитобара, в котором подаются витаминные напитки из плодов и трав.

2. Анализ учебно-воспитательной деятельности с точки зрения ее влияния на здоровье обучающихся. Перестройка организации образовательного процесса с целью создания благоприятных условий для сохранения здоровья всех, кого учат и кто учит.

3. Подготовка преподавателей к работе по личностной парадигме, при которой в учебно-воспитательном процессе определяющими являются субъект – субъектные отношения всех участников, уважается и принимается личность школьника независимо от его успехов в деятельности, что снижает уровень конфликтности во взаимоотношениях; обучение преподавателей методике создания личностно ориентированных ситуаций, в кото-

рых обучающиеся могли бы развивать свои личностные функции, ощущать свою значимость, утверждаться в своих силах, что способствует комфортному эмоциональному самочувствию, обеспечивая их не только физическое, но и психическое здоровье.

Таблица 9

Зависимость мер реадaptации от факторов, причин и форм дезадаптации

Фактор дезадаптации	Причины дезадаптации	Внешние проявления в поведении подростка	Меры реадaptации
Взаимоотношение в семье	Попустительский или авторитарный стиль взаимоотношений; асоциальный характер поведения родителей	Повышенная конфликтность; замкнутость, депрессия, уходы из дома бродяжничество, страсти к алкоголю, наркотикам, невыполнение домашних заданий, задержки в интеллектуальном развитии, нарушения в эмоционально-волевой сфере	Социальная помощь, консультации с родителями, выполнение домашних заданий в классе после уроков, помощь психолога
Взаимоотношение со сверстниками	Личностные особенности характера, наличие физических дефектов, переход в новый коллектив, различный характер ценностей подростка и коллектива	Агрессивное или конформное поведение, низкий социометрический статус, пренебрежение интересами коллектива, отсутствие друзей, замкнутость, раздражительность, отказ от коллективных мероприятий	Групповая психотерапия, беседы с коллективом, приобщение к коллективным делам, поручение роли «лидера» в конкретных мероприятиях
Направленность референтной группы	Отрицательная или асоциальная направленность	Приобщение к вредным привычкам, конфликт со сверстниками и педагогами, пренебрежение интересами коллектива, невыполнение домашних заданий, отсутствие интереса к учебе, совершение правонарушений, пренебрежительное отношение к сверстникам	Работа социального педагога, влияние на референтную группу, открытие положительных новых ориентиров, индивидуальные психологические консультации, вовлечение в жизнь коллектива
Отношение к себе	Завышенная или заниженная самооценка	Отчужденность, скованность, погружение в себя, нежелание участвовать в делах класса, депрессивное состояние, апатия. Если самооценка завышена, то агрессивное поведение, действия в состоянии аффекта, грубость, хвастливость	Психокорректирующая деятельность, индивидуальные беседы с классным руководителем, психологом
Взаимоотношение с педагогами	Авторитарный стиль общения с учениками, «обезличивание подростков» неучет возрастных особенностей, педагогические ошибки	Повышенная конфликтность, отказ выполнять требования учителя, снижение успеваемости, пропуск занятий, снижение дисциплины	Проведение психолого-педагогических семинаров для педагогов, анализ причины конфликтов с психологом, перестройка организации учебных занятий

Чрезмерная учебная и статическая нагрузка на школьников приводит к снижению работоспособности, быстрой утомляемости, недостаточному усвоению учебного материала, повышенной раздражительности и, как следствие, конфликтности. Наблюдается прямая зависимость между утомляемостью подростков и снижением их адаптационного потенциала. Наблюдения за поведением подростков среднего и старшего возраста показали, что состояние переутомления появляется за счет сокращения сна, снижения двигательной активности, чему способствуют распространенные формы организаций досуга – просмотр телепередач, компьютерные игры и т. п. Замечено, что хроническое переутомление подростков способствует развитию дезадаптационных процессов.

3.3. Педагогическая культура — условие развития высокого уровня самосовершенствования подростка

Если предметное «тело культуры» есть объекты и явления (язык, нормы поведения, идеальные представления и установки, орудия труда, строения и т. п.), то – сущностью являются их смыслы, которые отражают тип сознания людей, создавших это самое «предметное тело».

Если биологическая наследственность обеспечивает воспроизводство поколений... через зародышевые клетки, то «социальная сущность» не передается через биологические структуры, а формируется... путем освоения великого опыта истории. **Эрнст Фром** заметил, что «с биологической точки зрения человек, вероятно, является самым беспомощным и слабым существом из всех живых существ». Человек оказался перед необходимостью формирования целого мира «вторичной природы» и выработки собственного механизма освоения этого мира. Отсутствие у человека врожденных или унаследованных программ, которые предписывали бы, как вести себя в большинстве случаев, связанных с принятием решений, компенсируется определенными способностями – сознание. Кроме того, культура, будучи «результатом действия законов смыслообразования», неразрывно связана с его «родителем» – сознанием. Образовательно-педагогическая система, как

организованная, так и неорганизованная, выступает своеобразным инструментом ее эволюции или, иначе говоря, механизмом культур онтогенеза.

Одни ученые понимают, что педагогическая культура – это колыбель и колыбельные песни, игрушки, подвижные игры, труд детей, детская пища, правила кормления, детский фольклор, праздники, советы матери, наставления старших на уважение предков, методы приучения и совокупность взглядов народа на подготовку подрастающего поколения к жизни и т. д. Это интересный подход, но заметим: педагогическая культура сводится к способам формирования сознания человека до определенного возрастного этапа.

Другие ученые предлагают вычленять некие частные виды культур – воспитания, обучения, общения и рассматривать их как определенный уровень исторического развития народа, выраженного в его отношении к образованию.

В последнее время в научной периодике авторы описывают культуру с этнопедагогических позиций тех или иных народов (прикладное ремесло, трудолюбие, доброта, почитание старших и т. п.), то есть рассматривается национальный опыт, ценностные устои и традиции воспитания.

Ряд ученых – А.П. Валицкая, Г.Ф. Карпова, И.А. Колесникова и др. – считают, что педагогическая культура – есть часть общечеловеческой культуры, имеющая своим содержанием мировой педагогический опыт, смену культурных эпох и соответствующих им образовательных парадигм, историю педагогической науки.

В педагогической культуре, в которой воплощена программа социального наследования, ученые выделяют три уровня:

- реликтовый, актуальный и потенциальный; (приметы, присказки, поверья, фольклор, педагогические установки, нормы, способы и формы педагогического процесса, вызванные к жизни предшествующей эпохой, но по инерции продолжающие свое существование, хотя объективных оснований для их существования нет);
- второй уровень (актуальный) отражает специфику сегодняшнего педагогического пространства. Это образец образовательно-воспитательной деятельности по требованиям со-

циального заказа. Правила на предмет чему учить и как учить;

- третий уровень (потенциальный) содержит программы, обращенные в будущее, по-другому – это инноватика, цель которой – подготовка образовательной системы к требованиям завтрашнего дня. Эволюцию культуры и культурологическую функцию образования возлагают как раз на третий уровень.

Е.В. Бондаревская рассматривает педагогическую культуру в различных планах:

- в социально-педагогическом (педагогизация окружающей среды, носителями которой являются учителя, родители, педагогические сообщества – образовательные учреждения);
- влияние уклада жизни, особенностей педагогической системы;
- индивидуально-личностном плане – как проявление существенных свойств личности, профессиональной деятельности и общения учителя.

В структуру педагогической культуры Е.В. Бондаревская включает различные уровни:

- социально-педагогический (передача межпоколенных отношений);
- научно-педагогический (сфера педагогических ценностей, педагогических теорий, мышлений);
- профессионально-педагогический (общественные требования, культура педагога);
- личностный (личностные свойства всех тех, кто учит и воспитывает).

Своевременно напомнить читателю содержание понятий профессионализм и творчество. Это поможет проще осознать содержание понятия «педагогическая культура».

Профессионализм – это когда ты работаешь хорошо, потому что так тебя научили.

Мастерство – это то, чему ты в конечном счете научился сам.

Педагогическая культура – явление более высокого порядка, она включает в себя и мастерство, и профессионализм.

История свидетельствует, что инновационный педагогический опыт всегда возникал параллельно с вопросами формирования эстетической культуры (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др.). В.А. Сластенин, раскрывая теоретические предпосылки инновационной деятельности учителя, обращает внимание на то, что «люди нормально чувствуют и успешно работают лишь в контакте с близкими мирами. Выход за пределы своего мира, связанный с желанием воспринять нечто новое, дается тяжело».

Ш.А. Амонашвили отмечает, что образование есть процесс признания внутреннего мира личности, который питается образами. Для проявления образа прежде всего нужна своя национальная почва, которая во многом направляется в процессе взаимодействия вуза, учреждений культуры и искусства.

Своеобразные переключки культур разных поколений В.А. Сухомлинский в работе «Рождение гражданина» определил как основные требования к эстетическому диалогу:

- высокая культура ощущений и восприятий;
- самовоспитание чувств;
- духовное богатство слова; введение в активный запас новых слов и раскрытие их эмоционально-эстетической окраски;
- индивидуальное творчество.

Следует понимать, что эстетическая культура – есть самое тонкое и непринужденное средство формирования подлинной человечности в человеке (М.М. Бахтин).

Нужно учитывать, что образование, как постепенное возведение действительности к совершенству через прояснение в ней идеи, составляющей ее основание, дает возможность учителю созидать себя. Творческое самовыражение учителя в качестве эстетически развитой личности происходит, как показывает практика, в процессе реализации принципа личной актуальности в эстетическом переживании. По А.Ф. Лосеву, «индивидуальная человечность» дает возможность учителю перевести инновации, возникающие стихийно в образовательном учреждении, в целенаправленные действия.

Чешский педагог Я. Коменский сравнивал педагога с садовником, с архитектором, «шлифующим умы и души людей».

И.Г. Песталоцци посвятил жизнь сиротам. На его могиле начертано: «Все для других, ничего для себя».

К.Д. Ушинский говорил об учителе: «Учитель – борец за истину и благо».

Преимуществом учительского труда является богатство социальных связей. Это человекообразующая профессия носит гуманистический характер. *Сухомлинский мечтал в ходе реализации педагогического процесса – распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом обучающемся его индивидуальный талант!*

Условия развития творческой деятельности педагога:

- обращенность сознания на себя как на субъект педагогической деятельности;
- переживание конфликтов;
- способность к рефлексии;
- организация самопознания;
- использование совместных форм деятельности;
- вовлечение учителя в различные нормативные отношения;
- оценочное отношение к себе правильное.

Большое значение имеет подготовка педагогов к реализации личностной парадигмы в учебной деятельности. Очень часто механизм дезадаптации подростков включается во время учебной деятельности вследствие того, что педагоги уделяют мало внимания личности учащихся, делая акцент на вооружении их знаниями.

Чтобы максимально эффективно выполнять свою роль в разрешении личностно ориентированных ситуаций, как элементарной структурной единицы личностно ориентированного образования, а также в общей организации образовательного процесса, учитель должен иметь определенные способности. По мнению Ф.Н. Гоноболина, с которым солидарна Т.И. Чечет, проявления *мастерства педагога* можно «уложить в следующую структуру педагогических способностей» [235]:

- *дидактические* (выбор характера и содержания преподаваемого материала, его преобразования в максимально доступные учащимся формы, придания им личностно значимого для учащихся характера и т. д.);
- *организаторские* (вовлечение классного коллектива в процесс познания, обеспечение творческой реализации подро-

стков; разрешение и предупреждение конфликтов как внешнего плана, так и внутреннего, связанных с разрешением противоречия между субъективным опытом личности и объективным характером изучаемого общественного опыта (знаний);

- *экспрессивные* (умение эмоционально выразить свою мысль, являясь не отстраненным «переносчиком информации», а «сопереживателем» процесса познания. Урок, по-нашему убеждению, должен нести и эмоциональную нагрузку, что соотнобразуется с возрастными особенностями подростков, способствует приданию изученному материалу характера личностной значимости для подростков);
- *перцептивные* (умение обеспечивать слияние с личностью подростка, ощущать, а не только понимать, «движения души подростка». Педагог, по сути, должен оставаться большим ребенком, уметь удивляться, уметь слушать, уметь видеть мир глазами детей, как высокопарно это ни звучит);
- *суггестивные* (последние два свойства должны быть неразрывно связаны. Наряду с проникновением, точнее, как было сказано, слиянием с личностью учеников, педагог должен уметь донести до них то, что способствует их развитию, должен обладать достаточно сильным волевым влиянием, способностью к внушению, убеждению. В противном случае урок может превратиться в нечто аморфное, потерять смысловую и развивающую составляющие);
- *рефлексивные* (без рефлексивной деятельности невозможно саморазвитие педагога и как личности, и как учителя-предметника. К сожалению, этот момент часто оказывается недооцененным при традиционной системе образования).

При условии развития вышеперечисленных способностей педагог может осуществлять функцию педагогической поддержки, являясь самоактивной, саморазвивающейся личностью, и обеспечивать физическое и психологическое здоровье обучающихся.

Напомним некоторые параметры, по которым возможно составлять характеристику учителей школ и преподавателей вуза. Сразу отметим, что информация об индивидуальных особенностях учителей, профессорско-преподавательского состава считается закрытой, данные диагностирования используются при про-

ведении индивидуальной методической работы с каждым конкретным учителем, преподавателем.

Путем наблюдений при посещении различных видов занятий, анкетирования, психологического тестирования студентов и преподавателей составляется **индивидуальная психолого-профессиональная карта преподавателя**, включающая следующую информацию:

- профессиональная компетентность;
- стиль общения с обучающимися, принятый учителем, преподавателем;
- способы разрешения конфликтов;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей студентов;
- наличие элементов педагогической культуры;
- тактичность;
- уровень требований, предъявляемых к обучающимся;
- стиль общения с их родителями;
- основные формы и методы ведения занятий;
- отношение обучающихся к учителю, преподавателю.

На основе требований к личностно-профессиональным качествам преподавателя, применяющего личностно ориентированные подходы в реализации образовательного процесса, разработанная и апробирована *система повышения педагогической культуры и развития личностных качеств преподавателей, учителей школ и других образовательных учреждений*, которая включает следующие компоненты:

1. Диагностика и самодиагностика учителей, преподавателей по выделенным параметрам и критериям.

2. Организация методических, психологических семинаров, коллоквиумов, консультаций, тематических педагогических советов, научно-педагогических конференций, посвященных изучению личностно ориентированных подходов в образовании.

3. Развитие умений учителей, преподавателей осуществлять личностное взаимодействие, строить отношения с обучающимися на основе гуманистического общения.

4. Развитие умений учителей, преподавателей реализовывать личностно-развивающий потенциал проводимых ими занятий со студентами или школьниками.

Таким образом, и учителя, и преподаватели должны находиться в режиме педагогического поиска, стараться в ходе общения с обучающимися создавать условия для снижения уровня влияния дезадаптационных факторов во время образовательной деятельности.

Система работы с педколлективом

Для обеспечения успешности в реализации образовательного процесса следует учитывать качество проводимых педагогических советов. При подготовке к педсовету и любому другому совещанию должны реализовываться следующие принципы:

- значимость поставленных проблем; научно-исследовательский подход к поставленной проблеме;
- содержательность поставленных вопросов;
- выразительность стиля изложения; определение недостатков в работе педагогического коллектива по обсуждаемому вопросу и путей их устранения.

Для реализации этих принципов следует определить темы, отражающие запросы педагогов:

1) темы педсоветов (примерно): «Что обеспечивает успех урока», «Психологическая атмосфера урока: с чего начать и как поддержать», «Методы проблемного обучения и граница их применения», «Какой урок считается современным», «Эксперимент в школе и его влияние на развитие творчества и познавательной активности учащихся», «Самоуправление в школе как средство развития самостоятельности, инициативности учащихся, саморазвитие личности школьника» и т. п.;

2) темы методических семинаров: «Чтобы учение было успешным...», «Ученик и учитель: взаимопонимание – взаимодействие, сотрудничество», «Творческая личность: как ее формировать на уроке», «Проблемы гуманизации учебно-воспитательного процесса и роль учительского слова на уроке»;

3) темы психолого-педагогических практикумов: «Стресс и дистресс: как научиться управлять своими эмоциями», «Можно ли управлять вниманием школьника?», «Как научить читать, размышлять и выступать?», «От чего зависит авторитет учителя», «Личность учителя: что в ней главное?», «Конфликт в школе:

можно ли его предотвратить, как вовремя распознать и разрешить», «Общение как значимый компонент учительского труда»;

4) темы микроисследований: «ОУУН и самостоятельная работа как факторы развития познавательной активности учащихся», «Эксперимент в ОУ и его результативность»;

5) темы лекториев для родителей (по секциям): «Как развивать познавательный интерес у школьников», «Конфликт поколений – пути преодоления», «Можно ли учить, программируя успех», «Ценность и необходимость лично ориентированного подхода»;

6) темы заседаний школьных советов: «Педагогический поиск и его влияние на решение школьной проблемы»;

7) темы педагогических консилиумов учителей и родителей: «Легко ли быть учеником», «За что мы любим свою школу», «Школа как носитель нравственного, физического и умственного здоровья детей», «Зачем мы учим детей?», «Культура школы – наша неповторимость» и т. п.

Большое внимание при **подготовке педагогов** следует уделять развитию умений общения на личностном уровне, способности предупреждать конфликтные ситуации. С этой целью необходимо учителю, преподавателю других образовательных учреждений помнить о содержании и классификации конфликтов из науки «Конфликтология». Выписки из учебников, периодики, специальных журналов должны быть настольной «шпаргалкой», особенно для начинающих педагогическую деятельность.

Образец

По мнению русского конфликтолога А.Д. Фельдмана, существует более 70 определений конфликта.

Конфликт – от лат. *conflictus* – столкновение.

Определение понятия «конфликт» разными авторами.

Конфликт – это такое взаимодействие, которое протекает в форме противостояния, столкновения, противоборства личностей или общественных сил, интересов, взглядов, позиций по меньшей мере двух сторон (И.Е. Ворожейкин).

Конфликт – это нормальное проявление социальных связей и отношений между людьми, способ взаимодействия при столкновении несовместимых взглядов, познаний и интересов, противобор-

ство взаимосвязанных, но преследующих свои цели двух или более сторон (И.Е. Ворожейкин).

Подобное определение рассматривается на примерах: проведена грань между разнохарактерными формами социальных связей; четко отличается конфликт от иных противоречий – отсутствия простого согласия, несовпадение позиций, противоположности мнений.

Конфликт – столкновение трудноразрешимых противоречий, противоположных интересов на почве соперничества, отсутствия взаимопонимания, связанного с острыми эмоциональными переживаниями (Н.Ф. Вишнякова).

Конфликт – это столкновение противоположно направленных целей, интересов, мнений, позиций людей в процессе их взаимодействия (В.В. Козлов).

Конфликт – столкновение сторон, мнений, сил (Энциклопед. сл.).

Конфликт – как предельный случай обострения противоречий (Философск. сл.)

Конфликт – столкновение противоположно направленных сил, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельного индивида, в межличностных отношениях или между группами людей, что сопровождается обычно острыми отрицательными эмоциональными переживаниями (Психолог. сл.).

Конфликт – это процесс резкого обострения противоречия и борьбы двух или более сторон-участников в решении проблемы, имеющей личную значимость для каждого из ее участников (исследователь В.И. Андреев).

Конфликт – это проявление объективных или субъективных противоречий, выражающееся в противоборстве сторон (иссл. А.В. Дмитриев). (Полностью поддерживает данное определение В.И. Андреева.)

Вместе с тем **конфликт** – это не просто наиболее острая стадия развития противоречия, это способ его разрешения. В общественной практике служит инструментом разрешения противоречий.

Конфликт – наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями и

чувствами, переживаемыми по отношению друг к другу (исслед. А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов) .

Конфликт – проявление объективного или субъективного противоречия, выражающееся в противоборстве (столкновении) сторон в целях его разрешения (это определение более применимо) .

Конфликт – это процесс, в котором два или более субъектов ищут возможность всячески помешать друг другу достичь определенной цели, предотвратить удовлетворение интересов соперника или изменить его взгляды и социальные позиции, при этом достигая реализации своих коренных интересов (коллектив под рук. Б.В. Коваленко) .

Говоря о социальном конфликте, речь идет не о конфликте общества с природой или конфликте человека с самим собой, а подразумевается сознательное столкновение двух противоборствующих социальных сторон на основе противоречия, возникшего из взаимоисключающихся интересов или методов их достижения (кол. опред. психологов совм. с Б.В. Коваленко) .

Социальный конфликт – это явное или скрытое состояние противоборства объективно расходящихся интересов, целей и тенденций развития социальных субъектов, прямое и косвенное столкновение социальных сил на почве противодействия существующему общественному порядку, особая форма исторического движения к новому социальному единству (Ю.Г. Запрудский) .

Определений социального конфликта множество. Для осознания авторского понимания социального конфликта необходимо выявить основные сущностные характеристики, отличающие его от других явлений общественной жизни (наличие социального противоречия; осознание существующей противоположности интересов и путей их реализации; эмоционально-психологическая готовность к конфронтации; отсутствие коммуникации в рамках конфликтного взаимодействия; нарушение целостности, блокирование нормального функционирования социальной системы в целом; разрешение конфликта в конечном итоге способствует развитию, подключению к социальной жизни новых общественных сил) .

