

**Г. А. Карпова
Н. Г. Санникова**

**КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА
ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАННИКА
ИНТЕРНАТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Екатеринбург
2006

Министерство образования и науки Российской Федерации
Российский государственный профессионально-педагогический
университет
Уральское отделение Российской академии образования
Академия профессионального образования

Г. А. Карпова
Н. Г. Санникова

**КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТИ
ВОСПИТАННИКА ИНТЕРНАТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Екатеринбург
2006

УДК 159.9 (082)
ББК Ю94 я 9
К 26

Карпова Г. А., Санникова Н. Г. Комплексная диагностика личности воспитанника интернатного учреждения. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 183 с.
ISBN 5-8050-0155-1

В монографии рассматриваются теоретические и методические аспекты организации педагогической диагностики воспитанников интернатных учреждений, даются различные методики и технологии диагностической деятельности.

Издание адресовано педагогическим и научным работникам, студентам педагогических вузов. Может быть использовано при обучении специальности 031300 Социальная педагогика по дисциплинам «Социальная педагогика», «Психолого-педагогическая диагностика», «Педагогическая диагностика», «Методология и методика педагогического исследования».

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор Л. А. Семенов (Российский государственный профессионально-педагогический университет); Е. М. Подгорных (Уральский государственный педагогический университет)

ISBN 5-8050-0155-1

© Российский государственный
профессионально-педагогический
университет, 2006
© Карпова Г. А., Санникова Н. Г.,
2006

Оглавление

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Введение | 6 |
| Глава 1. Взаимоотношения «учитель – ученик», «воспитатель – воспитанник» как предмет педагогической диагностики..... | 10 |
| 1.1. Сущность и значение педагогического взаимодействия с ребенком..... | 10 |
| 1.2. Стили педагогического общения | 12 |
| 1.3. Влияние стиля педагогического общения на эмоционально-психологическое состояние ребенка | 14 |
| 1.4. Авторитет личности педагога в системах отношений «учитель – ученик» и «воспитатель – воспитанник»..... | 16 |
| 1.5. Диагностика взаимоотношений «учитель – ученик», «воспитатель – воспитанник»..... | 20 |
| Глава 2. Педагогическая диагностика отклоняющегося поведения воспитанника интернатного учреждения..... | 42 |
| 2.1. Поведение ребенка как объект педагогической диагностики | 42 |
| 2.2. Диагностика отклоняющегося поведения педагогически запущенных детей..... | 45 |
| 2.3. Диагностика дезадаптированного поведения | 53 |
| 2.4. Диагностика отклоняющегося поведения детей с ослабленным психическим здоровьем..... | 65 |
| Глава 3. Педагогическая диагностика эмоционального самочувствия детей | 71 |
| 3.1. Мир эмоций | 71 |
| 3.2. Характеристики эмоциональной сферы воспитанников | 75 |
| 3.3. Диагностика эмоционального самочувствия воспитанников..... | 80 |
| Глава 4. Педагогическая диагностика воспитанности и ценностных ориентаций личности | 92 |
| 4.1. Диагностика воспитанности | 92 |
| 4.2. Диагностика опыта нравственного поведения | 105 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.3. Диагностика ценностных ориентаций | 108 |
| 4.4. Методики изучения нравственных идеалов..... | 116 |
| Глава 5. Педагогическая диагностика самосознания детей..... | 122 |
| 5.1. Сущность самосознания личности..... | 122 |
| 5.2. Методики диагностики самосознания | 131 |
| Глава 6. Педагогическая социометрия детского коллектива