Конфликт в общении – это насильственное межличностное противоборство, связанное с сознательным ущемлением нравственного достоинства и потребностей партнера (В.И. Сафьянов) .

В данном определении выделен, прежде всего, личностный, психологический аспект.

Политический конфликт — одна из важнейших разновидностей социального конфликта.

В этом случае под понятием «политика» следует понимать, что это сфера деятельности, связанная с отношениями между различного рода социальными группами, ядром которой является проблема завоевания, удержания и использования государственной власти.

Политический конфликт — столкновение противоположных общественных сил, обусловленное определенными взаимоисключающимися политическими интересами и целями, борьба между субъектами за политическое влияние в том или ином обществе или на международной арене (рабочее опред. полит-го конфликта).

Конфликт выступает как биполярное явление — противостояние двух начал, проявляющее себя в активности сторон, направленной на преодоление противоречия (Р. Дарендорф). Конфликт следует рассматривать как фактор системы. Сама биполярность не означает столкновение двух разных начал, их противоположность обнаруживается в противостоянии (Н.В. Гришина).

Конфликт — это способ достижения своеобразного единства, даже если оно достигается ценой уничтожения одной из сторон, участвующих в конфликте (социолог-классик Г. Зиммель).

Конфликт — это важнейшая сторона взаимодействия людей в обществе, своего рода клеточка социального бытия. Это форма отношений между потенциальными или актуальными субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями (А.Г. Здравомыслов).

Конфликт — это такая характеристика взаимодействия, в которой не могущие сосуществовать в неизменном виде действия взаимодействуют и взаимоизменяют друг друга, требуя для этого специальной организации. Только через столкновение действий буквальное или мыслимое противоречие себя и являет. Действия могут быть как внешними, так и внутренними (исслед. Б.И. Хасан).

Конфликт – всегда выбор: сохранить ли существующую систему взаимодействий в неизменном виде или реконструировать, демонтировать, изменить ее (М.С. Мириманова).

Конфликт – есть явление социальное, порождаемое самой природой общественной жизни (уч. «Конфликтология» / И.Е. Ворожейкин и др.).

Конфликт – реальная борьба между действующими людьми или группами, независимо от того, каковы истоки этой борьбы, ее способы и средства, мобилизуемые каждой стороной (англ. социолог Э. Гидденс).

Конфликт – это поражение, потеря, стресс (мнение большинства).

Вопросы:

1. Каково ваше собственное определение понятия «конфликт»? С каким определением вы в большей степени согласны? Почему?
2. Можно ли считать конфликт вполне нормальным общественным явлением, свойством социальных систем, процессом и способом взаимодействия людей? Почему?
3. Можно ли считать конфликт явлением осознанным, действием обдуманым?
4. Является ли конфликт явлением широко распространенным, повсеместным и вездесущим?
5. Любое ли взаимодействие, протекающее в форме противостояния, столкновения, противоборства личностей или общественных сил, интересов, взглядов, позиций, по меньшей мере двух сторон, можно назвать конфликтом?
6. Правильно ли убеждение, на ваш взгляд, что конфликт есть прогнозирующее явление, подверженное регулированию?

Американский социолог Л. Козер обозначает основные функции конфликта, способствующие развитию общества в следующем виде:

- образование социальных групп;
- установление и поддержание нормативных и физических границ социальных групп;
- установление и поддержание относительно стабильной структуры внутригрупповых отношений;
- поддержание стабильной структуры межгрупповых отношений;

- социализация и адаптация индивидов;
- социализация и адаптация социальных групп;
- создание и поддержание баланса сил;
- оформление власти;
- получение информации об окружающей среде;
- стимулирование нормотворчества;
- сознание и укрепление социального контроля;
- создание новых социальных институтов.

Подобную выписку необходимо использовать для совместного обсуждения с обучающимися, особенно старшими подростками, приводимых определений, умозаключений, рекомендаций и выразить свое мнение по данной проблеме. Такой прием окажет педагогическую поддержку подростку, заставит задуматься и перейти на другой путь мышления.

Не случайно в настоящее время у большинства людей проявляется повышенный интерес к психологии и к психологической науке.

Правящая элита во все времена считала, что люди – это объект для управления и только. С другой стороны, свобода слова, раскрепощение сознания, свобода научного творчества сегодня являются теми особенностями человека, которые вызывают к себе повышенный интерес. Но следует заметить, что перечисленные качества до сих пор слабо используются реформаторами любой отрасли.

Для психологов, особенно в сфере образования, очень важно уметь на основе диагностики определять типы людей и обобщать наиболее характерные, важные из них. Наиболее распространены два типа людей: экстерналы и интерналы.

Экстерналы (от латинского слова «экстернус» – внешний) – это люди, которые в своих трудностях и неудачах обвиняют окружающую действительность, других людей, кого угодно, лишь бы снять с себя ответственность за свое деяние.

Интерналы («интернус» – внутренний) – ощущают себя ответственным за все, считают себя причиной любой неуспешности, а потому смело берут ответственность на себя в меру своих способностей и возможностей на основе постоянной саморефлексии. Естественно, что человек такого типа в большей степени становится субъектом.

Даже маленькие дети – есть субъекты, поскольку они проявляют инициативу на высшем для них уровне. Когда у малышей возникают совершенно неожиданные для взрослых вопросы или они осуществляют какие-то очень интересные, инициативные действия – это и означает, что маленький ребенок, хотя и не рождается субъектом, но становится им.

Для большей ясности, следует помнить, что означает слово субъект в разных толкованиях: БЭС и «Социологический энциклопед. словарь» – (от лат. *subjectus* – лежащий внизу, находящийся в основе);

- носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид или социальная группа), источник активности, направленный на объект;
- «Современный словарь иностранных слов»: 1) человек, познающий внешний мир (объект) и воздействующий на него в своей практической деятельности; 2) человек как носитель личностных свойств; личность; 3) юр. С. права – носитель прав и обязанностей; субъектом права может быть лицо физическое и лицо юридическое; 4) логич. – предмет суждения; 5) грам. – подлежащее.

Наиболее актуальные проблемы психологии управления

Самое главное – это кто обучает, кто воспитывает и кто управляет. В строгом смысле слова в политике, в жизни всех людей всякое управление есть или самоуправление, или включает в себя обязательные компоненты самоуправления.

Обучение всегда становится самообучением. Воспитание по мере развития человека, его взросления обязательно становится самовоспитанием. Управление становится самоуправлением.

Современно и интересно отношение к ряду вопросов по становлению и развитию личности директора Института психологии РАН А.В. Брушлинского.

Как можно стать заметным человеком и надо ли им становиться?

Необходимо помнить :

- человек индивидуален, а потому для каждого человека свои наклонности, интересы, диктуемые, прежде всего, мотива-

цией и способностями. Потому одни становятся отличниками, а другие хорошистами, одни умельцами руководителями, лидерами, другие хорошими исполнителями и т. п.;

- каждому человеку подниматься до определенного уровня своими усилиями!

Для большей успешности в достижении цели руководствуйтесь заповедями:

- не следуйте в работе, учебе «закону затвора» (по шаблону), иначе будете похожи на всех;
- сделайте шаг в сторону, и вы станете заметным;
- старайтесь строить свое окружение, согласно вашей мотивации и ценностям ориентирам;
- учитите, что у успешных людей всегда есть завистники, а потому готовьте себя к умению достойно, не во вред своему здоровью подобное пережить, а завистников сделать своими единомышленниками;
- чаще корректируйте свои действия;
- старайтесь делиться своими находками с теми, для кого это имеет значение, кто вас понимает или хочет понять;
- показывать себя надо так, чтобы никто не понял, что ты себя показываешь.

Что означает слово «карьера»?

Карьера по Далю (см.: *Толковый словарь живого великорусского языка*), – путь, ход, поприще жизни, службы, успехов и достижения чего. Другими словами, скачка во весь дух, ломка.

Большой энциклопедический словарь дает толкование слову **карьера** как обозначение рода занятий; от итал. *carriere* – «бег, жизненный путь; продвижение в сфере деятельности».

Карьера (*Социологический энциклопедический словарь*) – последовательность профессиональных ролей, статусов и видов деятельности в жизни человека; успешное продвижение по ступеням профессиональной, социальной, должностной, имущественной или иной иерархии.

По мнению *психологов управленческого менеджмента*, **карьерера** – это повышение рейтинга, повышение в должности, увеличение зарплаты, власти.

По нашему мнению, **карьера** – это успешность, результативность, продвижение от меньшего к большему в своей деятельности.

Психологические секреты в достижении успешности построения карьеры в любой деятельности можно представить так:

- «**Не помогай** лентяям!»
- «Не стесняйся **спрашивать!**»
- «**Учись спрашивать** так, чтобы другие не знали, что ты не знаешь» (не у всякого можно спросить).
- «**Всегда записывай** порученное тебе дело, не надейся даже на очень хорошую память!»
- «**Не делай записи** на клочках бумаги, **пользуйся дневником, ежедневником!**»
- «Научись **шифровать записи, писать конспекты!**»
- «Обязательно **планируй работу** на следующий день и ближайшее время!»
- «**Умей делить дела** на главные и второстепенные исходя из **реальной возможности.**»
- «**Будь предельно внимателен** к окружающим и своевременно **оказывай** нуждающемуся человеку **поддержку** (педагогическую поддержку)!»
- «**Осторожно высказывай свое мнение вслух**, особенно в незнакомой обстановке при незнакомых людях – это не всегда полезно!»
- «Всегда будь предельно **исполнителен** и **не подавай** другим лицам **небрежно** оформленные записи – **это твое лицо!**»
- «Всегда будь внешне **опрятен, аккуратен и вежлив** в общении с окружающими!»
- «**Не передавай** разговоры с одними другим!»

Психологические особенности конфликтов:

- недоверие и недопонимание между одноклассниками, сотрудниками, членами коллектива и т. п.;
- непримиримость позиций и упрямое отстаивание своей точки зрения;
- нежелание отдельных лиц соблюдать традиции, этические нормы коллектива, считаться с точкой зрения другого человека, неуважение к личности, что является результатом низкого культурного уровня и недостаточного личностного роста;

- недостаточное проявление активности членов коллектива по отношению к выполнению своих должностных обязанностей, правил внутреннего распорядка и т. п.;
- склонность руководителей (воспитателей, родителей и т. п.) к авторитаризму в отношениях с подчиненными (учащимися, детьми и т. п.);

Самое главное для человека – это принадлежность к общности себе подобных. Человеку *предназначено сотрудничать* с другими людьми. Наряду с сотрудничеством, в процессе усложнения социальных связей на определенной ступени общественного развития проявляются такие качества, как *соперничество, конкуренция, психологическая несовместимость, противоположность интересов и выбора средств достижения целей*, что приводит к активному **противоборству, конфликтам**.

Необходимо помнить каждому человеку, что всякие взаимоотношения, как деловые, так и сугубо личные, эффективны только при уступчивости и сдержанности сторон, честном партнерстве, обоюдном стремлении к улаживанию разногласий и конфликтов, если они случаются.

Общество по своей природе не может быть абсолютно совершенным, идеальным, бесконфликтным. **Дисгармония, противоречия, конфликты** – постоянные и неизбежные составные части общественного развития.

В любой совместной деятельности людей заложены **объективные и субъективные** причины, порождающие конфликты.

Каждый отдельный вид социума и отдельный представитель его имеют свои цели, задачи и методы для достижения запланированных результатов (специализация, разделение труда и т. п.). Наличие расхождений в целенаправленности, выборе средств для реализации конкретной деятельности есть почва для возникновения конфликтов с неблагоприятными последствиями.

В практике школы пусковым механизмом дезадаптации очень часто является конфликт между педагогом и учеником, а потому данная информация поможет педагогу уделять особое внимание в педагогической деятельности на факторы, способные привести к конфликтам, и этим самым предупреждать их появление.

Конфликтные отношения подростков с учителями условно разделили на две группы: хронические, связанные с личностными качествами педагога или подростка, и ситуативные, или эпи-

зодические. Для систематизации конфликтных ситуаций, облегчения их анализа и поиска выхода из конфликтов удобно использовать в коллективе практику составления карточек и шкалы конфликтов, методика разработки которых представлена в монографии Т. Д. Молодцовой [142]. Шкала конфликтов включает следующие данные: фамилию и имя подростка, дату конфликта, его участников, суть конфликта и его инициатора, реакцию окружающих, методы разрешения конфликтов и выводы об остроте конфликта, его дезадаптационных последствиях. Надо отметить, что даже воспринявшие без особой охоты это нововведение некоторые педагоги позже оценили его эффективность. В результате педагоги стали быстрее разрешать конфликты, определять их суть, составлять «карточки конфликты» на отдельного ученика. Рассмотрим пример **текстового** описания карточки конфликта (в сокращенном варианте).

Суть конфликтной ситуации: Ученица Елена И. не пришла на контрольное тестирование по английскому языку, сославшись на болезнь. Она получила справку об освобождении от занятий на три дня. Придя затем на урок, она получила от учителя тест, который ранее выполняли ее одноклассники, с ним не справилась и получила «2», хотя претендует на более высокие оценки. Ученица пожаловалась завучу на неправомерность действия учителя, та стояла на своем, мотивируя свои действия симуляцией болезни, о чем она знала, тем, что тест составлен по ранее изученному материалу, и ученица должна была с ним справиться.

Объект конфликта: учебная деятельность.

Вид конфликта: конфликт деятельности.

Мнение ученика: она болела, поэтому не повторяла, нельзя давать тест после болезни.

Мнение учителя: изложено в сути ситуации.

Мнение класса: разделилось, одни поддерживают Елену, другие – учителя, мотивируя тем, что «она постоянно так делает перед контрольными, мы работаем, а она дома отсиживается...»

Объективная картина: в возникновении конфликта виноваты и педагог, и ученица. Своими пропусками перед контрольными девушка спровоцировала конфликт, однако и учитель формально не имела право предлагать тестирование после официаль-

но заверенных справкой пропусков по болезни. Можно было предложить устный опрос, либо же дать тест на следующем занятии.

От успешности реализации *личностно-развивающего потенциала урока* педагогом зависит, как себя будет чувствовать учащийся на уроке, насколько урок будет адаптационно или дезадаптационно определяющим.

В системе личностно ориентированного обучения на уроке должна происходить «встреча» задаваемого обучением общественно-исторического опыта (через опыт педагога) и субъективного опыта ученика. Взаимодействие этих двух видов опыта должно идти не по линии вытеснения индивидуального и «наполнения» его общественным опытом, а путем их постоянного согласования, использования всего того, что накоплено учеником как субъектом познания в его собственной жизнедеятельности.

Известно, что логические существенные признаки, зафиксированные в понятии (научном значении), не всегда личностно значимы для ученика. Нередко учитель и ученик по-разному воспринимают одно и то же содержание. Ученики при этом осознают усваиваемые знания с точки зрения того, как они получены и в какой мере они соответствуют их личностным смыслам, ценностям. Научное содержание рождается как знание, которым владеет не только учитель, но и ученик, происходит своеобразный обмен знанием. Ученик при этом есть «творец» этого знания, участник его нахождения. В ходе такого урока учитель не просто добр и внимателен к детям, а вместе с ними осуществляет равноправную работу по поиску и отбору научного содержания знания, которое подлежит усвоению. Ученик при этом реорганизует не только знаниевый субъективный опыт, но и деятельностный, творческий, социальный. Собственно-личностный опыт, как высшая духовная форма проявления личности, актуализируется у учащихся как рефлексивный, смысловой аспект всех других видов опыта.

Важнейшее значение на уроке в личностно ориентированном образовании придается мотивационному обеспечению деятельности учащихся и включению урока в жизнедеятельность подростков. Личностно-развивающий потенциал урока реализуется при условии построения познавательной и коммуникативной деятельности на основе субъект-субъективных отношений, отношений сотрудничества. Ведущую роль при этом играет диа-

лог, в котором учащиеся имеют возможность проявить свою позицию, высказать собственное мнение.

Мотивацию коллективных достижений можно успешно развивать, если опираться на технологию «Обучение в сотрудничестве». Данная технология позволяет подросткам приобрести через учебный труд те навыки сотрудничества, которые могут стать для них необходимыми в профессиональной и личной жизни. Сотрудничество в основном направлено на развитие мотива, то есть стремления к коллективным достижениям. Мотив коллективных достижений – черта типично российского менталитета. Для реализации технологии сотрудничества уместно применять все виды групповой деятельности. Необходимо при этом предусматривать:

- наличие взаимозависимости членов группы между собой наряду с личной ответственностью каждого члена группы за свои успехи и успехи согруппников;
- уделение особого внимания способам общения между членами группы (социальный аспект обучения);
- наличие памятки для руководства при оценивании деятельности каждого и группы в целом;
- особо обращать внимание на отбор по психологическому аспекту, то есть учитывать темперамент каждого в отдельности члена бригады или группы.

На уроке создаются условия для выбора учениками способов выполнения заданий, видов представляемого материала и проявления творческого потенциала, что обеспечивается не только содержанием творческих заданий, но и возможностью работы в микрогруппах, где каждый может выбрать свою роль (критик, слушатель, инициатор и т. д.), чувствовать себя раскрепощенно, не боясь ошибиться.

Условием реализации личностно-развивающего потенциала урока является самореализация педагога. Используются простейшие таблицы «листы самоанализа урока», в которых педагоги проводят оценку организационно-педагогических, содержательно-целевых, процессуально-технологических особенностей образовательного процесса, связанных с развитием индивидуальных физиологических, психических, интеллектуальных и собственно личностных особенностей учащихся, их влияния на результат обучения. При анализе урока внимание уделяется следующим вопросам:

- соответствию учебного материала (дидактического, наглядного и т. д.) индивидуальным способностям учащихся, отмеченных в медико-психолого-педагогических картах;
- степени принятия учащимися целей урока;
- разнообразию форм стимуляции учащихся и развитию их мотивации, в которой ведущими являлись смыслообразующие мотивы и обеспечивающие приобретение личностно-значимого учебного материала для обучаемых;
- соответствию целей, методов и содержания материала возрастным и индивидуальным особенностям учащихся;
- дифференциации уровней усвоения материала для отдельных категорий учеников, варьировании видов и форм презентации учебных заданий;
- оптимальности выбираемых методов и приемов обучения;
- организации работы механизма «обратной связи» с учащимися;
- созданию условий для самооценки и рефлексии учащимися собственной деятельности.

Практика показала, что используя личностно ориентированный подход в образовательной деятельности, повышается эффективность обучения. Неслучайно, многие педагоги начинают активно использовать различные виды диагностики для обучающихся, для выяснения своих способностей и возможностей, – все это позволяет проводить за счет рефлексии систематизацию своей деятельности в соответствии с современными технологиями образования.

3.4. Особенности учебно-воспитательной деятельности по адаптации и реадaptации подростков в условиях школы

Личностно ориентированная основа системы работы педагогического коллектива определяет существенные особенности построения обучения и воспитательной деятельности. Личностно ориентированное образование в отличие от личностно-отчужден-

ного типа обучения, делая содержанием образования саму личность, превращает даже отчужденные знания, хранящиеся в культуре в формализованном виде, в достояние личности. Личностно ориентированное образование предполагает обращенность процесса к наличной индивидуальной системе моделей учащегося, адекватность наличному этапу ее становления, вовлеченность личности в полноценное проживание личностно ориентированных ситуаций.

Реализация личностно ориентированного обучения, которое предоставляет каждому ученику, опираясь на его способности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможность реализовать себя, требует смены «векторов»: от обучения как нормативно построенного процесса к учению, как индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержки. Обучение не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия, а ученик должен овладеть опытом выполнения специфических личностных функций (избирательность, рефлексия, смыслоопределение, ответственность, самореализация и др.). Эти качества личности являются в сущности составляющими элементами адаптационного потенциала, определяющего устойчивость человека к факторам дезадаптации. То есть можно утверждать, что без определенной личностной устойчивости к внешним воздействиям невозможно полноценное саморазвитие, с другой стороны, самореализация личности, происходящая при грамотно построенном личностно ориентированном образовательном процессе, способствует повышению адаптационного потенциала.

Педагогическая поддержка развития личности подростка основывается на помощи растущему человеку в преодолении и снятии внутреннего конфликта, в открытии рефлексивного мира личностного «Я» в управлении этим миром. Средством и механизмом личностного развития должна выступать ситуация, создающая внутреннюю коллизию, импульс к изменению, к осознанию себя в новой системе отношений, обретению нового опыта и смысла. Конструируя такие личностно-развивающие ситуации педагог определяет и свое поведение, поскольку, работая с другой личностью (ученика), он должен работать и с самим собой. Учебный процесс будет тогда протекать как взаимная реализация (сореализация), как взаимораспределенное действие. Эта

содеятельность должна обладать эмоционально-смысловой общностью для обоих субъектов при различии операционального состава действий и выполняемых при этом функций. Свободная, творческая позиция, включенность личностных функций позволяют подростку испытывать радость сотворчества, ощущать причастность к процессу познания, свою востребованность как личности, что повышает его уверенность в себе, заинтересованность в познании, формирует его отношение к учителю как к старшему сотоварищу. Все это содействует повышению уровня реальной адаптированности, снижает вероятность возникновения стрессовых состояний, конфликтных ситуаций, неуверенности в себе, озлобленности на окружающих.

Согласно концепции В.В. Серикова, элементарной технологической единицей личностно ориентированного образования выступает диалог как специфическая форма обмена духовно-личностными потенциалами, как способ согласованного взаимодействия и взаимной деятельности педагогов и обучающихся. Диалог является неотъемлемым атрибутом личностно ориентированной ситуации. Выявление законосообразной системы развивающихся ситуаций, по мнению В.В. Серикова [202, с. 108], – путь к технологии. Личностно ориентированная ситуация выступает как своеобразная игра, смысл которой, в отличие от «дела», не в достижении цели, а в свободном выражении своих творческих сил, в возможности познавать и решать практические задачи «играючи», освободившись от утилитарных целей.

Поиск деятельности, в которой был бы актуализирован личностный потенциал, силы саморазвития ученика привел к выводу об *игровой природе* личностно ориентированных педагогических технологий. Известно, что субъект проявляется, когда он участвует в целостном процессе деятельности, проходя все этапы: определяет сущности и далее переводит их в силы; определяет структуру деятельности; реализует деятельность, следит за изменениями в деятельности; за счет того, что запускал процесс деятельности и строил структуру, отождествляет себя с ним и тем самым строит свою индивидуальность. Именно такой процесс обучения является личностно-развивающим, в отличие от отчужденного обучения, в котором ученик, как правило, участвовал только в среднем этапе целостной деятельности, то есть как исполнитель, реализатор, поэтому и его развитие было в

основном операциональном, а не личностным. Сравнивая процесс субъективации с определением и сущностью игры, можно установить, что в игре создаются возможности для участия субъекта (школьника) в полном цикле целостной деятельности, то есть создаются условия для проявления субъектных, личностных качеств и тем самым для развития личности.

Специфика игровых технологий состоит также в моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни (социальных, профессиональных, политических, культурных и т. д.). Организация в процессе обучения жизнедеятельности учащихся адекватной реальной общественной жизни обеспечивает ученикам ненасильственную естественную социализацию, делает их не пассивными «объектами» учебного процесса, а субъектами своей деятельности и всей жизни. Ориентация учащихся в процессе такого обучения в реалиях социальной, культурной, научной и других областях жизни позволяет видеть перспективы своего личного жизненного пути и соответственно планировать и осуществлять осознанное развитие своей индивидуальности.

Организация взаимодействия педагога и учащихся в игровых технологиях требует вовлечения участников учебного процесса в совместное «проживание» учебно-познавательных и эмоционально-нравственных ситуаций на основе собственных позиций каждого субъекта обучения. При этом у школьников формируются смыслообразующие мотивы учения (потребность в знаниях, познавательный интерес), познание становится для ученика желанным, приобретает положительную эмоциональную окрашенность, стимулирует и поддерживает волевые усилия. Можно утверждать, что игровые технологии способствуют повышению адаптационного потенциала учащихся, так как обучение становится гуманным, ненасильственным, снимаются поводы для конфликтов учитель – ученик, субъективируясь, подросток становится увереннее в себе.

Большое место в образовательном процессе занимают игровые технологии и дидактические игровые системы. В.А. Сухомлинский считает, что игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности. В от-

личие от взрослых, для которых естественной средой общения является язык, естественной средой общения для детей является игра. Френк утверждает, что игра для детей – способ научиться тому, чему их никто не может научить. Это способ исследования пространства и времени, вещей и т. п.; включаясь в процесс игры, дети обучаются в нашем символическом мире – мире смыслов и ценностей. Поэтому в качестве инновационной педагогической технологии в настоящее время в учебном процессе обоснована игровая. Особое место игровая технология занимает в личностно ориентированном образовании. Личностно ориентированная ситуация и выступает как своеобразная игра, смысл которой не в достижении цели, а в свободном выражении творческих сил, в возможности познания и решения творческих задач.

Личностный подход реализуется посредством деятельности, которая имеет не только внешние атрибуты совместности, но и своим внутренним содержанием предполагает сотрудничество, саморазвитие субъектов учебной деятельности, проявление их личностных функций: мотивирующей, опосредующей, автономности, творчески преобразующей и самореализующей (В.В. Сериков). В игре происходит рефлексирование, самореализация, ученик принимает решения, за которые он в ответе, игра предполагает творческое начало.

Игровая технология представляет собой системы применения различных *дидактических игр* в обучении, формирующих умение решать задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов. Эти игры способствуют развитию у ученика целеустремленности, выдержки, самостоятельности, чувства коллективизма, выработки умения действовать в соответствии с принятыми нормами поведения. Особое место среди дидактических игр занимают *ролевые игры*. Они развивают у школьников воображение, мышление, волю, способствуют вовлечению учеников в творческую деятельность. Основной принцип, на котором строится ролевая игра, – максимальная реализация личностного подхода, что предполагает создание условий для сознания каждым учеником своего «Я», своих возможностей. Но чаще всего дети участвуют в подвижных *спортивных играх*, которые проводятся обычно в виде соревнования участников и требующих от участников инициативы и находчивости при решении возникающих в ходе игры задач, коллективных действий, высокой эмо-

циональности. Приведем пример систематизации широко применяемых игр на уроках и во внеурочное время (см. табл. 10).

Таблица 10

Игры, способствующие развитию познавательной активности детей

Типы игр	Название игр
Сюжетно-ролевая	Игры на темы литературных произведений, кино и диафильмов, теле- и радиопередач, режиссерские игры, игры на бытовые сюжеты в «дом», «праздники», «дни рождения»; конкурсе актерского мастерства, наш телевизор, «Мы ждем гостей», «Переключка телестудий», «Защита времен года», «Литературный кабачок», «Литературный суд»
Дидактическая (познавательная)	«Аукцион знаний», «Аукцион народных мудростей», «Защита фантастических проектов и школа 21 века», «командная олимпиада», «Найди ошибку», «ОЭВ в действии», «Тропа испытаний», «Молодая семья», «На страже природы», «Путешествие в мир бабсен», «Школа этикета», «В мире книг», «Химические шашки»
Комплексная	Поиск нарушений законов природы, КВН, конкурс «Гармония», фольклорный фестиваль «Все игры в гости будут к нам»
Психологическая	На логику, на внимание: «4 стихии», «Зеваки», «Флажок», «Веселая зарядка», «Остров обитаемый в океане есть», «Волшебный базар»
Деловая	«Предприниматель», «Информационный поиск», «Слет специалистов», «Нобелевская премия», «Защита факультативного мнимума», «Построй завод»
Спортивная	Настольный теннис, баскетбол, хоккей, санки, коньки, городки

Предлагаем ряд методических советов руководителю игры: руководитель (учитель) должен знать сильные и слабые стороны игры. Он должен знать, что игра воспроизводит реальную ситуацию. Это ее сильная сторона. Но как бы ни была интересна, эффективна игра, в новых условиях она требует творческого подхода. Применение деловых игр требует четкого обоснования целей и места ее в учебном процессе. Прежде всего, это ценностный опыт выполнения будущей профессиональной деятельности, формирование навыков общения и взаимодействия, опыт социальных отношений, формирование познавательной и профессиональной мотивации, это поле профессионального самоопределения. Деловая игра отличается от многих других способов обучения. Проиграв определенную ситуацию, человек чувствует свои силы и возможности, то есть необходимо обратить внимание на эффект последствия.

Использование деловых игр в учебно-воспитательном процессе позволяет сформировать у учащихся:

- готовность действовать с учетом позиций другого;
- способность с помощью вопросов добывать необходимую (недостающую) информацию;
- готовность брать на себя инициативу в организации общения при решении проблем;
- способность переводить конфликтную ситуацию в диалог, находить пути разрешения через анализ условий и выработку общей точки зрения;
- стремление и возможность понимать относительность, субъективность мнений, желание и умение прислушиваться к точке зрения других;
- умение обнаруживать различные эмоциональные состояния у участников и использовать это в ходе общения при решении проблем;
- способность выявить свои профессиональные умения в общении, профессиональные интересы, позиции, психологические качества и корректировать их.

Применение игры и других видов диалоговых технологий (дискуссии, дидактические игровые системы, диспуты и т. д.) позволяет педагогам достигать следующих результатов:

- раскрепощения подростков во время учебных занятий;
- повышения творческой и познавательной активности;
- улучшения усвоения учебного материала при одновременном облегчении для подростков этого процесса;
- повышения уровня общения у подростков, так как во время игры формируются навыки общения как на горизонтальном (со сверстниками), так и на вертикальном уровне, чему способствуют особо ролевые игры;
- развития эмоциональной сферы подростков, так как игровой процесс сопровождается проявлением ярких чувств, сопереживанием;
- развития рефлексивных свойств школьников, умения оценивать себя, свою деятельность в сравнении с другими;
- развития саморегуляции своих психических состояний и действий, так как в игре необходимо согласовывать свои действия и интересы с действиями и интересами других участников игры;
- развития умений самоорганизации своей деятельности.

Изменения в личностных особенностях подростков, которые происходят в процессе игры, способствуют становлению у них адаптационной устойчивости, влияние дезадаптационных факторов снижается и не оказывает действия, приводящего к различным формам проявления дезадаптации. Учебные игры, в нашем понимании, состоят из трех основных компонентов: собственно игровых действий, учебно-познавательного содержания, ролевого общения в процессе игры. На методических семинарах педагоги должны выявлять отличия игровых технологий от тренинговых, задачных и т. д. Овладеть методикой грамотного использования и разработки собственных игр, на это обращается особое внимание, так как разработка собственных дидактических игр способствует развитию творческих способностей педагога, повышает его заинтересованность в применении игровых технологий.

Методику использования дидактических игр рассмотрим на примере разработанной автором игры «Химические шашки» (Химия в школе. 1985. № 5. С. 43–44).

Игры способствуют личностному развитию школьников, что приводит к повышению адаптационного потенциала. Подобные игры пользуются огромным интересом у подростков, позволяют учителю проверять знания учащихся, по сути дела, «скрыто», не травмируя подростков, выявляя у них проблемы в собственных знаниях. Кроме этого, играм присущ соревновательный момент, развивается внимание, умение ориентироваться и выражать себя, что также немаловажно для подростков.

Игровые технологии на уроках удачно сочетаются с задачным подходом, также способствующим «включению» подростков в учебный процесс с минимальным риском дезадаптации. При этом учителя вводят личный компонент в учебную задачу, связанную с «преобразованием субъекта учебной деятельности, с усвоением им определенных элементов содержания образования – понятий, способов действия, компоненты последнего и является личным опытом обучаемого» [202]. Ни с чем в своей жизни человек не сталкивается так часто и ни в чем так сильно не нуждается, как в способности ставить и решать задачи самых разнообразных типов и различной степени сложности. Весь путь человека – это постановка и решение все новых, встающих перед людьми задач. Но задачи предстают перед человеком не в

виде уже готового, кем-то составленного задачника, а в форме противоречий жизненных обстоятельств, которым нельзя предоставить стихийно развиваться.

В традиционном обучении задачи часто служат тренировкой в применении изучаемых законов, закреплению знаний, при этом задачи остаются для учащихся «чужими», кем-то структурированным готовым знанием. Все те поиски, сомнения, споры, проблемы, зарождавшиеся и разрешавшиеся в виде новых задач, остаются для учеников закрытыми. В связи с этим известный философ Э. Ильенков писал о том, что неразумно учить математике, заставляя учеников зубрить наизусть ответы, напечатанные в конце задачника, не показывая им ни самих задач, ни способов их решения. Тем не менее учителя часто преподают физику, химию, географию, историю именно таким способом: сообщают ответы, найденные человечеством, даже не пытаясь объяснить, на какие именно вопросы эти ответы были даны. Поэтому учащиеся часто иллюзорно отражают действительность, они не умеют сопрягать смыслы, заложенные в задаче, со своими личностными смыслами, переживаниями. При этом решение задачи мало влияет на изменения в собственно личностных механизмах ученика, и даже развитие когнитивных аспектов осуществляется не так успешно, если задача и ее решение не связано с переживаниями подростков тех поисков, которые были причиной возникновения задачи.

В этом отношении весьма показательным является утверждение А. Эйнштейна о том, что в поисках постановки новых сугобо физических проблем он исходил из анализа переживаний героев М. Достоевского. Принципы решения жизненных задач, поставленные Достоевским, Эйнштейн использовал для построения новых проблем в физике. Это предполагает, что поставить, сформулировать и приступить к решению задач – значит найти проявление тех ситуативных обстоятельств, через которые обеспечивается не только интеллектуальная активность человека, но вся его личностная целеустремленность. Причем следует иметь в виду, что решение новой задачи представляет собой производное двух факторов: особенностей самой задачи и индивидуальной характеристики тех, кто ее решает, что требует включения личностного контекста в задачу. Задача выступает основанием личностно ориентированной ситуации, если она становится для ученика

событием, требующим перехода от одной модели мировосприятия и поведения к другой (В.В. Сериков) .

Фундаментальной характеристикой субъекта познания является смысл изучения данного предмета как своеобразное индивидуально-субъектное переживание объективного значения этой науки, приобретаемого опыта и собственного отношения к ним. Результатом решения задачи в личностно ориентированном образовании должен быть не только когнитивный аспект (новое значение, новый способ умственной деятельности), но и собственно личностные изменения, так как всякое решение включает в себя намерение, план, креативность, придание смысла, принятие на себя ответственности, оценивание результата.

Задача – это как бы инвариантный момент обучения, присущий всем видам и формам усвоения опыта, независимо от того, идет ли речь об опыте когнитивном, практическом, творческом или личностно-смысловом. Значение задач для личностного развития проявляется при ряде дидактических и импологических условий, которые фундаментально рассматриваются в работах В.В. Серикова, В.И. Данильчука, В.М. Симонова, В.М. Добрякова, Ю.Д. Зарубина, причем как на примере предметов гуманитарного цикла, так и естественнонаучного. При выборе задач необходимо соблюдать следующие условия:

- задача должна иметь личный смысл для подростков, иначе деятельность подростка по ее решению будет формальной, и решение задачи не придет в личный опыт;
- задача должна опираться на имеющиеся знания, но для решения задачи должно требоваться умение абстрагироваться, объединять разрозненные элементы знания в единую систему, находить логические связи, то есть решение задачи не должно вытекать непосредственно из «готовых знаний»;
- подбор задач должен носить поступательный характер, идти постепенное, но постоянное движение от простого к сложному.

Если задача имеет для дезадаптированного подростка личное значение, входит каким-либо образом в контекст его жизни, то ее решение становится для него желанным и необходимым. Применение педагогами системы таких задач приводит к тому, что учащийся с удовольствием включается в учебную деятельность, у него развиваются учебные умения, а это влияет на

изменение позиции и установок ученика в плане развития положительного отношения к учебе, что повышает его способность адаптации к школьной жизни.

Естественно, что решение контекстных задач, развивая различные формы субъектного опыта и в целом всю личность подростка, повышает его адаптационный потенциал. Этому способствует также соблюдение условия постепенного усложнения задач. Предъявляя посильные задачи, педагог создает «ситуации успеха», обеспечивая тем самым эмоциональный комфорт учащихся. Это особенно важно для профилактики дезадаптации и для организации процесса реадаптации подростков.

Воспитательная работа

Одним из главных приоритетов в образовательной деятельности педагогического коллектива является восстановление и развитие *системы воспитательной работы*, так как без воспитания, создания условий для развития социально значимых качеств личности подростка у последних нередко наблюдается нарушение как в мировоззренческом и социально-идеологическом комплексах, так и во внутрисоциумном и в деятельностном, что приводит к глубокой и устойчивой дезадаптации.

Воспитание в целом в настоящее время переживает серьезный кризис, обусловленный несколькими факторами, выделенными О.С. Газманом и В.В. Сериковым:

- фактор неопределенности целеполагания в воспитательной сфере;
- фактор кризиса мировоззрения, связанного с разными изменениями в социально-экономической жизни общества;
- фактор организационно-технологический (отсутствие системы подросткового воспитания, отказ от старых форм при отсутствии разработок новых и т. д.).

Нельзя сегодня отрицать наличие серьезных проблем в воспитании, а потому следует выделить отдельные из них:

- возникновение стихийной, по своей сути деструктивной социальной ситуации;
- девальвацию системы традиционных ценностей, сложившегося механизма социализации поколений, нарушение преемственности поколений, усиление бездуховности;

- переоценку роли образования в ущерб воспитанию;
- усиление негативного воздействия средств массовой информации, «вестернизация» образа жизни молодежи, внедрение чуждых ему духовных ценностей.

Все это и многое другое привело к провалам в массовом воспитании, к появлению большого количества беспризорников, а также детей с теми или иными формами дезадаптации. А потому воспитательная деятельность по предотвращению дезадаптации и организации процесса реадaptации подростков в школе должна основываться на *ведущей идее* лично ориентированного воспитания, признании человека (и педагога, и воспитанника) высшей ценностью. Это предполагает такое отношение педагога к подростку, а подростка к педагогу, когда признается автономность внутреннего мира человека и утверждается право человека на свободное проявление индивидуального «Я». Это означает также, что восприятие подростка выстраивается в широком русле «человек – человек». Роли «воспитанник», «педагог», «администратор» как бы отходят на второй план. Их учет находится на периферии сознания и лишь в особых ситуациях перемещается в центр сознания, но имея в виду всегда ориентацию на другого как на человека. При этом отношение к человеку выстраивается как к цели и ни в коем случае не как к средству.

Принятие личности как высшей ценности происходит в контексте современной культуры, где существуют два момента: один по отношению к другим людям: нельзя посягать на другого; другой – по отношению к самому себе: нельзя не развивать себя до Человека. Ведущая идея определяет принципы воспитания, которые определяют последовательность и содержание личностно-утверждающих ситуаций.

Принцип интегративности. Индивидуальность определяется мерой развитости внутреннего мира личности и интегрирует все социально-ценные свойства. Педагог содействует свободе подростка в «коридоре» культуры, то есть он стремится к сопряжению свободного выбора подростков и человеческих норм, выработанных культурой, школьного и социального «полей». В связи с этим следует осуществлять конструктивный синтез *четырёх компонентов системы воспитательной деятельности по реадaptации подростков*, как это делается в ряде лучших образовательных учреждениях:

- *воспитание в детской организации*, например «Республика-Лидер» и др. (в каждой отдельной школе могут иметь место детские организации со своим названием) ;
- *организация социальной сферы* (референтные группы, клубы по месту жительства и т. д.) ;
- *система работы с родителями*;
- *психокоррекционная индивидуальная и групповая работа с подростками*.

Принцип опоры на положительное. Его главный тезис – возвышение личности воспитанника в любых педагогических ситуациях, а также создание условий, в которых ребенок будет развивать и проявлять свои особенности, которые поднимают его в своих глазах и в глазах окружающих. Деадаптированные подростки особо нуждаются в пробуждении веры в свои силы и в ощущении чувства собственного достоинства. Поэтому педагоги должны помочь снять у подростков страх перед деятельностью, которая у них плохо получается, оказать скрытую, завуалированную поддержку, искать и подчеркивать достоинства подростка. Такое щадящее воспитание признает те результаты деятельности подростка, которые оказываются доступными для него на данный момент его развития. Известно, что в массовой практике воздействия на деадаптированных подростков преобладают наказания. Но наказания касаются лишь действий, не затрагивая мотивов и ценностей, а потому не изменяют поведение и нравственность в целом, а дают только ситуативный эффект. Поэтому в работе педагога должно быть правило: как можно меньше запретов и акцент на положительном подкреплении. «Не надо держать детей в узде запрета, – подчеркивал В.А. Сухомлинский, – надо побуждать их к активной деятельности».

Принцип рефлексии. Этот принцип интерпретировался нами как способность воспитателя видеть за фактом явление жизни, за явлением жизни обнаруживать ее закономерности, за объективными закономерностями распознавать основы человеческой жизни так, чтобы каждый ребенок приобретал привычку и умение отдавать себе отчет в собственной жизни, становясь субъектом жизни. Накопление знаний и даже опыта действий является необходимым, но недостаточным условием для изменения деятельности человека, для его целостного развития. Только постоянное осмысление, анализ и перестройка собственного опыта

обеспечивает человеку продвижение в своем саморазвитии и самовоспитании. Рефлексивное отношение человека к миру и к собственной деятельности является одним из важнейших психологических условий его совершенствования. В широком смысле именно рефлексия обеспечивает выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее, для суждения о ней.

Рефлексивное воспитание направляет внимание школьников на жизнь как на особо ценностный объект, чрезвычайно широкий по содержанию, но вполне поддающийся анализу, осмыслению, оценке и перспективному планированию. Субъект способен конструировать свою жизнь в ее общих сущностных чертах, определяя свою жизненную позицию, ценностные предпочтения и содержание жизни. Чтобы развить способность отдавать отчет в собственной жизни, а значит, и в сиюминутном протекании, требуется надситуативное восприятие действительности, абстрагирование высокого уровня, обобщенное отношение к происходящему, позволяющее увидеть ценность за предметом, вещью, действием, поступком, событием. Эта способность выйти за пределы самого себя, то есть трансцендентность человека и есть то духовное, что присуще только человеческому существу. Благодаря трансцендентности жизнь наполняется ценностным содержанием, ибо надситуативное восприятие жизни вскрывает то, что значимо для жизни человека, путем обобщения и анализа.

Ценностное отношение, порожденное надситуативным восприятием, одухотворяет существование человека, преобразует каждый миг предметной деятельности по обеспечению себя средствами существования в миг проживания жизни в ее содержании. Рефлексивное воспитание содействует духовному обогащению личности воспитанника. Главное назначение рефлексивного воспитания состоит в том, чтобы содействовать становлению субъекта жизни – личности, производящей самостоятельный выбор жизненной позиции и вполне отдающей себе отчет в том, какую жизнь она предпочитает, а следовательно, несет полную ответственность за совершаемый и совершенный выбор. Побуждение к рефлексии и ее развитие у подростков, пронизанность всей дея-

тельности осознанием ее является основой предотвращения дезадаптации и организации процесса реадaptации подростков.

Принцип опоры на чувства. Процесс формирования чувств человека неразрывен со всем процессом становления его личности. Тонкость чувств, переживаний, эмоционального отношения к окружающим и самому себе зависит от культуры ощущений и восприятий. Чем тоньше ощущения и восприятия, чем глубже выражается личная эмоциональная оценка фактов, поступков, событий, тем шире эмоциональный диапазон, который характеризует духовную культуру человека.

Первая забота воспитателя – чтобы душа ребенка была чуткой и восприимчивой к тому, что происходит в чужом сердце. С другой стороны, дети должны повседневно испытывать на себе тончайшую реакцию богатой чувствами души своего наставника на свои поступки, свое поведение. Эта реакция, по мнению Сухомлинского, и есть могучее средство воспитания в духе гуманизации, без которого немислима школа. Сухомлинский утверждал также, что чуткость, отзывчивость, человечность наших питомцев могут утвердиться лишь тогда, когда каждый ребенок что-то или кого-то «приручит», что-то одухотворит, во что-то вложит свою душу. Важнейший вывод Сухомлинского об условиях гуманного воспитания: в школе должен быть создан моральный тонус, который выражается в том, что «каждый воспитанник о ком-то заботится, о ком-то печется и беспокоится, кому-то отдает свое сердце». В воспитательной деятельности в свете личностно ориентированного образования, педагоги создают такие ситуации, в которых все воспитанники, и особенно склонные к дезадаптации, проявляли «заботу» о ком-то или о чем-то. Это может быть забота о цветах, о животных, забота старших о младших, шефство над детдомовскими детьми, престарелыми и т. д.

Принцип диалогичности. Нельзя не обратиться еще раз к значению диалога для становления личности, диалога, который является основой личностно ориентированных технологий обучения и воспитания. Личность существует в своей обращенности к другим, в восприятии другого, во внимании к другому, в общении с другим (или самим собой в качестве Другого). Значит, личность есть там, где есть диалог. Диалогические отношения пронизывают все отношения и проявления человеческой

жизни, вообще все, что имеет смысл и значение. Где начинается сознание, там начинается и диалог. Причем диалог – это не просто спор, полемика, но гораздо более значимый феномен. Это доверие к чужому слову, принятие, поиски глубинного смысла, согласие, усиление путем слияния и т. п.

Общение через диалог рассматривается как условие реализации субъект-субъектных отношений в воспитании в противоположность субъект-объектным (монологическим) отношениям. Монологическое общение подразумевает доминирование во взаимодействии единого смысла, единой воли педагога. Диалогическое же общение есть совместное обсуждение проблем, ситуаций. Содержание предмета диалогического общения порождает в субъектах воспитания индивидуальные смыслы, которые пересекаются в ходе взаимодействия и создают общее смысловое поле.

Через диалог для педагога открывается общий путь развития в ребенке способности стать человеком, осознающим не только социальные отношения и культурные ценности мира, но и себя в связи с данными ценностными объектами. Чтобы выразить себя, надо стать в стороннюю позицию и посмотреть на то, что сейчас происходит с моим «Я». Диалог с другим – это не только познание другого, но и познание себя: «Я» предъясняется Другому, и в этот миг «Я» воспринимает свое собственное «Я». Речь идет не об одноактных формах работы с ребенком, когда ему представляется возможность открыть свое «Я» для других и для себя, а о том, что весь процесс воспитания, вся организуемая педагогом жизнедеятельность воспитанников пронизывается диалогом с другим или другими (полилог).

В соответствии с задачами лично ориентированного образования в школах должна быть создана подростковая организация, как принято сегодня, под любым названием, но детская, подростковая, ученическая организация. Девиз детской организации должен отражать конечную цель работы данной детской организации. Например, детская организация «Республика-Лидер». Девиз организации – **«Раскрой талант и сделай мир счастливым, построй фундамент собственной души».**

Среди основных целей организации, зафиксированных в ее Уставе, значится и «адаптация обучающихся к жизни в современном обществе». Смысл влияния организации как организованного сообщества на развитие подростков заключается:

- *во-первых*, в усвоении ими культурно-ценностных ориентаций общества и через «встречу» их субъектного опыта с социальным опытом, каждый подросток вырабатывает, «выращивает» свои духовно-ценностные ориентиры, осознает свое место в школе, в обществе;

- *во-вторых*, значение организации состоит в том, что в ней конструируется модель отношений, существующих в обществе, и каждый участник организации, участвуя в разнообразных отношениях, развивается в единстве социализации и становления индивидуальности. Этому способствует организация коллективных рассуждений, коллективной мыследеятельности, коллективных эмоциональных переживаний и волевых устремлений. В таких обсуждениях каждый вносит свой вклад, выражая свою точку зрения, предлагая свой ракурс оценки явления. Итогом коллективной деятельности является не столько решение вопроса, а, главным образом, продвинувшееся самопознание участников дискуссии, так как выражая себя, они познавали себя и приобретали все большую субъектность как личностное образование.

Необходимым условием, при котором организация влияет положительно на становление личностных качеств подростков, является создание такого психологического климата, когда каждый воспитанник может открыто выражать то, что составляет содержание его души в момент взаимодействия с другими. Тогда в ребенке развивается способность высказывать свое «Я», свое мнение, то есть развивается способность к «Я-сообщению». Произвести «Я-сообщение» может лишь человек, свободный, лишенный страха перед грубой и унижающей оценкой окружающих, не зажатый опасениями потерять свой престиж, утратить статус в группе.

Детская организация, бесспорно, является соуправляемым общественным объединением. На взгляд автора, детская организация есть оптимальная форма управления.

Авторитарное управление подростковой организацией привело бы неминуемо к потере интереса к ней со стороны подростков, в то же время неучастие в управлении взрослых привело бы к стихийному бессистемному развитию, что не позволило бы реализовать идеи, заложенные в концепции развития организации. Основная роль в управлении детской организации, конечно, принадлежит учащимся.

Многолетний опыт работы детской организации «Республика – Лидер» показал, что одним из основных достоинств в работе можно считать значительное количество подростков, которые входят в так называемые творческие группы, где они получают навыки управления, пробуют роль лидера. Этот фактор способствует росту самооценки детей, их самоадаптации, а также самоидентификации. Подростки начинают ощущать себя частью коллектива, в то же время получая возможность для творческого индивидуального самораскрытия по различным направлениям.

Согласно интересам учащихся, выделено четыре так называемых смыслоопределяющих центра – героико-патриотический, научно-практический, культурно-массовый и пресс-центр, в каждом из которых существуют направления конкретной деятельности. Опыт показал нецелесообразность дробления на более мелкие направления работы, как это было ранее в пионерских и комсомольских организациях, что приводило к заорганизованности, неоправданному разделению целостных направлений работы.

Новой для детских организаций можно считать такую форму работы, как заседания группы «творческая экспертиза», в которую входят лидеры от каждого направления смыслоопределяющего центра. В ее функции входит координация деятельности творческих групп классных коллективов, отбор материалов для БИИД – банка интересных идей и дел. Каждый центр участвует в организации и проведении творческих отчетных вечеров под рубрикой «Вглядиись, таланты прорастают!».

Эффективной новинкой является регулярное проведение «Директорского часа», который проводится директором совместно с советом президента «Республики-Лидер», а также с педагогами, учащимися, родителями, состав которых варьируется в зависимости от тематики консультативного совещания. Директорский час позволяет добиваться вовлечения учащихся в управление общеобразовательным учреждением, содействует сплочению ученического и педагогического коллективов, пониманию подростками системы требований, регламентирующих общую деятельность.

Подросткам требуется выход эмоциональной энергии, это установлено многочисленными педагогическими и психологичес-

кими исследованиями. В противном случае накапливается напряжение, которое может привести к эмоциональным срывам, развитию дезадаптационных процессов. Чтобы помочь обучающимся снять стресс, при входе в школу хорошо повесить ящик с надписью: «Оставь свой гнев на бумаге». На бумаге подростки оставляют свои замечания, жалобы, предложения в любой адрес, как ученического, так и педагогического коллективов. Подобная форма самоуправления помогает исправить многие недостатки в работе вспомогательных служб школы, выявить негативные факты в отношениях к подросткам отдельных педагогов и т. д.

Остановимся на основных направлениях каждого из центров.

Одно из ведущих мест в структуре организации принадлежит героико-патриотическому центру, цель деятельности которого заключается в создании условий для формирования личности подростков, обладающих высоким нравственным потенциалом, физическим совершенством. Деятельность этого центра включает следующие направления:

- военно-патриотическое название «Герои рядом живут»;
- историко-краеведческий отряд «Мой край»;
- школа нашей Олимпиады (спорт);
- юные инспектора движения (ЮИД);
- отряд оперативных дежурных «Вихрь».

Поскольку в этот центр идут подростки, интересующиеся военной патриотикой, краеведением, общественным порядком и т. д., то и в качестве формы организации прижились «отряды» с соответствующей атрибутикой, ритуалами. Это способствует удовлетворению потребностей подростков в романтике, принадлежности общности сверстников, объединенных «мужскими занятиями». Многие дезадаптированные подростки, участвуя в работе центра, получают возможность выхода из-под влияния референтных групп с отрицательной направленностью, изменяют в лучшую сторону свои личностные качества, что способствует их успешной реадaptации.

Цель деятельности научно-практического центра заключается в объединении учащихся, чьи устремления затрагивают познавательную сферу, создании условий для самовыражения подростков в творчестве, их самоадаптации. Деятельность этого центра включает следующие направления:

- экологическая тропа;

- научные общества учащихся по предметам;
- семинар «Научится учиться»;
- клуб «Интеллектуаль».

В этом центре, как правило, заняты учащиеся склонные к самостоятельной исследовательской работе.

Центр — культурно-массовый объединяет творческий, художественно эстетический актив учащихся. Цель работы центра — создание условий для самореализации творческого художественно эстетического потенциала подростков. Основных направлений в работе этого центра три:

- «школа нравственности»;
- КНД — команда нашего двора;
- организаторы КТД — коллективных творческих дел.

Организация деятельности этого центра координируется как педагогами-предметниками, воспитателями, социальными педагогами, так и педагогами дополнительного образования, то есть происходит включение общеобразовательного учреждения в социокультурный социум города.

Цель деятельности «Пресс-центра» заключается в создании условий для самореализации и самоактуализации личности подростка. В нем выделяется два основных направления:

- юные журналисты, художники и поэты;
- радиоклуб.

Детская организация способствует реализации личностно ориентированного подхода в процессе воспитания. Подростки не только приобретают, но и развивают личностные качества, учатся брать ответственность на себя, самоутверждаются в коллективных делах.

Возрастает практическая направленность большинства дел, проводимых в рамках детской организации, которая основывается на идеях сотрудничества, со- и самоуправления, что способствует созданию условий для самопознания, самовоспитания, саморазвития, самоутверждения, самореализации и заметного роста адаптационного потенциала личности подростка.

Неоднократно отмечалось, что одним из ведущих факторов дезадаптации является *фактор семьи, семейных отношений*.

Семья оказывает непосредственное влияние практически на все комплексы личностно-значимых взаимоотношений, на всю ситуацию развития личности. Нормальная семья по своим воспитательным возможностям превосходит любой социальный ин-

ститут. Семья – среда первоначального развития, где закладывается основа личности. В работе с семьей необходимо ставить следующие задачи:

- вовлечение родителей в орбиту совместной деятельности по достижению общей цели – созданию условий для самореализации подростков;
- возрождение нравственной ценности семьи как духовной общности, хранительницы народной культуры;
- повышение психолого-педагогической культуры родителей;
- диагностика семейных отношений и психологической атмосферы в семьях;
- организация системы индивидуальной работы с родителями.

В выборе форм и методов по решению этих задач целесообразно использовать личностно ориентированные технологии – игры, диспуты, где создаются возможности для рефлексии родителями своих позиций, форм общения, воспитательных установок по отношению к своим детям. В процессе организуемых ролевых и деловых игр для родителей выстраиваются ситуации, приводящие к дезадаптации подростков. Родители совместно с психологом и педагогом, пытаются во время проведения занятий отыскать оптимальные пути выхода из конфликтных ситуаций, учатся комплексно оценивать причины и последствия разнообразных жизненных ситуаций.

Важным направлением в работе с родителями является создание «сверхколлектива», включающего подростков, педагогов, родителей. В соответствии с личностно ориентированной концепцией появляется необходимость построения единой системы воспитательной работы «ориентир – личность», суть которой заключается в создании единой цепочки целенаправленных действий по созданию условий, способствующих самореализации личности подростков.

Следует отметить, что задача учебного заведения состоит не столько в том, чтобы обеспечить родителей необходимыми знаниями, хотя значение этого направления тоже не преуменьшается, сколько в формировании у родителей ответственного отношения к подростку, отношения именно как к развивающейся личности.

Практика убеждает, что родители должны быть не помощниками педагогов в воспитании подростков, а основной, веду-

шей силой в этом процессе. Педагогический коллектив должен всемерно способствовать становлению личности.

В этом мы согласны с высказыванием В.О. Ключевского, который предполагал, что нормальная семья никогда не откажется от своего воспитательного дела, не захочет превратиться в простую кустарную мастерскую, вырабатывающую педагогическое и рекрутское сырье для школы и казармы. Но для этого необходима координация совместной деятельности педагогов и родителей по созданию условий для профилактики дезадаптации и организации процесса реадaptации подростков.

Организация социальной сферы

Один из компонентов работы по *нейтрализации отрицательного влияния референтных групп* есть формирование положительной их направленности. Причиной попадания подростка в асоциальную группу, само появление неформальных групп с отрицательной направленностью является недостаточная реализация подростком своего потенциала, неудовлетворение личностных притязаний. В связи с этим следует резко расширить сеть кружков, студий, систем дополнительного образования (технического, художественно-эстетического, экологического направлений), где подростки, часто не отличающиеся высокой успеваемостью, могли бы проявить себя, почувствовать самоудовлетворение, побыть в «ситуации успеха». Давно замечено, что если у подростка есть возможность проявить себя в условиях, когда он получает общественное одобрение, то он редко приобщается к асоциальным группам, подсознательно ощущая, что в этом случае он противопоставляет себя коллективу. Вторым компонентом является *вовлечение неформальных групп в сферу интересов школы* (путем организации подростковых клубов, возглавляемых бывшими спортсменами, военными, организации работы с детьми по месту жительства, создание разновозрастных отрядов во главе с общественными воспитателями из числа ветеранов труда, военнослужащих и т. п.).

Важно учитывать тот факт, что формирование личности, воспитание ребенка происходит не только в семье, школе, в дошкольных и внешкольных учреждениях, но и во дворе, среди сверстников. Обращаясь к воспитанию ребенка, социологи дол-

жны помнить, что и в школе, и в семье ребенок находится под контролем, точнее, подчиняется правилам поведения, установленными в школе и в семье. На улице, во дворе, со сверстниками он предоставлен сам себе, и этот процесс в его развитии может быть главным.

Работу по месту жительства должны вести социальные педагоги, педагоги дополнительного образования. Они организуют свободное время подростков, развивают их задатки и способности. Ведь именно вне контроля семьи и школы, когда ребенок предоставлен сам себе, возникают неформальные группы, появляются лидеры, происходят контакты со взрослыми. Именно здесь проявляются негативные черты у подростков, которые не могут себя занять, здесь подростки вовлекаются в преступные группы.

В современных условиях следует смелее внедрять в практику организацию по месту жительства клубов по интересу (СНД – спортсмены нашего двора; ТНД – театр нашего двора; отряды «Поиск», «Ветеран», «Талант» и др.). Для этого не следует изыскивать дополнительные условия, помещения и т. п. Основным местом репетиций, подготовки к праздникам должна являться школа, а подготовленные мероприятия проводить по месту жительства, во дворах. Больше проводить соревнований спортивных состязаний, участниками которых должны быть люди разных возрастов, что даст возможность решать общими усилиями проблемы воспитания и защиты детей. Нужно поддерживать связь с культурными и спортивными учреждениями города для проведения совместных мероприятий в микрорайоне.

Организованная работа с подростками по месту жительства даст положительные результаты: уменьшится детская преступность, повысится интерес к участию в коллективных делах по благоустройству своих дворов, повысит ответственность за подержание имиджа школы, семьи и собственного «Я», что обязательно скажется на развитии большего интереса к познанию.

Психокоррекционная работа в школе осуществляется социально-психологической службой, которая выполняет следующие функции:

- психологическая диагностика дезадаптированных подростков с целью определения уровня его развития; областей структуры личности, подвергшихся дезадаптации;

- исследование индивидуальных особенностей подростков с целью обеспечения личностного подхода к подростку на уроке, во внеклассной деятельности и т. д.;
- организация индивидуальной и групповой психологической терапии, направленной на ликвидацию психологической дезадаптации подростков, повышение уровня их коммуникабельности.

Для включения механизма реадaptации подростков социально-психологической службой используются различные психолого-педагогические приемы формирования положительных мотивов учебной деятельности, совершенствования опытно-навыковой подструктуры личности, мотивации личностных резервов подростков с учетом пластичности личности в этом возрасте, особенностей адаптационного потенциала и механизмов психологической защиты.

Психологическую коррекцию следует проводить на двух уровнях воздействий: социальном и личностном. Оправдано использование методики коррекции, которая включает: проведение групповых дискуссий, направленных на изменение систем отношения личности; ситуационно-ролевых игр для развития адекватных поведенческих реакций; методику «рокировки социометрического статуса», предложенную А.А. Гройсманом и Ю.Л. Ханиным, целью которой была оптимизация психических состояний и повышение уровня межличностного взаимодействия, направленного на личностный уровень, на повышение уровня психической саморегуляции и активизации психологических механизмов защиты личностного «Я».

Коррекционную работу необходимо проводить в несколько этапов. На первом этапе – психодиагностические исследования так называемых трудных подростков, испытывающих состояние дезадаптации в учебной деятельности, в общении, характеризующихся девиантным поведением. После чего обязательны индивидуальные беседы, ориентированные на смягчение отрицательных эмоциональных проявлений, учитывающие акцентуации характера подростков. На следующих этапах занятия содержат мобилизующие приемы формирования активной положительной установки на учебный процесс, осуществляется работа по переработке конфликтных переживаний и стабилизации работоспособности. Используются формы как индивидуального, так и груп-

пового тренинга. На занятиях с психологом, а также на уроках валеологии подростки получают основные сведения о методике занятий аутотренингом. В этом возрасте подростки охотно занимаются аутотренингом, что позволяет снимать состояние тревожности, раздражительности, способствует формированию чувства уверенности, бодрости, уравновешенности.

Большими возможностями обладает «рациональная», или, по определению С.А. Бадмаева, «дидактическая», психотерапия. Ее лучше проводить в три этапа.

На первом – путем эмоциональных бесед, проводимых психологом, социальным работником, подросток преодолевает неадекватную оценку своих отношений к педагогам, родителям, сверстникам.

На втором этапе совместно с подростками выявляются и обсуждаются факторы, вызывающие дезадаптивные состояния.

На третьем этапе активизируются защитные силы организма, направленные на преодоление дезадаптации, отказ от вредных привычек. При проведении групповой психокоррекции отрабатываются модели решения проблемных ситуаций, осуществляется тренинг адаптивных форм поведенческих реакций; особое внимание обращается на тренинг сенситивности, то есть умения сопереживать, сочувствовать, содействовать другим людям, в частности сверстникам, в их поступках и переживаниях.

На большое воспитательное значение сопереживаний указывал В.А. Сухомлинский, считавший, что из сопереживания, из чуткости к «чужому, незнакомому человеку берут свое начало тончайшие ростки любви и уважения».

Групповая психотерапия позволяет актуализировать прежний эмоциональный опыт, исправлять сформировавшиеся ранее шаблоны непродуктивных межличностных взаимодействий, приобрести подросткам умения адекватного общения. В целом групповая психотерапия, несмотря на групповую форму занятий, носит ярко выраженный личностно ориентированный характер. С.А. Бадмаев отмечает, что при групповой психокоррекции более выраженная активация личности, заключающаяся в тенденции к ее реконструкции, повышается степень социально-психологической адаптации, стрессоустойчивости учащихся и социального функционирования личности.

В процессе многолетней апробации разработанной личностно ориентированной системы деятельности педагогического кол-

лектива по профилактике дезадаптации и организации процесса реадaptации подростков определены комплексы личностно-значимых отношений. На основании этих комплексов разработана шкала для определения уровня адаптированности обучающихся (см. прил. 2). В ней в каждом из выделенных комплексов личностно-значимых отношений дается характеристика пяти возможных уровней дезадаптации. Самый высокий уровень дезадаптации имеет 1 балл, по мере уменьшения дезадаптационных процессов баллы повышаются и высший балл – 5 свидетельствует об уровне полной адаптации, то есть отсутствии дезадаптационных явлений. На основании данной таблицы при характеристике дезадаптации как результата нами введен рабочий термин «уровень адаптированности», который относительно определяем по следующей формуле:

$$Y_{ад} = P_{ад} S 100 / M_{ад},$$

где $Y_{ад}$ – уровень адаптированности;

$P_{ад}$ – реальная адаптированность;

$M_{ад}$ – максимальная адаптированность, которая, как видно из таблицы, составляет 30 баллов.

Реальная адаптированность определяется в результате наблюдений, психологического диагностирования и является суммирующим результатом набранных баллов. Уровень реальной адаптированности, как следует из формулы, выражается в процентах. Исходя из этого, выделили 5 уровней адаптированности:

- адаптированные (уровень адаптированности – от 90 до 100 %);
- в целом адаптированные (от 70 до 89 %);
- частично адаптированные (от 50 до 69 %);
- слабо адаптированные (от 30 до 49 %);
- неадаптированные (менее 30 %).

Адаптированные учащиеся характеризуются устойчивой положительной направленностью личности, адекватной самооценкой, высокой общительностью, доброжелательными отношениями, высокой успеваемостью, стремлением к саморазвитию, высоким показателем адаптационного потенциала. Не всегда в коллективе они занимают лидирующие позиции, но в целом социометрический статус их довольно высокий. Социальная активность у них высокая.

В целом адаптированные подростки по большинству показателей схожи с первой группой, однако эпизодически у них прослеживаются проявления дезадаптации – не совсем адекватная самооценка, конфликты со сверстниками и педагогами, они менее способны отстаивать свою позицию, менее устойчивы к влиянию, в том числе отрицательному. У них возможны «пробалы» по одному–двум комплексам взаимоотношений. Тем не менее они сравнительно легко поддаются реадaptации, особенно в случае вхождения в референтную группу положительной направленности.

Частично адаптированные подростки находятся на грани риска. Для них характерны неадекватная самооценка, слабая мотивация деятельности, повышенная конфликтность, зависимость поведения от настроения или ситуации. Устойчивые убеждения у них отсутствуют. Повышенное значение для них имеет референтная группа, поскольку отношения с родителями и педагогами, как правило, у них испорчены. Однако при соответствующей работе с ними, реадaptационные мероприятия могут достичь цели и они могут перейти во вторую группу.

Слабо адаптированные подростки причиняют массу беспокойства педагогам и родителям. Обычно они продолжают учиться, но основным мотивом у них является мотив избегания. Успеваемость и дисциплина очень низкие, подростки находятся вне классного коллектива или являются «ложными лидерами». Для них характерна очень высокая конфликтность, отсутствие убеждений, повышенная конфликтность в асоциальных компаниях. Самооценка неадекватная, может быть как сильно завышенной, так и заниженной. Реедaptации поддаются очень слабо, только в случае длительных целенаправленных воздействий.

Неадаптированные подростки часто характеризуются патологическими нарушениями личности, девиантным поведением, очень неустойчивым настроением, подвержены глубоко депрессивным и фрустрационным состояниям. Часто проявляют резко асоциальное поведение, убеждения имеют отрицательную направленность. В школе, как правило, они не задерживаются, поэтому активной реадaptационной работы с ними не ведется.

Конечно, определение уровня адаптированности довольно условно. Так, высокий общий средний балл может скрывать глубокие нарушения в каком-либо из комплексов. В связи с

этим, целесообразно построение индивидуальных графиков, показывающих адаптацию в отдельных комплексах, что позволяет педагогу определить пути и формы педагогического воздействия для нейтрализации появившихся причин к развитию дезадаптации.

Таким образом, разработанная и апробированная в ряде общеобразовательных учреждений лично ориентированная система работы педагогического коллектива по профилактике дезадаптации и реадaptации подростков обеспечивает действенную, современную и эффективную поддержку подростков в дезадаптационных ситуациях, повышает их адаптационный потенциал и адаптационную устойчивость, снижает уровень их дезадаптации, создавая при этом условия для личностного развития школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги изложенному, выделим главные положения и выводы, которые представляют содержание книги.

На основе теоретического анализа подходов отечественных и зарубежных авторов к выявлению сущности понятий «социальная адаптация», «дезадаптация» определена концептуальная позиция изучения понятия «школьная адаптация», ее причин и сущности, которую можно назвать интегральной. Она заключается в признании значимости био- и социофакторов в развитии дезадаптации, что и обусловило специфику решения проблем реадаптации школьников.

Представлена система факторов дезадаптации, в которой выделены объективные факторы (семья, школа, социальная среда) и субъективные (личностные свойства, характер, психическое и физическое здоровье, возрастные особенности). Рассмотрено понятие адаптационного потенциала личности, под которым понимается совокупность свойств личности, позволяющих успешно адаптироваться к среде. Адаптационный потенциал личности является интегративным фактором дезадаптации, включающим все субъективные факторы. В каждом факторе определены причины, провоцирующие дезадаптацию подростков, и соответственно этим причинам выявлены формы проявления дезадаптации.

Рассмотрен механизм дезадаптационных процессов, который заключается в разбалансировке отношений личности с окружающим миром и самим собой. Определена система комплексов личностно-значимых отношений. В каждом комплексе разработаны показатели адаптации по пятибалльной шкале, на основе чего выделены уровни адаптированности подростков. Дана классификация видов дезадаптации.

Приведена в качестве примерного образца медико-психолого-педагогическая карта для диагностики причин и специфики развития дезадаптационных процессов у подростков, позволяет не только вскрыть общие тенденции развития дезадаптационных явлений, но и выявить динамику индивидуальных особенностей дезадаптации подростков.

Ориентиром в становлении гармоничной системы ценностей подростков являются: личностно ориентированная система деятельности педагогического коллектива по организации педагогической поддержки подростков в дезадаптационных ситуациях, включающая в себя реадаптационный потенциал личностно ориентированного образования (на основе концепции В.В. Серикова); система гуманистических отношений «педагог – подросток – родитель»; условия обеспечения валеологической комфортности учащихся; система личностно-утверждающих ситуаций в учебной и воспитательной деятельности, что составляет основу адаптационной устойчивости и целостного личностного развития школьника-подростка.

Подростковый возраст является переходным этапом в развитии личности, а потому в наибольшей степени подвержен дезадаптации, но это не означает ее неизбежности. Учет возрастных особенностей подростков и ряда других факторов позволяет свети к минимальной опасности развитие дезадаптации.

Успехов Вам, уважаемый читатель! Здоровья, творчества, трудолюбия, вдохновения, всех земных благ в наступившем 2005 году!

С уважением к Вам, автор книги
Антонина Яковлевна Варламова

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулханова К.А. О субъекте психической деятельности. М., 1973. 288 с.
2. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань, 1987.
3. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. М., 1994. 237 с.
4. Азаров Ю. Не подняться тебе, старик: Роман-исследование. М., 1989. 302 с.
5. Алексеев Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень, 1997.
6. Алемаскин М.А. Воспитательная работа с подростками. М., 1979.
7. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М., 1993. 173 с.
8. Алмазов Б.Н. Профилактика конфликтов в работе с педагогически запущенными учащимися. М., 1991.
9. Альманах педагогических тестов / Под ред. С.А. Римской, Р.Р. Римского. М., 1995.
10. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония: В 3 ч. Екатеринбург, 1993.
11. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995. 496 с.
12. Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания // Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980. Т. 2. С. 9–127.
13. Анастаси А. Психологическое тестирование. Т. 1. М., 1982.
14. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1980. 432 с.

15. Аникеева Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе. М., 1976.
16. Аннекен Г., Эгельмайер Л., Кесслер Е. Тренинг уверенности и контакта в группе. Ростов н/Д, 1992. 61 с.
17. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопр. психологии. 1996. №1. С. 131–143.
18. Антропова М.В. Индивидуально-дифференцированное обучение в гимназии // Педагогика. 1996. № 5. С. 19–26.
19. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.
20. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990.
21. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. М., 1999. 95 с.
22. Беличева С.А. Основы примитивной психологии. М, 1993.
23. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. Екатеринбург, 1992. Ч 1. 73 с.
24. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. М., 1991. 167 с.
25. Белкин А.С., Жаворонов В.Д., Зимина И.С. Конфликтология, наука о гармонии. Екатеринбург, 1995.
26. Белова С.В. Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1995.
27. Белшева С.А. Диагностика школьной дезадаптации. М., 1995.
28. Бернлер Г., Юнссон. Л. Теория социально-психологической работы. М., 1992.
29. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 424 с.
30. Битянова М.Р. Социальная психология. М., 1994. 106 с.
31. Бодалев А.А. Личность в общении. М., 1983 272 с.
32. Божович Е.Д. Практико-ориентированная диагностика учения: проблемы и перспективы // Педагогика. 1997. № 2. С. 14–20.
33. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском обществе. М., 1968. 435 с.
34. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17.

35. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания гуманистического типа // Образование в поисках человеческих смыслов / Под ред. чл.-кор. Е.В. Бондаревской. Ростов н/Д, 1995. С. 11–27.
36. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. М., 1994.
37. Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988. 301 с.
38. Булгаков В.Н., Волгарева И.В., Федорова Г.Г. Основы профилактики правонарушающего поведения несовершеннолетних. СПб., 1992.
39. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. М., 1988.
40. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. М., 1991.
41. Вайзман Н. Реабилитационная педагогика. М., 1996.
42. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. 1997. № 3. С. 15–19.
43. Варламова А.Я. Система дидактических игр как средство развития познавательных процессов учащихся // Среднее специальное образование. Волгоград, 2000.
44. Варламова А.Я. Формирование положительной мотивации обучения как способ профилактики дезадаптации подростков // Из опыта работы педколлектива гимназии. Волгоград, 2000. 78 с.
45. Веселова В.В. Традиционные и новые ценности в системе образования США // Педагогика. 1996. № 2. С. 102–108.
46. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990.
47. Власова М.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. М., 1967.
48. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах. М., 1981.
49. Вульффов Б.З. Воспитание и рынок в переходной период // Педагогика. 1993. № 2. С. 3–9.
50. Вульфсон Б.Л. Эрих Фромм о воспитании // Сов. педагогика. 1991. №1 1. С. 114–121.
51. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1982. Т. 4.
52. Габай Т.В. Педагогическая психология. М.: МГУ, 1995. 160 с.
53. Газман О.С. Ответственность школы за воспитание детей // Педагогика. 1997. № 4. С. 45–51.

54. Газман О.С. Потери и обретения в воспитании после десяти лет перестройки // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: Материалы всероссийской конференции. М., 1996. С. 4–25.
55. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. № 6. 1996. С. 108–118.
56. Глассер У. Школа без неудачников М., 1991.
57. Голованова Н.Ф. Социализация школьников как явление педагогическое // Педагогика. 1998. № 5. С. 42–45.
58. Горшкова Е.А., Овчарова Р.В. Реабилитационная педагогика: история и современность. Архангельск, 1992.
59. Грехнев В.С. Социально-психологический фактор в системе общественных отношений (социально-философские проблемы). М., 1985.
60. Гриндер М. Исправление школьного конвейера. Ростов н/Д, 1993. 203 с.
61. Гриценко Л.И. А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский об отношениях учитель – ученик как условия предупреждения педагогической запущенности // Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних. Тюмень, 1985. С. 23–32.
62. Гриценко Л.И. Аксиологические основания воспитательной системы А.С. Макаренко // Социально-личностная концепция в педагогике: наследие А.С. Макаренко и современность: Материалы Международ. Макаренковского семинара. Волгоград, 1997. С. 19–31.
63. Гриценко Л.А., Алмазов Б.Н. Психология отклоняющегося поведения и задачи психологической реабилитации трудно-воспитуемых. Свердловск, 1987.
64. Гройсман А.Л. Психология: личность, творчество, регуляция состояний. М., 1992. Ч. 1.
65. Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников. М., 1988.
66. Гуров В.Н., Селюкова Л.Я. Социализация личности: социальный педагог, семья и школа. Ставрополь, 1993.
67. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. С. 38–82.
68. Данильчук В.И. Гуманитаризация физического образования в средней школе. Волгоград, 1997.

69. Дашкевич О.В., Славгородская Е.Л. Общественно-организационная деятельность подростков (опыт изучения). М., 1995.
70. Денисова В.Г. Игровые технологии как личностно ориентированная система обучения // Развитие личности в процессе образования. Волгоград, 1996. С. 111–115.
71. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психотехнике общения. М.: Просвещение, 1987. 207 с.
72. Добряков В.М. Эмоциональная среда в педагогических технологиях // Современные технологии образования. Волгоград, 1995. С. 24–25.
73. Драгунова Т.В. Проблема конфликтов в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1972. № 2. С. 12–26.
74. Дробинская А.О. Школьные трудности нестандартных детей. М., 1999. 142 с.
75. Дубов С.Б. К вопросу о совместной деятельности образовательных и социально педагогических учреждений по преодолению отклоняющегося поведения подростков // Личностно-развивающий образовательный процесс: освоение идей и технологий, эффективность внедрения. Волгоград, 1998. С. 43–53.
76. Дубровина И.В. и др. Рабочая книга школьного психолога. М., 1991. 303 с.
77. Жуков Ю.М. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова и др. М., 1994.
78. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. М., 1995.
79. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. М.: Педагогика, 1990. 168 с.
80. Журавлев И.К. Дидактические основы построения учебного предмета общеобразовательной школы. М., 1990.
81. Жутикова Н.В. Учителю о практике психологической помощи. М., 1988.
82. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования // Педагогика. 1997. № 2. С. 9–14.
83. Зайцев В.В. Проблемы становления и развития свободы как личностной функции // Современные технологии образования. Волгоград, 1995. С. 29–30.
84. Зайцев В.В. Стимулирование морального выбора поступка у младших школьников. Волгоград, 1993.

85. Зайцев Г.К., Колбанов В.В. Здоровье учителя: валеологический самоанализ // Педагогика. 1994. № 3. С. 54–58.
86. Засимовский А.В. Нравственное воспитание и учитель в условиях социальных перемен // Педагогика. 1998. № 7. С. 74–77.
87. Зейгарник Б.В. Теория личности в зарубежной психологии. М., 1982.
88. Земска М. Семья и личность. М., 1986.
89. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М., 1995.
90. Зисс В.Э., Расчетина С.А. Преобразование нравственной позиции педагогически запущенных подростков в деятельности, основанной на нравственном выборе. Новосибирск, 1992.
91. Зотова А.И., Кряжева И.К. Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации личности. Методология и методы социальной психологии. М., 1977. С. 44–49.
92. Зотова Н.Н. Психологические условия применения диалога в обучении. Современные технологии образования. Волгоград, 1995. С. 33–35.
93. Зюбин Л.М. Индивидуальный подход к учащимся в трудных случаях учебно-воспитательной работы. М., 1974.
94. Иванников А.Н. Дети с девиантным поведением: Психолого-педагогическая реабилитация и коррекция. Саратов, 1992.
95. Иващенко Ф.И. Психология воспитания школьников. Минск, 1995.
96. Ильин В.С. Формирование личности школьника. (целостный процесс). М., 1984.
97. Индивидуальный подход в работе с трудными детьми. Астрахань, 1993.
98. Иовчук Н.М., Северный А.А. Депрессия у детей и подростков. М., 1999. 79 с.
99. Каракулина Т.А. Проблемы развития самооценки школьников в условиях личностно-ориентированного образования. Личностно-развивающий образовательный процесс. Волгоград, 1998. С. 98–102.
100. Кашенко. В.П. Педагогическая коррекция. М., 1994.
101. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. М., 1987.
102. Ковалев А.С. Психология семейного воспитания. М., 1980.

103. Ковалев Г.А. Активное социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта обучения. М., 1980.
104. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1 С. 13–23.
105. Ковалев С.В. Психология семейных отношений. М., 1987.
106. Ковалева Г.И. Теоретические аспекты проблемы самореализации личности школьников в процессе обучения // Развитие личности в процессе образования: концепции и технологии. Волгоград, 1996. С. 73–74.
107. Коган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации. // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 28–37.
108. Коломенский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976. 350 с.
109. Комиссарова С.А. Задачный подход – одна из технологий личностно-гуманитарной парадигмы // Личностно-развивающий образовательный процесс. Волгоград, 1998. С. 163–166.
110. Кон И.С. Открытие Я. М., 1978. 366 с.
111. Кон И.С. Постоянность и изменчивость личности // Психологический журнал. 1987. № 4. С. 126–137.
112. Кон И.С. Психология старшеклассника. М., 1987.
113. Кочетов А.И. Перевоспитание подростков. М., 1972.
114. Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми. М., 1986.
115. Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией // Педагогика. № 6. 1994. С. 24–30.
116. Краковский А.П. О подростках. М., 1970.
117. Краснощеков В.М. Построение учебно-образовательного процесса в условиях учебно-научно-педагогического комплекса // Развитие личности в процессе образования. Волгоград, 1996. С. 13–20.
118. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976.
119. Кудрявцев В.Н. Социальные деформации. М., 1992.
120. Кудрявцев В.Н., Несересянц В.С. Социальные отклонения. Введение в общую теорию. М., 1984.
121. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970.
122. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.

123. Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанов. Г.В. Подростки с нарушениями в аффективной сфере. М., 1988.
124. Левитов Н.Д. От чего возникают недостатки в характере школьника и как их исправлять. М., 1961.
125. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев, 1989.
126. Леонтьев А.Н. Мотивы, эмоции и личность // Психология личности: тексты. М., 1982.
127. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
128. Лисина М.И. Проблема антогенеза общения. М., 1986.
129. Личко А.Е. Психопатия и акцентуация характера у подростков. Л., 1983.
130. Лукасин А.В. Тревожность школьника и познавательная активность // Развитие личности в процессе образования. Волгоград, 1996. С. 79–83.
131. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. М.: Педагогика, 1988. 128 с.
132. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения. М., 1990.
133. Марциновская Т.Д. Диагностика психического развития детей. М., 1997.
134. Маслоу А. Мотивация и личность. М., 1970.
135. Маслоу А. Психология бытия. М., 1971.
136. Матейчек З. Родители и дети. М., 1992.
137. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986. 256 с.
138. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. М.; Воронеж, 1996.
139. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М., 1991.
140. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) М., 1994. 216 с.
141. Михайлов В.Я. Педагогические условия социальной защиты детей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.
142. Молодцова Т.Д. Психолого-педагогическая проблема предупреждения и преодоления подростковой дезадаптации. Ростов н/Д, 1997. 295 с.
143. Молодцова Т.Д. Теория и практика предупреждения и преодоления дезадаптации подростков: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 1998.

144. Монахов В.М. Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии // Педагогика. № 6. 1997. С. 26–30.
145. Монахов В.М. Как создать школьный учебник нового поколения // Педагогика. № 1. 1997. С. 19–23.
146. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. Пенза, 1994.
147. Мудрик А.В. О воспитании старшекласников. М., 1976.
148. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников М.: Педагогика, 1984. 11 с.
149. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960; М., 1995.
150. Натанзон Э.Ш. Подход к трудным учащимся. Кишинев, 1980.
151. Немов Р.С., Кирпичник А.Г. Путь к коллективу: книга для учителя о психологии ученического коллектива. М., 1988.
152. Немов Р.С. Психология: В 3 т. М., 1995. Т. 1.
153. Немов Р.С. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. М., 1995.
154. Немчин Т.А. Состояния нервно-психического напряжения. Л., 1983.
155. Новикова Е.В. Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у подростков // Общение и формирование личности школьника. М., 1987.
156. Образование в поисках человеческих смыслов / Под ред. Е.В. Бондаревской. Ростов н/Д, 1995.
157. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. М., 1987. 303 с.
158. Овчарова Р.В. Психологический портрет социокультурного и педагогически запущенного ребенка. Архангельск, 1994.
159. Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителей. М., 1994.
160. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М., 1991.
161. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. М., 1987.
162. Павленко Т.П. Педагогические основы социальной адаптации подростков с отклонениями в развитии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
163. Пезешкиан Н.И. Позитивная семейная психотерапия: семья как психотерапевт. М., 1993. 332 с.
164. Пергаменщик Л.А. Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. Минск, 1992.

165. Перминова Л.М. Содержание образования с позиции самоидентификации личности // Педагогика. 1997. № 3. С. 36–40.
166. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.
167. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. М., 1978. 173 с.
168. Петровский В.А. Личность в психологии. Ростов н/Д, 1996.
169. Петровский В.А., Калинин В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. Ростов н/Д, 1995.
170. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994.
171. Плоткин М.М. Педагогические условия социальной реабилитации подростков // Педагогика. 1994. № 3. С. 36–39.
172. Подоляк Я.В. Личность и коллектив. М., 1989.
173. Познай себя: Диагностические методики самопознания. Ставрополь, 1995.
174. Потемкина О.Ф. Способ составления психологического портрета и автопортрета. М., 1993.
175. Проблема личности, профилактики отклонений в ее развитии / Под ред. И.А. Невского. М., 1993.
176. Профилактика отклонений в поведении детей и подростков / Под ред. И.А. Невского. М., 1993.
177. Психологическая служба в школе / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1995.
178. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Под ред. Е.В. Шороховой, М.И. Бобневой. М., 1976.
179. Психологические проблемы изучения неформальных молодежных объединений / Под ред. М.А. Алемаскина и др. М., 1988.
180. Психологические тесты, опросники, методики. М., 1991.
181. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. / Под ред. Н.А. Менчинской. М., 1995.
182. Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних / Под ред. С.А. Величевой и др. Тюмень, 1985.
183. Раттер М. Помощь трудным детям. М., 1987.
184. Рейнвальд Н.И. Психология личности. М., 1987.
185. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М., 1994. 320 с.
186. Робер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. М., 1988. 256 с.

187. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека. М., 1994. 480 с.
188. Романенко Н.М. Организация сотрудничества в процессе преподавания курса биологии // Современные технологии образования. Волгоград, 1995. С. 52–53.
189. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. М., 1992.
190. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
191. Руководство практического психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1995.
192. Савина Ф.К. Исследовательская деятельность учителей и студентов // Развитие личности в процессе образования: концепции и технологии. Волгоград, 1996. С. 29–32.
193. Саржвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси, 1989.
194. Сафронова Е.М. Воспитание эстетического вкуса старших подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1992.
195. Селезнев А.В. Анализ подходов к гуманизации гуманитаризации современного образования // Личностно-развивающий процесс: освоение идей и технологий, эффективность внедрения. Волгоград, 1998. С. 229–131.
196. Селье Г. Стресс без дистрессов. М., 1979.
197. Семенов В.Д. Социальная педагогика: история и современность. Екатеринбург, 1995.
198. Сенько Ю.В. Учебный процесс: сотворчество педагога и учащегося // Педагогика. 1997. № 3. С. 40–45.
199. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 16–21.
200. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология. Волгоград, 1994.
201. Сериков В.В. Многоуровневая подготовка учителя в условиях личностной ориентации образования // Развитие личности в процессе образования: концепции и технологии. Волгоград, 1996. С. 8–13.
202. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
203. Сериков В.В., Сергеев Н.К. К методологии исследований взаимосвязи обучения с трудом как ведущего средства фор-

мирования личности школьника // Средства формирования все-
сторонне развитой личности. Волгоград, 1987. С. 16–27.

204. Сидоркин А.К. Диалог в воспитании: к постановке про-
блемы // Педагогика. 1996. № 2. С. 48–53.

205. Симонов В.М. Гуманизация естественнонаучного образо-
вания // Развитие личности в процессе образования: концепции
и технологии. Волгоград, 1996. С. 95–97.

206. Симонов В.М. Гуманитаризация естественного образова-
ния в контексте развития компьютерных технологий. Волгоград,
1997.

207. Система психолого–педагогических мероприятий по пре-
дупреждению педагогической запущенности и правонарушений
учащихся различных возрастных групп / Под ред. А.С. Белкина.
Свердловск, 1985.

208. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим
и недисциплинированным учащимся. М., 1958.

209. Слостенин В.А. Формирование личности учителя в про-
цессе профессиональной подготовки. М., 1976.

210. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в
онтогенезе. Психологические основы проектирования образова-
ния: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994.

211. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической
антропологии. Психология человека: введение в психологию
субъективности. М.: Школа–Пресса, 1995. 384 с.

212. Социальная адаптация детей в детских учреждениях
/ Под ред. Р.В. Тонковой–Ямпольской и др. М., 1980.

213. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. М., 1975.
239 с.

214. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1974. 287 с.

215. Татарникова Л.И. Педагогическая валеология. Л., 1997.

216. Теория и практика личностно ориентированного образо-
вания: Круглый стол // Педагогика. 1996. № 5. С. 72–80.

217. Ткаченко А.С. Психолого–педагогическая помощь в усло-
виях чрезвычайной ситуации // Педагогика. 1998. № 7. С. 50–54.

218. Трусов В.П. Современные психологические теории лич-
ности. Л., 1990.

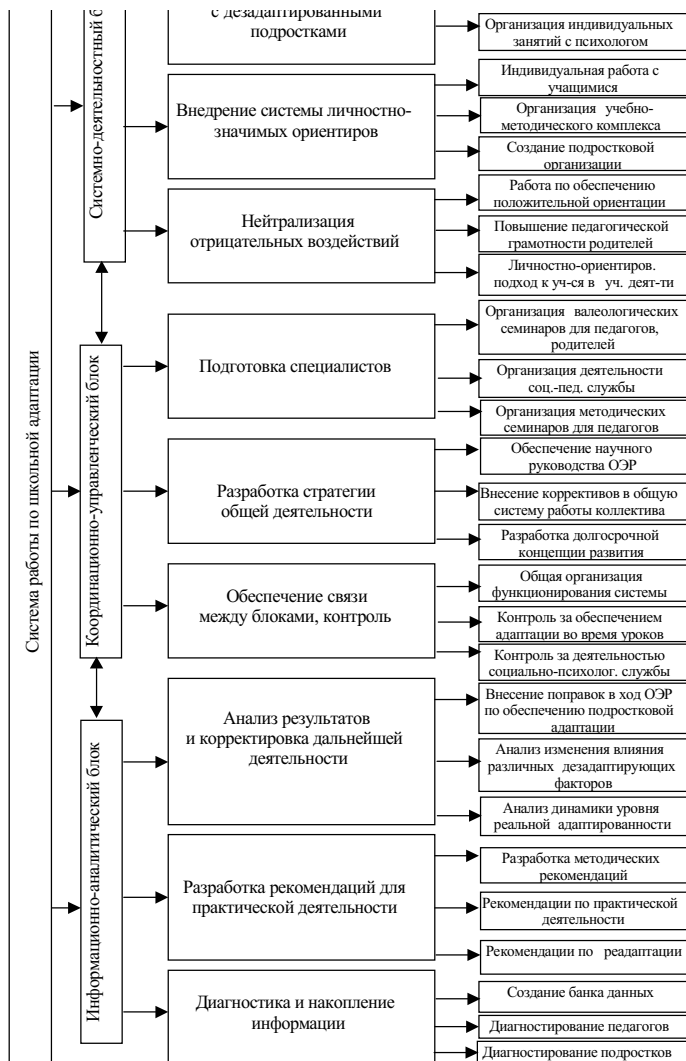
219. Фелинская Н.И. Подростки–правонарушители в судебно-
психиатрической клинике. Неврозы и нарушения характера у де-
тей и подростков. М., 1973. 160 с.

220. Фельдштейн Д.И. Психологические основы общественно-полезной деятельности подростка. М., 1982.
221. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.
222. Филонов Г.Н. Социальная педагогика: сопряжение наук о человеке // Педагогика. 1996. № 6. С. 35–40.
223. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношение с окружающими. М., 1993. 511 с.
224. Формирование положительной мотивации обучения как способ профилактики дезадаптации подростков: Методическое пособие. Калач-на-Дону, 2000. 78 с.
225. Фрейд З. Психология бессознательного. М., 1989. 448 с.
226. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М., 1991. 288 с.
227. Фридман Л.М. Опыт оценки воспитанности учащихся // Педагогика. 1997. № 4. С 63–65.
228. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986. Т. 2. 392 с.
229. Ходюк А.Г. Дисциплина и предупреждение педагогической запущенности школьников. Кишинев, 1991.
230. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М., 1993. 480 с.
231. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М., 1995.
232. Цукерман Г.А. Школьные трудности благополучных детей. М., 1989.
233. Черво Ю.Ю. Социально-педагогические условия коррекции отклоняющегося поведения подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
234. Черепанова Е.С. Психологический стресс. М., 1997.
235. Чечет Т.И. Подготовка будущих учителей к созданию эмоционально-эстетических ситуаций в процессе личностно ориентированного обучения: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Волгоград, 1997.
236. Чистякова М.И. Психогимнастика. М.: Просвещение, 1990. 128 с.
237. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. М., 1980.
238. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. М.: Владос, 1997. 544 с.

239. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Анализ семейных отношений у подростков при психопатиях, акцептуациях характера, неврозах и неврозоподобных состояний. Обнинск, 1992.
240. Эльконин Б.Д. Избранные психологические труды. М., 1989.
241. Энциклопедический социологический словарь / Под ред. Г.В. Осипова. М., 1998.
242. Эриксон Э. Детство и общество. М., 1992.
243. Юнг К. Аналитическая психология. М., 1995.
244. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. 95 с.
245. Якиманская И.С. Педагогическая поддержка с точки зрения психолога: Материалы всероссийской конференции. М., 1996.
246. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.
247. Ярошевский М.Г., Анциферова Л.И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. М., 1974.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Антидезаптационная триада



Шкала для определения реальной адаптированности

№ п/п	Комплексы	Балл	Показатели адаптации
1	Мировоззренческий	1	Постоянное проявление асоциального поведения. Отсутствие интереса к культуре, ярко выраженный эгоцентризм
		2	Личностные убеждения противоречат общепринятым, исключения бывают редко. Склонны к открытым проявлениям агрессии, не терпимы к чужому мнению
		3	Моральные убеждения не устойчивы, противоречивы, зависят во многом от социума. Положительные нравственные убеждения в целом преобладают, но личность слабо способна их отстаивать
		4	Направленность личности положительная, но возможны единичные отступления от нормы. Может поддаваться в ряде случаев влиянию. Нравственные ценности не стали мировоззрением
		5	Личность полностью принимает общечеловеческие ценности. Отсутствуют асоциальные проявления деятельности, не вступает в противоречие с убеждениями
2	Субъектно-личностный	1	Сверхзаниженная самооценка, неадекватное отношение к требованиям к себе. Глубокая депрессия, фрустрация, попытки суицида
		2	Самооценка неадекватна, что проявляется и в поведении. Нередко действия в состоянии аффекта. Пониженная критичность к себе
		3	Неустойчивость самооценки, частая смена настроения, предрасположенность к легким депрессиям. Иногда бывают нервные срывы
		4	Самооценка может немного колебаться в различные стороны. Но в целом адекватна. Внутренние конфликты бывают эпизодически, удовлетворительно разрешаются
		5	Полностью адекватная самооценка, уравновешенность, внутренние конфликты отсутствуют, самокритичность хорошо развита
3	Деятельностный	1	Не может и не хочет выполнять заданий. Отвращение к любой деятельности, требующей напряжения. Полная дезорганизация. Открытый отказ от поручений. Мотивация отсутствует
		2	Преобладает отрицательная мотивация, необходим жесткий контроль, часто прямой отказ от деятельности, уход с уроков, дежурств
		3	Успеваемость неровная, недостаточная ответственность, подверженность настроениям, не все дела доводит до завершения. Самоконтроль очень слабый, преобладает отрицательная мотивация
		4	Успешная в целом деятельность, но мотивация может быть различной. Эпизодические срывы, недостаточная организованность. Необходим контроль деятельности
		5	Успешная учебная и общепользная деятельность. Высокая ответственность в выполнении заданий. Высокий уровень самоорганизованности. Деятельность осознанная, положительная
4	Социально-идеологический	1	Отсутствие убеждений, асоциальное поведение, отказ от норм общества, полная апатия
		2	Убеждения противоречивы, преобладают негативного плана. Социальная активность отсутствует. Часты отступления от общепринятых норм
		3	Сильно поддаются влиянию, собственные убеждения слабо сформированы. Социальная активность низкая
		4	Убеждения есть, но подвержены колебаниям. Слабо способны отстаивать свои принципы, уровень социальной активности зависит от референтной группы
		5	Активная гражданская позиция, отстаивание своих убеждений, патриотизм, высокая социальная активность
5	Внутрисоциальный	1	Отчуждение от социума, нарушение всех социальных связей, противопоставление себя обществу, социальная агрессия
		2	Постоянные глубокие конфликты. Референтная группа отрицательной направленности, авторитетом в классе не пользуется
		3	Часты конфликты с педагогами, сверстниками, родителями, но разрешаемые. Отношения в коллективе неровные, в коллективных делах участия почти не принимает
		4	Конфликты эпизодические, быстро разрешаемые, референтная группа имеет положительную направленность
		5	Отсутствие конфликтов, доброжелательные отношения, высокий уровень общительности, высокий авторитет среди окружающих
6	Интивно-личностный	1	Большое количество врагов, отсутствие близких друзей, крайний индивидуалист
		2	Наличие приятелей, друзей нет. Конфликты с подавляющим большинством сверстников и педагогов
		3	Резкое разделение коллектива на «своих» и «чужих». Конфликты с несколькими учителями
		4	Наличие друзей, с остальными отношения неровные. Бывают конфликты с отдельными учителями
		5	Хорошие, ровные отношения со всеми окружающими, высокая контактность

Учителю в записную книжку

От Канта

Просвещение — это выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине.

Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого.

Девиз просвещения: **«Имей мужество пользоваться собственным умом!»**.

А ведь так удобно быть несовершеннолетним!

«Если у меня есть книга, мыслящая за меня, если у меня есть духовный пастырь, совесть которого может заменить мою, и врач, предписывающий мне такой-то образ жизни, и т. п., то мне нечего и утруждать себя; этим скучным делом займутся вместо меня другие».

Человек, который замечает, что **за ним наблюдают и хотят его изучить**, или приходит в смущение и тогда **не может** показать себя таким, какой **он есть** на самом деле, или же начнет **притворяться**, и тогда он не хочет, чтобы его узнали, какой он есть на самом деле.

Скромность — середина между бесстыдством и стеснительностью.

Бесстыжий говорит и действует как придется, при любых обстоятельствах, обращаясь ко всякому.

Стеснительный — всегда и во всем стесняющийся, что позволяет его назвать бездеятельным.

Скромный не станет вслед за бесстыжим говорить все и по всякому, но и не будет, подобно стеснительному, остерегаться всего и всегда, а будет говорить и делать там, где надо, что надо и когда надо.

Чувство собственного достоинства — середина между своенравием и подхалимством.

Своенравный не способен ни общаться, ни разговаривать с кем-либо.

Нравившийся сам себе и довольный собой.

Подхалим — умеющий общаться со всеми, всячески, везде.

У кого чувство собственного достоинства, тот общается не с любым без разбора, а с достойными и не сторонится всех, но входит в общение с достойными же.

Негодование – середина между завистью и злорадством.

Негодующий заслуживает одобрения (негодует, что кто-то страдает незаслуженно, скорбит, что блага принадлежат незаслуженно и т. п.).

Завистливый – его огорчает благоденствие любого человека.

Злорадный рад любой беде, неудаче, промаху другого человека.

Чувство юмора – середина между **шутковством** и **дикарством**.

Шут по любому поводу высмеивает другого.

Дикарь сам не смеется и на шутки другого сердится. Посредине между ними человек с юмором – это тот, кто умеет отпустить меткую шутку и умеет перенести насмешки от другого.

Дружелюбие – середина между лестью и враждой, проявляется оно как в поступках, так и в словах.

Дружелюбный не станет добавлять сверх того, что есть и не будет хвалить того, что не должно. Однако и принижать не будет и не будет говорить то, что ему самому противно и не позволит унижить другого.

Правдивость – среднее между притворством и хвастовством.

Хвастун высказывает больше, чем сам знает.

Притворщик делает вид, что имеет меньше, чем на самом деле (всегда плачется). Всегда не скажет то, что знает, скрывает свое знание...

Правдивый и поделится, и скажет то, что у него есть, чем он владеет, что у него особенно получается, и с легкостью назовет не только свои ошибки в конкретной деятельности, но и укажет, на его взгляд, пути их избежания.

Справедливость – это неравенство (одни себе присваивают больше, другие меньше и т. п.).

Два вида справедливости:

а) **справедливое** – это то, что велит делать Закон, то есть природное и установленное законом;

б) **справедливое** – твое поведение по отношению к другому человеку.

Сообразительность проявляется в способности принять решение и правильно судить и видеть. Нельзя отделить **сообразительного от разумного** (находчивый).

Зверство – полный негодяй, это не человек, а зверь!

Невоздержанность – Сократ не прав, утверждая, что не существует невоздержанности. Однако – есть! Одни люди знают, что поступают дурно, однако поступают так. Это люди сильно увлеченные, желание может быть и хорошим, и плохим. **Несдержанный** похожий на спящего, так как не действует с помощью знания. **Невоздержанный** носит в себе закон разума, противится тому, к чему влечет его страсть (таких можно излечивать).

Распущенный хуже необузданного, наделенного зверством.

Разумному присуще правильно рассуждать и правильно делать поступки, а невоздержанный может быть находчивым, находчивый может быть невоздержанным.

Дружба – «когда земля суха, то мил ей дождь».

Трудно ли стать другом?

Льстецы, быстро вошедшие в доверие, – это вовсе не друзья, хотя кажутся друзьями. Дружба лучших людей опирается на добродетель, дружба большинства – на выгоду, а у людей грубых и заурядных дружба зависит от получаемых наслаждений.

Уравновешенность – это обладание серединой в связи с гневом.

Горячие не сдерживают гнева, а благодаря своей резкости открыто платят за обиду и затем успокаиваются.

Желчные непримиримы и гнев таится у них долго, ведь они сдерживают ярость.

Злобные не скрывая злятся, не идут на примирение до тех пор, покуда не отомстят или не накажут.

Матери любят детей больше, чем их отцы, так как **не сомневаются**, что **это их дети**. Недостоверность отцовства – общее место традиционных воззрений, засвидетельствованных еще у Гомера.

От Аристотеля

Аристотель в своих трудах (сочинениях) по этике: «Никомахова этика», «Евдемова этика» и «Большая этика» – уделял большое внимание разуму.

Он рассматривал этику как **клад жизненных мудростей**; как учение о нравственности, привитие человеку деятельно-волевых, душевных качеств, необходимых ему прежде всего в общественной жизни, а затем и личной.

Аристотель не мыслит отдельного человека (гражданина) вне общественно-политической жизни. Этика, по его мнению, тесно связана с политикой государства, с учением о сущности и задачах государства. Он сделал человека ответственным за свою судьбу и благополучие, тем самым отверг традиционную религиозно-мифологическую концепцию, что якобы для человека заранее прописана судьба, рок и т. п. Он ничего не говорит о роли богов.

По словам Аристотеля, нелегко найти надлежащую середину в чувствах и поступках, гораздо легче стать порочным. Порядочные люди одинаковы, а дурные – разнообразны.

Жизнь есть деятельность! Активность есть жизнь!

Аристотель считал деятельность разума высшей формой жизни и деятельности, ни с чем не сравнимой ценностью; «чистое» мышление он рассматривал как верховное начало в мире – божество, идеал к которому человек должен постоянно стремиться.

Аристотель понимал, что в жизни не могут полностью исчезнуть добро и зло, а потому надо учить человека преодолевать трудности, соблазн и т. п.

Он поставил науку (разум) выше нравственности (совести), сделав тем самым нравственным идеалом созерцательную жизнь.

Гуманизм Аристотеля, ограничиваясь дружбой и доброжелательностью во взаимоотношениях между людьми, совершенно отличен от принципа христианского гуманизма, согласно которому «все люди – братья», то есть все равны перед Богом.

Этика по Аристотелю исходит из того, что люди не одинаковы по своим способностям, формам деятельности и степени активности, поэтому уровень счастья, благоденствия у всех свой.

Разве познание целей собственного, то есть наивысшего блага, не имеет огромного влияния на образ жизни?

От Конфуция

В древности у людей было три недостатка, которых в наше время, наверное, не найти!

Необузданность у древних проявлялась в **своенравности**, ныне она проявляется в **распущенности**; **горделивость** древних проявлялась в **сдержанности**, ныне она проявляется в **озлобленности**;

глупость древних проявлялась в **прямоте**, ныне она означает только **лживость**.

О шести достоинствах, переходящих в шесть заблуждений

Когда стремятся к **человечности**, но не хотят учиться,

То это заблуждение приводит к **глупости**;

Когда стремятся проявить **свой ум**, но не хотят учиться,

То это заблуждение ведет к **дерзости**;

Когда стремятся **быть правдивыми**, но не хотят учиться,

То это заблуждение приносит **вред**;

Когда стремятся к **прямоте**, но не хотят учиться,

То это заблуждение приводит к **грубости**;

Когда стремятся **быть отважными**, но не хотят учиться,

То это заблуждение приводит к **смуте**;

Когда стремятся к **непреклонности**, но не хотят учиться,

То это заблуждение приводит к **безрассудству**.

– Благородный муж выполняет **три запрета** :

- в **молодости**, когда **горячи дыхание и кровь**, он избегает **наслаждений**;
- в **зрелости**, когда **сильны дыхание и кровь**, он избегает **ссор**;
- в **старости**, когда **слабы дыхание и кровь**, он избегает **жадности**.

– Когда какой-нибудь правитель **пригласит меня на службу**, то у него уже в **течение года** станет **лучше**, а через **три** он обретет **успех**.

– Когда **руководишь**, забудь об **отдыхе**. А выполняя поручение, будь честен.

– Бывает, появляются **ростки**, но не **цветут**;

Бывает, что **цветут**, но не **дают плодов**.

– Кто постигает **новое**, **лелея старое**, тот может быть **учителем**.

– Если будут **читать умерших**, **помнить предков**, то в народе вновь окрепнет **добродетель**.

– Я на день **трижды** себя вопрошаю: добросовестно ли я трудился **для людей**? Сохранил ли **искренность** в **общении с друзьями**? Повторял ли то чему **меня учили**?

О семейном воспитании

Выдающийся представитель русской педагогики конца XIX – начала XX столетия **П.Ф. Лесгафт**, которого по праву можно считать корифеем семейного воспитания, определил **условия**, при которых каждый ребенок может стать **«идеально нормальной личностью»**:

- **атмосфера любви** и взаимного **уважения**. Человек, лишенный подобной атмосферы, не способен уважать своих близких, сограждан, Родину, делать людям добро;
- наличие такого **высоконравственного воспитателя**, который **учит ребенка размышлять, быть правдивым, стремиться к тому, чтобы слово не расходилось с делом**. Самое лучшее, если эту роль выполняет **мать**;
- регулярный радостный **общественно-полезный труд** в присутствии ребенка. Постоянно **наблюдая** за работой взрослых, ребенок **начинает имитировать** ее в игре, а затем **и сам включается** в процесс труда сначала как помощник, а затем как **самостоятельный исполнитель**;
- исключение так называемых **добавочных раздражителей** из жизни ребенка: роскоши, нищеты, чрезмерных лакомств, беспорядочной еды, табака, алкоголя, азартных игр и пр.;
- **гармоническое развитие** всех способностей ребенка через **слушание сказок, музыки, песен должно сменяться физическими упражнениями, подвижными играми, работой в саду, играми со сборными игрушками, чтением стихов, игрой в шахматы, рисованием, лепкой** – это позволяет **выяснять его природные наклонности**;
- соблюдение **принципа постепенности и последовательности**;
- ограждение ребенка от **контактов с безнравственными** людьми. Инстинкт имитации заставляет ребенка пытаться воспроизвести все действия и поступки окружающих его людей. Родители должны строго контролировать каждый свой шаг, чтобы не послужить ему примером безнравственного поведения.

Поступление в школу – чрезвычайно сложный и ответственный **перелом** в жизни растущего человека. Период **начальной школы** знаменует **завершение формирования нравственного**

типа ребенка. Именно в этот период решается задача быть или не быть **творческой личностью**.

Недопустимо считать что семья – это воспитывающая ячейка общества, а школа – обучающая. Семья и школа должны **совместно помогать** расти и развиваться ребенку.

Авторитет родителей может быть организован в каждой семье, но к сожалению он часто бывает **ложным**:

- **авторитет подавления** (наказание по каждому пустяку, раздражение – ремень и т. п.), что вызывает детскую ложь, трусость, жестокость;
- **авторитет расстояния** (меньше с детьми разговаривать, о жизни родителей дети не должны ничего знать);
- **авторитет чванства** (самые заслуженные, умные, толкуют о своем достоинстве, все только у них);
- **авторитет педантизма** – чтобы дети не подумали, что родители могут ошибиться, то что сказали, так и будет. Жизнь ребенка их не интересует;
- **авторитет резонерства**, когда бесконечные нравоучения, а жизнь ребенка мимо;
- **авторитет любви** – нежные слова, лобзания, чуть ослушался ребенок – значит ты не любишь маму и т. п.;
- **авторитет доброты** – добиваются послушания за счет уступчивости и мягкости, родители готовы жертвовать чем угодно;
- **авторитет дружбы** – когда дети потешаются над родителями, бабушками, проявляют недовольство, если чего-то хотят заполучить, утверждают, что другие родители все делают лучше и т. п.;
- **авторитет подкупа** – подарки, обещания – дети извлекают выгоду.

Личный пример родителей для детей-подростков:

- не унижать достоинство детей;
- воспитывать уважение к принятой в обществе морали;
- учить самоанализу, самоконтролю и ответственности за свои поступки;
- способствовать развитию самостоятельности в принятии решений;

- в отношениях с детьми должны господствовать внимание, уважение, соучастие, сопереживание, взаимопонимание, искренность и т. п.;
- в беседе с детьми любого возраста – тщательно обдумывать вопросы и ответы;
- вместо морали за проступок лучше привести конкретную историю, в которой есть мораль и дети могут с помощью взрослых сделать из нее соответствующие выводы, извлечь уроки (это возможно делать тогда, когда есть у всех членов семьи свободное время – ужин, перед сном и т. п.);
- учить умению своевременно поставить себя на место другого человека и посмотреть на свое поведение «со стороны», учить умению предвидеть возможные ситуации для того, чтобы достойно себя вести;
- не скупитесь на поощрения, особенно когда налицо проблема, подростку необходимо чувствовать, что Вы гордитесь его даже незначительными удачами и радуетесь его пусть маленькому, но успеху – это будет влиять на развитие более устойчивого интереса к конкретному делу.

Родители могут оказывать поддержку своему ребенку только в том случае, если они хорошо знают его не только интересы и потребности, но и возможности как физические, так и умственные.

В зависимости от того, какую проблему родители собираются решать, подход должен быть отдельный (индивидуальный). Если следует оказать помощь в преодолении стресса, то необходимо помочь овладеть умением своевременно расслабляться; от депрессии – вовлекать в общественную жизнь (деятельность) и т. п., при этом окружая заботой и вниманием.

Родители зачастую забывают о том, что дети плохим поведением хотят обратить на себя их внимание.

Поэтому **А.А. Ухтомский**, известный физиолог и мыслитель, по поводу личности высказывал подобные соображения: «Достаточно пронизательная бдительность внимания и чтения самого себя – это редкое состояние человека. Самоуправляющаяся личность есть редкое и труднодостижимое состояние». Он считает, что человеком нельзя быть, им можно лишь делаться. Личность – не диплом, не сертификат, она может потерять лицо. Ухтомский с большим презрением относился к появившемуся в

педагогике и психологии понятию «формирование личности». В человеке далеко не все формируется посредством образования. Следует признать, что не все варианты личностно ориентированного обучения воспроизводят логику формирования, проектирования гармонической личности.

Без учета семейного фактора нельзя решать многие социальные вопросы, связанные с воспитанием подрастающего поколения и устранением таких негативных явлений, как рост преступности в современном обществе, наркомании и алкоголизма.

Плохой учитель преподносит истину.

Хороший учит ее находить.

А. Дистервег

Приложение 5

Проверьте себя

Развитие коммуникативной культуры начинается с самопознания и самооценки своего коммуникативного потенциала. Чтобы построить план саморазвития своей способности продуктивно общаться, предлагаем ряд тестов, позволяющих оценить присущий Вам уровень проявления отдельных характеристик коммуникативных способностей.

Тест 1. Насколько Вы благоразумны?

Умение контролировать процесс общения проявляется в благоразумии и терпимости по отношению к партнеру по общению, позиция которого или высказанная мысль Вас почему-то не устраивает. Проверьте, насколько Вы можете быть благоразумным.

На предложенные вопросы отвечайте «да» или «нет».

1. Вы можете выйти из себя по самому незначительному поводу?
2. Бойтесь ли Вы вывести из себя человека, зная, что он сильнее Вас?
3. Можете ли Вы вести себя агрессивно, только чтобы обратить на себя внимание?
4. Вам нравится ездить на большой скорости, даже если это сопряжено с опасностью?
5. Когда Вы болеете, не слишком ли увлекаетесь лекарствами?

6. Пойдете ли Вы на все, лишь бы получить то, что Вам очень хочется?
7. Нравятся ли Вам большие собаки?
8. Любите ли Вы часами пребывать на солнце?
9. Уверены ли Вы, что со временем станете знаменитым?
10. Умеете ли вовремя выйти из игры, если чувствуете, что начинаете проигрывать?
11. Есть ли у Вас привычка много есть, когда Вы волнуетесь?
12. Предпочитаете ли Вы заранее знать, что Вам подарят.

А теперь «начислите» себе по одному очку за положительные ответы на вопросы 2 и 10 и за отрицательные на все остальные.

Больше 8 очков – Вы чрезвычайно разумны, Ваши потребности умеренны. Но, возможно, Ваша жизнь излишне однообразна? Больше общайтесь, и жизнь станет интереснее.

От 4 до 8 очков – можно сказать, что Вы попали в «золотую середину». У Вас развито чувство меры. Вы трезво оцениваете свои возможности, не гоняетесь за журавлем, если в руках синица. И хотя в Вас есть немного оригинальности, но это придает Вам очарование.

Тест 2. Оптимист ли Вы?

Этот тест тоже направлен на выявление отношения к жизни, обстоятельствам. Он разработан группой американских психологов и представляет целую шкалу проявлений от болезненного пессимизма до безграничного оптимизма. Вопросы его просты, а результаты достаточно достоверны.

Каждый вопрос поэтому предполагает несколько ответов, из которых Вы выбираете один (то есть отмечаете соответствующую букву).

1. Ваши сны: а) драматичны; б) туманны, неясны; в) приятны; г) зрочны.
2. О чем Вы думаете утром, только проснувшись: а) какая будет погода; б) о работе, которую Вы любите; в) о работе, которая Вам не нравится; г) о любимом человеке; д) о человеке, который Вам неприятен?
3. Как Вы обычно завтракаете: а) выделяете определенное время, сервируете стол; б) во время завтрака ворчите, что не

- выспались; в) любите поговорить; г) часто опаздываете и потому спешите?
4. Когда читаете газету, на чем прежде всего останавливаете внимание: а) на политических и экономических новостях; б) на спорте; в) на криминальных новостях; г) на статьях о культуре?
 5. Как Вы реагируете, прочитав о ЧП, террористическом акте, скандале: а) Вам безразлично; б) беспокоитесь, как бы такое не случилось с Вами; в) возмущаетесь, что власти не могут навести порядок; г) осознаете, что, увы, и такие ситуации бывают на свете?
 6. Как Вы ведете себя при первой встрече с незнакомым человеком: а) сразу же доверяетесь ему; б) ждете, когда он о чем-то попросит Вас; в) с интересом наблюдаете за ним; г) не спешите делать какие-либо выводы?
 7. Ваша реакция, если замечаете, что кто-то разглядывает Вас: а) Вам кажется, что в Вашей внешности что-то смешное; б) Вам это даже приятно; в) смотрите на себя в какую-нибудь витрину, зеркало; г) не обращаете внимания, Вам все равно.
 8. Вы в незнакомом городе ищете адрес: а) предпочтете взять такси; б) будете расспрашивать прохожих; в) попытаетесь найти сами; г) все время будете бояться, что не сможете найти.
 9. С какими мыслями Вы начинаете рабочий день: а) надеетесь, что он будет успешным; б) жаждете, чтобы рабочее время скорее прошло; в) Вам приятно повидаться, пообщаться с коллегами; г) надеетесь, что в этот день Вас не огорчат какие-нибудь неприятности?
 10. Вы проигрываете в какой-либо игре: а) это Вас расстраивает; б) будете играть дальше, пока не начнете выигрывать; в) считаете, что игра есть игра, кто-то должен проигрывать, так почему не я; г) пытаетесь найти способ изменить положение и выиграть.
 11. Когда Вам подают порцию чего-то особенно вкусного: а) с аппетитом и удовольствием съедаете; б) боитесь, как бы Вам не поправиться; в) съедаете, испытывая угрызения совести из-за своего безволия; г) боитесь, как бы не «дал сбой» Ваш желудок.

12. Когда Вы ссоритесь с кем-то, кто Вам симпатичен, то:
а) боитесь, как бы не поругаться с ним окончательно; б) относитесь к этому спокойно; в) уверены, что быстро помиритесь и все будет в порядке; г) считаете, что слишком «гладкие» отношения скучны.
13. Когда в ванной оцениваете свою фигуру: а) впечатление у Вас хорошее, хотя Вы понимаете, что для совершенства нет предела; б) думаете, что надо сбросить лишний вес, но для этого надо столько трудиться! в) фигура как фигура, ничего особенного; г) сразу же решаете, что надо заняться гимнастикой.
14. Насколько непосредственны Вы в любви: а) я полностью отдаюсь увлечению, даже кратковременному; б) ловлю себя на мысли: «А приятно ли проявление моих чувств партнеру?»; в) меня все время что-то угнетает, я постоянно настороже, в тревоге; г) ни о чем не беспокоюсь, чувствую себя комфортно?
15. Вы прошли медицинский осмотр и ждете результатов: а) беспокоитесь, как бы у Вас не нашли чего-либо серьезного; б) знаете, что врач Вам все равно не скажет правду; в) считаете, что Вам нечего бояться; г) думаете, что лучше вовремя узнать всю правду.
16. Что Вы чувствует каждый день, общаясь с людьми: а) в зависимости от обстоятельств держитесь приветливо или холодно; б) часто чувствуете себя неловко, не зная, как вести себя; в) внимательно оцениваете, что говорят другие о Вашем поведении; г) нередко Вам кажется, что Вы превосходите тех, с кем общаетесь?
17. Вам предстоит длительное путешествие. Как Вы к нему готовитесь: а) тщательно планируете; б) опасаетесь какого-нибудь сбоя; в) к поездке особенно не готовитесь: все пойдет само собой; г) до самого отъезда находитесь в возбужденном состоянии?
18. Какой из перечисленных цветов Вы предпочитаете: а) красный; б) серый; в) зеленый; г) синий?
19. Когда принимаете решение, на что обычно рассчитываете: а) на везение, счастье, удачу; б) только на самого себя; в) я в состоянии оценить все шансы объективно; г) обра-

щую внимание на предзнаменования, приметы; д) считаю, что у каждого своя судьба?

20. У Вас есть возможность выбора. Что Вы предпочтете: а) получить небольшое наследство; б) достичь стабильных успехов в профессии; в) создать что-то значительное в своей профессиональной сфере; г) встретить большую любовь, создать крепкую семью?

Теперь, пользуясь ключом, представленным ниже, подсчитайте очки.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<i>а</i>	1	2	5	2	3	5	1	5	5	2	5	1	5	3	2	5	2	3	2	3
<i>б</i>	4	5	2	1	1	1	5	5	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	5	1
<i>в</i>	3	2	3	4	2	3	2	3	3	5	3	5	3	1	4	3	4	2	3	5
<i>г</i>	5	4	1	4	4	3	4	2	2	3	1	4	2	5	3	4	2	4	1	4
<i>д</i>		1																		2

Интерпретация

24–35 очков – Вы неизлечимый, болезненный пессимист.

36–47 очков – хотя время от времени проявляются проблески оптимизма, пессимистическое восприятие жизни все же преобладает.

48–60 очков – у Вас очень трезвый взгляд на мир, но иной раз не можете отказаться от пессимистических настроений.

61–75 очков – у Вас четкие, реалистические взгляды на жизненные ситуации, обычно Вы в любой ситуации сохраняете оптимизм.

76–90 очков – Вы оптимист по природе, и Вы правы. Но это качество порой мешает Вам видеть и исправлять свои ошибки.

91 очко – это уже не разумный оптимизм, а необузданное легкомыслие.

Тест 3. Уверены ли Вы в себе?

Для успеха в коммуникативной деятельности довольно значима уверенность в себе. Она позволяет чувствовать себя свободно и обоснованно выбирать тактику общения. Предлагаем оце-

нить это качество. Ответьте утвердительно на суждения, с которыми Вы согласны, и отрицательно, если не согласны.

1. Большинство людей, по-видимому, увереннее в себе, чем я.
2. Если поданная в столовой еда меня не удовлетворяет, я выражаю претензию работникам столовой.
3. Я не решаюсь назначать свидание или принимать приглашение из-за своей застенчивости.
4. Я избегаю задевать чувства других людей, даже если меня оскорбили.
5. Если продавцу стоило больших усилий подобрать мне нужный товар, мне трудно сказать ему «нет», если товар меня все же не устраивает.
6. Когда меня просят что-нибудь сделать, я добиваюсь, чтобы мне объяснили необходимость этого.
7. Бывают случаи, когда я ищу убедительный довод, чтобы отстоять свою позицию.
8. Я стремлюсь «вырваться» вперед, как и большинство людей.
9. Честно говоря, люди часто используют меня в своих целях.
10. Я получаю удовольствие, вступая в общение с новыми людьми, знакомыми и посторонними.
11. Я подчас не знаю, что сказать людям другого пола, которые мне нравятся.
12. Я испытываю нерешительность, когда надо позвонить в какую-либо организацию.
13. Я предпочту в письменном виде представить резюме при приеме на работу, чем пройти собеседование.
14. Я стесняюсь возратить покупку, которая меня не устраивает.
15. Если кто-то из близких раздражает меня, я стараюсь скрыть свои чувства.
16. Я не решаюсь задавать вопросы из опасения проявить некомпетентность, непонимание.
17. В ситуации спора я боюсь, что начну волноваться и потеряю контроль над собой.
18. Если лектор высказывает мысль, с моей точки зрения, неверную, я добьюсь, чтобы выслушали и мою точку зрения.
19. Я избегаю спорить с продавцами или должностными лицами о цене.
20. Когда я сделаю что-либо значительное, стремлюсь, чтобы об этом узнали коллеги, родные.

21. Я откровенен (а) и искренен (а) в своих чувствах.
22. Если кто-то обо мне распространяет ложную информацию, я спешу найти виновника и откровенно поговорить.
23. Мне часто трудно ответить отказом, когда ко мне обращаются с просьбой.
24. Я стараюсь сдерживать эмоции и не вызывать конфликтов.
25. Я не стесняюсь жаловаться на плохое обслуживание в любых местах.
26. Иногда я не знаю, что ответить на комплимент.
27. Если в театре кто-то рядом громко разговаривает, я делаю замечание.
28. Если кто-то пытается пройти вне очереди, он получит от меня отпор.
29. Я смело высказываю свое мнение.
30. Бывают случаи, когда я просто не могу ничего сказать.

Подсчитайте сумму утвердительных ответов на вопросы 3, 6, 7, 8, 10, 18, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, начислив по одному баллу, а также начислите по одному баллу за каждое несогласие с суждениями 1, 2, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 23, 24, 26, 30.

Интерпретация

Меньше 10 баллов – Вы человек застенчивый и недостаточно уверенный в себе. Вам трудно отстаивать свою точку зрения, высказывать свои чувства и желания. Поэтому Вы, как правило, находитесь в подчинении у других. Вас можно обойти при распределении материальных благ или в чем-то ущемить Ваши права. В то же время Вам свойственны вспышки агрессивного поведения в отношении людей, зависимых от Вас.

От 10 до 20 баллов – Вам свойственна средняя степень уверенности в себе. Вы можете дать отпор тем, кто ущемляет Ваши интересы, не выполняет данные обязательства, но для этого Вам надо чувствовать себя несколько «заведенным». В противном случае Вы предпочитаете терпеть, молча переживать, злиться, не решаясь стать виновником конфликтной ситуации. С помощью социально-психологического тренинга Вы можете развить в себе способность вести себя в манере уверенного человека.

Больше 20 баллов – у Вас высокий уровень уверенности в себе. Для Вас характерно спокойствие, умение владеть собой в любой ситуации, умение высказывать свои мнения и желания,

не унижая окружающих и не конфликтуя с ними. Вы не станете терпеть ущемление своих прав, но восстанавливаете их не взрывами неконтролируемой агрессии, жалобами или мольбами, а решительными и в то же время корректными действиями.

Тест 4. Способны ли Вы влиять на других?

С помощью этого теста Вы можете с некоторой степенью достоверности проверить свою склонность к лидерству, способность оказывать влияние на окружающих. Ответьте утвердительно или отрицательно на следующие вопросы.

1. Способны ли Вы представить себя в роли актера или политического деятеля?
2. Раздражают ли Вас люди, одевающиеся и ведущие себя экстравагантно?
3. Способны ли Вы разговаривать с другим человеком на тему своих интимных отношений?
4. Немедленно ли Вы реагируете, когда замечаете малейшие признаки неуважительного отношения к Вашей особе?
5. Портится ли у Вас настроение, если кто-то добивается успеха в той области, в которой Вы считаете себя непревзойденным специалистом?
6. Любите ли Вы делать что-либо очень трудное, чтобы продемонстрировать окружающим свои незаурядные возможности?
7. Могли бы Вы пожертвовать многим, чтобы добиться в своем деле выдающихся результатов?
8. Стремитесь ли Вы к тому, чтобы круг Ваших друзей был неизменным?
9. Любите ли Вы вести размеренный образ жизни со строгим распорядком всех дел и даже развлечений?
10. Любите ли Вы менять обстановку в своем доме или переставлять мебель?
11. Любите ли Вы пробовать новые способы решения старых задач?
12. Нравится ли Вам подтрунивать над слишком самоуверенными или заносчивыми людьми?
13. Любите ли Вы показывать, что Ваш руководитель или кто-то весьма авторитетный в чем-то не прав?

Теперь начислите себе по 5 баллов за положительные ответы на вопросы 1, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13 и по 5 баллов за отрицательные ответы на вопросы 2, 8, 9.

Интерпретация

65–35 баллов – Вы обладаете великолепными предпосылками, чтобы эффективно влиять на других, менять модели их поведения, управлять, учить, наставлять на путь истинный. В подобного рода ситуациях Вы чувствуете себя как рыба в воде. Вы убеждены, что человек не должен замыкаться в себе, избегать людей, держаться на обочине и думать только о себе. Он должен делать что-то для других, в том числе руководить ими, указывать на ошибки, наставлять их, чтобы они лучше чувствовали себя в окружающей действительности. Вы наделены даром убеждать людей в своей правоте, и это все положительно. Но будьте осторожным, чтобы Ваша позиция не стала чрезмерно авторитарной, а то и агрессивной. В этом случае Вы можете превратиться в деспота, безапелляционного руководителя, а это уже плохо.

30 и менее баллов – увы, хотя Вы часто бываете правы, убедить в этом окружающих Вам удастся далеко не всегда. Вы убеждены, что Ваша жизнь и жизнь окружающих должны быть подчинены строгому порядку, здравому смыслу и этическим нормам, и ход событий должен быть вполне предсказуем. Вы не любите ничего делать «через силу». При этом Вы часто бываете слишком сдержанны, иной раз именно из-за этого не достигаете желанной цели, а то и оказываетесь неправильно понятым. Поверьте в себя и ведите себя проще и естественнее. Вам это принесет удовлетворение в общении с окружающими.

Тест 5. Волевой ли Вы человек?

Естественно, работа над собой, в данном случае – развитие своей коммуникативной культуры, требует волевых усилий. Воля необходима и для преодоления трудностей, и для проявления настойчивости в достижении поставленной цели, и для самоуважения к себе.

Тест предполагает варианты ответов: полное согласие оценивается 2 баллами; если возникает сомнение (не знаете, зат-

рудняетесь ответить, иногда бывает), то начисляете себе 1 балл; если ответ отрицательный – 0 очков.

1. В состоянии ли Вы завершить работу, которая Вам неинтересна?
2. Преодолеете ли Вы без особых усилий внутреннее сопротивление, когда нужно сделать что-то неприятное?
3. Когда попадаете в конфликтную ситуацию в быту или на работе, в состоянии ли взять себя в руки настолько, чтобы взглянуть на ситуацию объективно?
4. Если Вам прописана диета, можете ли преодолеть кулинарные соблазны?
5. Найдете ли в себе силы встать утром раньше обычного, как решили накануне. Если делать это совсем не обязательно?
6. Останетесь ли Вы на месте происшествия, чтобы дать свидетельские показания?
7. Быстро ли Вы отвечаете на письма?
8. Если у Вас вызывает страх полет самолетом или посещение зубного врача, сумеете ли преодолеть страх и не изменить в последний момент принятого решения?
9. Будете ли принимать очень неприятное лекарство, которое Вам настойчиво рекомендует врач?
10. Сдержите ли сторяча данное обещание, даже если выполнение его потребует от Вас немало усилий?
11. Без колебаний ли Вы соглашаетесь поехать в командировку в незнакомый город?
12. Строго ли придерживаетесь распорядка дня, намеченных планов?
13. Относитесь ли неодобрительно к тем, кто задерживает взятую у Вас книгу?
14. Вас не заставит даже самая интересная телепередача отложить выполнение срочной работы?
15. Сможете ли усилием воли прервать ссору и замолчать, какими бы обидными ни казались обращенные к Вам слова?

Интерпретация

От 0 до 12 баллов – с силой воли у Вас неблагополучно. Вы просто делаете то, что легче и интереснее. К обязанностям относитесь без особого усердия, и это подчас становится причиной самых разных неприятностей.

От 13 до 21 балла – сила воли у Вас средняя. Если столкнетесь с препятствием, то начнете действовать, чтобы его преодолеть. Но если увидите обходной путь, предпочтете воспользоваться им. По доброй воле лишние обязанности на себя стараетесь не брать.

От 22 до 30 баллов – с силой воли у Вас все в порядке. На Вас можно положиться: Вы не подведете. Но иногда Ваша твердая и непримиримая позиция по непринципиальным вопросам вызывает досаду окружающих, поскольку воспринимается как проявление упрямства.

Приложение 6

Подумай и поупражняйся (А. К. Маркова)

Задания на педагогическое мышление

Наметьте задачи урока. Проведите урок. Затем сопоставьте поставленные и реально выполненные задачи, проанализируйте причины их несоответствия. Какие из намеченных целей и задач не удалось реализовать и почему?

Выделите макро- и микроциклы в своей педагогической деятельности в течение урока, недели, месяца.

Продумайте педагогическую ситуацию сегодняшнего урока. Сформулируйте в ней еще раз педагогические задачи. Дайте три варианта их решения. Выберите из этих вариантов оптимальный. Рассчитайте свои педагогические действия с точки зрения расхода времени и сил, своих и учащихся.

В известной Вам педагогической ситуации выделите ее участников, определите мотивы их поведения. Предположите, как они повлияют на развитие ситуации.

Вспомните трудную ситуацию на уроке и Ваш выход из нее. Проанализируйте свои действия с разных точек зрения: грамотное решение (с точки зрения охвата всех детей, выполнения плана урока); достойное решение (с точки зрения этики, нежелания уронить достоинство учителя учащихся). Чаще старайтесь увидеть в педагогической ситуации не только ее предметный, но и человеческий план.

Для преодоления инерции мышления используйте приемы умственного тренинга, синектики. Для этого при обсуждении педа-

гогических проблем стремитесь высказывать нестереотипные подходы, сознательно противопоставляя взгляды на проблему, изменяя шаблонные взгляды на явления. Примените приемы: изменение привычных временных связей, замены привычного временного порядка (например, сначала ученик изучает задания самостоятельно дома, затем в классе вместе с учителем), представьте развитие этих ситуаций; изменение привычных пространственных связей, совмещение обычно удаленных предметов (например, понятий из разных учебных предметов), создание синтетических понятий, обладающих новыми качествами; изменение привычного направления действия (например, неуспевающий ученик дает советы отличнику); усиление свойств объекта в несколько раз (как бы Вы построили занятия в школе, если бы были волшебником). Понаблюдайте за собой, как у Вас происходит ломка привычных представлений, восприятие нового.

Применяйте в дискуссиях с коллегами приемы мозгового штурма: при разборе педагогических ситуаций и обмене мнениями откажитесь в процессе беседы от критики высказываний других, постарайтесь высказать в короткий срок как можно большее число идей (например, как работать с данным (трудным классом), затем оцените реальность предложений и переходите к их реализации. Подберите несколько решений к определенной ситуации. Затем придумайте ряд новых ситуаций к самому нестандартному решению. Специально тренируйте у себя вариативность педагогического мышления.

При столкновении с новыми обстоятельствами на уроке активно предпринимайте пробные педагогические воздействия: пауза, косвенный вопрос, анализ реплик и действий учеников и только затем окончательно вырабатывайте педагогическое решение.

Постройте план урока по традиционной схеме (исходя из общего представления о готовности класса и предметного содержания урока). Попытайтесь изменить тип своего педагогического мышления, начните мыслить другими категориями, а именно: проанализируйте обученность и обучаемость Ваших учеников и перепланируйте урок от ученика, исходя из возможностей самих учащихся. Время от времени спрашивайте себя, как развивается мое педагогическое мышление, от ученика.

Вспомните трудную недавнюю ситуацию из своего опыта. Выделите в ней два плана: внешний (каковы были поступки всех ее участников) и внутренний, психологический (мотивы, цели, ожидания участников ситуации). Соотносите поступки человека в этой ситуации с контекстом его поведения в целом. Постарайтесь чаще, насколько это возможно, обращаться к внутреннему миру учащихся.

Постарайтесь время от времени осуществлять сплошную запись проводимого Вами урока. Позднее вернитесь к записи, проанализируйте ход урока, все Ваши реплики и реплики учащихся под углом зрения соотношения педагогических задач, способов и результатов их решения.

Завершите начатую педагогическую ситуацию несколькими вариантами ее окончания.

Придумайте начало педагогической ситуации по ее концу, например: Вы мне сегодня очень мешали; я так и знал, что Вы мне сорвете урок; благодарю Вас за успешное проведение нашего урока и т. п.

Задание на педагогическую интуицию

Вспомните вчерашний урок. Принимали ли Вы в ходе этого урока быстрые интуитивные решения? Дайте сейчас развернутое психологическое обоснование тому, что Вы тогда сделали интуитивно.

Войдя в класс, расшифруйте внутреннее состояние детей по их позам, выражению лиц, попытайтесь определить степень их готовности или причины неготовности к Вашему уроку.

Посмотрите фотографии из школьной жизни. Определите возраст ребят, их эмоциональное состояние, взаимоотношения с другими детьми на фотографии.

Задание на педагогическую импровизацию

Представьте педагогическую ситуацию с трудным ребенком в Вашем классе. Определите в условиях дефицита времени (1–2 минуты) оптимальные пути выхода из этой ситуации.

Задание на педагогический оптимизм

Ответьте себе, можете ли Вы в каждом ученике и в себе найти позитивные качества и, опираясь на них, прогнозировать дальнейшее развитие человека.

Задания на педагогическую рефлексию

Прохронометрируйте свое время (на что ушло время урока, рабочего дня, недели).

Пронаблюдайте за собой – удастся ли Вам несколько раз в ходе учебного процесса встать в рефлексивную позицию, то есть посмотреть на себя глазами учеников (до конца урока, в течение урока, после урока).

Вы провели контрольную работу – проанализируйте ее результаты с позиции учителя-предметника (какие ошибки сделали учащиеся), с позиции психолога-диагноста (каковы психологические причины этих ошибок).

Вернитесь к плану последнего урока. Ответьте на вопрос, что было главным основанием при определении структуры урока: логика учебного материала (позиция предметника), логика применения методов (позиция методиста), особенности психического развития учеников и их возможности (позиция психолога).

Припомните, с какими практическими затруднениями Вы встречаетесь в ходе урока. Переведите эти реальные помехи на язык психологических проблем. На основании этого определите пути выхода из затруднений.

Постарайтесь вернуться в тяжелую для Вас педагогическую ситуацию в недавнем прошлом. Проведите анализ этих реальных ситуаций с точки зрения мотивов ее участников. Оцените, был ли оптимальным тот выход из ситуации, который Вы приняли.

Мысленно проиграйте этапы проводимых Вами уроков с точки зрения задачи общения. Установите, как помогает постановка специальных коммуникативных задач решению задач обучения, развития и воспитания учащихся, повышению эффективности Вашего труда. Проанализируйте, насколько активно участвуют ученики в общении на разных этапах урока.

Проанализируйте, насколько в Вашем опыте коммуникативная структура урока зависит от его мотивационной структуры. Иными словами, как характер общения учителя определяется теми состояниями мотивов, интересов учащихся, которые желательно вызвать в начале, середине, конце урока.

Составьте свой, «коммуникативный портрет»: какие Вы предпочитаете задачи в общении, какие приемы и средства общения для Вас наиболее характерны? Как может выглядеть «коммуникативный портрет» Вашего коллеги?

Оцените, как часто Вам удается показать ученикам, что в общении происходит не только обмен известными мыслями, но и рождение новых мыслей; осуществляется не только передача знаний, но и взаимообмен ценностями; постарайтесь зафиксировать эти моменты и чаще делать их предметом обсуждения с учениками.

Подсчитайте (после прослушивания, например, магнитофонной записи) время на уроке, в течение которого говорил учитель, и время, в течение которого говорили ученики. Продумайте, как обеспечить оптимальную меру активности учителя на уроке.

Проанализируйте особенности Вашего общения с «трудными» учащимися. С этой точки зрения оцените свои средства и приемы. Сравните, являются ли эти ученики в педагогическом общении (трудными) на уроках коллег.

Подсчитайте, сколько раз на уроке Вы повторяли высказывания, ответы учащихся. Обсудите с коллегами, повторение учителем ответов учащихся нежелательно (потеря времени урока) или целесообразно (способствует косвенному обучению).

Оцените свое педагогическое общение с учетом обратной связи от учащихся. Попросите учащихся (можно анонимно) ответить на вопросы: «Что ты делаешь, если не понимаешь материал на уроке?», «Помогаешь ли ты учителю на уроке?», «Как помогает тебе учитель в случае твоего непонимания материала?», «Что тебе может простить учитель на уроке?», «Что ты можешь простить учителю?», «В чем состоит твое сотрудничество с учителем на уроке?», «Говоришь ли ты с учителем после уроков и о чем?».

Оцените, как часто Вы предлагаете ученикам возможность выбора: характера задач, сроков их выполнения. Проследите, на-

блюдалась ли связь между предоставлением учащимся большей самостоятельности и результатами их развития.

Закончился урок, сядьте на несколько минут в учительской. Задумайтесь, какие моменты в общении на сегодняшнем уроке Вы расцениваете как свой психологический выигрыш, психологический проигрыш.

Задания на педагогическую симпатию

Посмотрите на себя глазами других учителей, учащихся, родителей и администрации.

Попросите коллегу посидеть на Вашем уроке, затем вместе с ним обсудите, сколько инициатив учащихся Вы пропустили и не поддержали. Касалось ли это проявлений активности сильных, средних, слабых учащихся?

Задание на анализ психологических состояний в ходе урока

Составьте бланк: слева по вертикали – время урока и этапы работы на нем, справа по горизонтали – перечень Ваших состояний и обозначений их цветом.

Возможные обозначения: голубой цвет – рациональное рабочее состояние, зеленый цвет – эмоционально-уравновешенное, красный цвет – тревога, черный – стресс. Постарайтесь заштриховать разными цветами на бланке, какие психологические состояния Вы испытываете в ходе урока. Как это влияет на продуктивность урока?

Задания на рефлексию личностных качеств

Припомните трудные педагогические ситуации, из которых Вы вышли победителем. Какие качества личности помогли Вам в этом? Отсутствие каких нужных для учителя свойств личности Вам существенно мешает?

Сформулируйте свою профессиональную самооценку – в прошлом году, в этом году, применительно к будущему. Сравните их. Определите тенденцию. Ваш уровень профессиональных притязаний падает или растёт?

Найдите ответы на вопросы: «Открыты ли Вы для обсуждения с коллегами своих профессиональных личных проблем?», «Готовы ли к принятию критических замечаний в свой адрес?», «Как это влияет на Вашу профессиональную личную самооценку?».

**Оценка профессионал направленности личности учителя
(Е.И. Рогов)**

Инструкция: в данном опроснике перечислены свойства, которые могут быть присущи Вам в большей или меньшей степени. При этом соответственно возможны два варианта ответов:

а) верно, описываемое свойство типично для моего поведения или присуще мне в большей степени;

б) неверно, описываемое свойство не типично для моего поведения или присуще мне в минимальной степени.

Прочитав утверждение и выбрав один из вариантов ответов, следует отметить его на листе, зачеркнув нужную букву.

1. Я бы вполне мог жить один, вдали от людей (а, б).
2. Я часто побеждаю других своей самоуверенностью (а, б).
3. Трудные задания по моему предмету могут существенно облегчить жизнь человека (а, б).
4. Должны ли люди больше, чем сейчас, придерживаться законов морали? (а, б).
5. Я внимательно читаю каждую книгу прежде чем вернуть ее в библиотеку (а, б).
6. Мой идеал рабочей обстановки – тихая комната с рабочим столом (а, б).
7. Люди говорят, что мне нравится делать все своим оригинальным способом (а, б).
8. Среди моих идеалов видное место занимают личности ученых, внесших большой вклад в мой предмет (а, б).
9. Окружающие считают, что на грубость я просто не способен (а, б).
10. Я всегда внимательно слежу за тем, как я одет (а, б).
11. Бывает, что все утро я ни с кем не хочу разговаривать (а, б).
12. Мне важно, чтобы во всем, что меня окружает, не было беспорядка (а, б).
13. Большинство моих друзей – люди, интересы которых имеют много общего с моей профессией (а, б).
14. Я подолгу анализирую свое поведение (а, б).

15. Дома я веду себя за столом так же, как в ресторане (а, б).
16. В компании я представляю другим возможность шутить и рассказывать всякие истории (а, б).
17. Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решения (а, б).
18. Если у меня есть немного свободного времени, то я предпочитаю прочитать что-нибудь по моей дисциплине (а, б).
19. Мне неудобно дурачиться в компании, даже если и другие это делают (а, б).
20. Иногда я люблю позлословить об отсутствующих (а, б).
21. Мне нравится принимать гостей и развлекать их (а, б).
22. Я редко выступаю в разрез с мнением коллектива (а, б).
23. Мне больше нравятся люди, хорошо знающие свою профессию, независимо от их личностных качеств (а, б).
24. Я не могу быть равнодушным к проблемам других (а, б).
25. Я всегда охотно признаю свои ошибки (а, б).
26. Худшее наказание для меня – быть в одиночестве (а, б).
27. Усилия, затраченные на составление планов, не стоят этого (а, б).
28. В школьные годы я пополнял свои знания, читая специальную литературу (а, б).
29. Я не осуждаю человека за обман тех, кто позволяет себя обманывать (а, б).
30. У меня не возникает внутреннего протеста, когда меня просят оказать услугу (а, б).
31. Вероятно, некоторые люди считают, что я слишком много говорю (а, б).
32. Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности (а, б).
33. Наука – это то, что больше всего интересует меня в жизни (а, б).
34. Окружающие считают мою семью интеллигентной (а, б).
35. Перед длительной поездкой я всегда тщательно продумываю, что с собой взять (а, б).
36. Я живу сегодняшним днем в большей степени, чем другие люди (а, б).
37. Если есть выбор, то предпочту организовать вне классное мероприятие, чем рассказывать ученикам что-нибудь по предмету (а, б).

38. Основная задача учителя – передать ученику знания по предмету (а, б).
39. Я люблю читать книги и статьи на темы нравственности, морали, этики (а, б).
40. Иногда меня раздражают люди, которые обращаются ко мне с вопросами (а, б).
41. Большинство людей, с которыми я бываю в компаниях, несомненно, рады меня видеть (а, б).
42. Думаю, мне понравилась бы ответственная работа, связанная с административной деятельностью (а, б).
43. Я вряд ли расстроюсь, если придется провести свой отпуск, обучаясь на курсах повышения квалификации (а, б).
44. Моя любезность часто не нравится другим людям (а, б).
45. Были случаи, когда я завидовал удаче других (а, б).
46. Если мне кто-нибудь нагрубит, то я могу быстро забыть об этом (а, б).
47. Как правило, окружающие прислушиваются к моим предложениям (а, б).
48. Если бы мне удалось перенестись в будущее на короткое время, то я в первую очередь набрал бы книг по моему предмету (а, б).
49. Я проявляю большой интерес к судьбе других (а, б).
50. Я никогда с улыбкой не говорил неприятных вещей (а, б).

Обработка: для обработки результатов опроса необходимо использовать ключ ответов, который сравнивается с ответами испытуемого. Каждый ответ оценивается по двубальной шкале:

- ответ, совпадающий с ключом, оценивается в 1 балл;
- ответ, не совпадающий с ключом, приравнивается «0».

Каждый личностный параметр оценивается через суммирование оценок по группе вопросов. Суммарная оценка по фактору не превышает 10 баллов. Зона нормы находится в пределах 3–7 баллов.

Обработку результатов обычно начинают со шкалы мотивации одобрения, так как в этом случае, если ответ выходит за рамки нормы по этому фактору, следует признать, что испытуемый стремился исказить результаты, и они не подлежат дальнейшей интерпретации.

Код опросника

Общительность .

Организованность .

Направленность на предмет .

Интеллигентность .

Мотивация одобрения .

Каждое из направлений профессиональной направленности считается недостаточно развитым, если по данной шкале получено менее трех баллов, и ярко выраженным – при количестве баллов более семи. Для большей наглядности полученные результаты целесообразно выразить в виде круговой или столбцовой диаграммы. Выраженность одного фактора свидетельствует о мононаправленности личности учителя, а выраженность нескольких факторов может интерпретироваться как результат полинаправленности.

Нет более плодотворного занятия, чем познание самого себя.

Р. Декарт

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
-----------------------	---

ГЛАВА 1

1.1. Краткий историко-теоретический анализ процессов школьной адаптации	8
1.2. Адаптация и социализация	12
1.3. Психоаналитическое направление зарубежных психологов	18
1.4. Виды дезадаптации подростков	23
1.5. Факторы, причины и формы дезадаптации подростков	27
1.6. Типы дезадаптации	49
1.7. Адаптационный потенциал личности	52
1.8. Мотивация в развитии личности подростка	53

ГЛАВА 2

2.1. Процессы адаптации в свете личностно ориентированных подходов к образованию	59
2.2. Диалог – способ установления созидающих связей	68
2.3. Личностно ориентированная воспитательная система	79
2.4. Условия самоидентификации личности подростка	84

ГЛАВА 3

3.1. Диагностика дезадаптации личности	88
3.2. Структурно–управленческие и валеологические основы системы обеспечения процессов подростковой адаптации и предупреждения дезадаптации	98
3.3. Педагогическая культура – условие развития высокого уровня самосовершенствования подростка .	106
3.4. Особенности учебно–воспитательной деятельности по адаптации и реадаптации подростков в условиях школы	127
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	155
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	157
ПРИЛОЖЕНИЯ	171

Научное издание

ВАРЛАМОВА Антонина Яковлевна

ШКОЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ

2-е издание, переработанное и дополненное

Главный редактор *А.В. Шестакова*
Редакторы: *О.Н. Лысенко, А.А. Стародубцева*
Технический редактор *М.Н. Растёгина*
Художник *Н.Н. Захарова*

Подписано в печать 11.02 2005 г. Формат 60S84/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 11,9.
Уч.-изд. л. 12,8. Тираж 100 экз. Заказ . «С» 10.

Издательство Волгоградского государственного университета.
400062, г. Волгоград, просп. Университетский, 100.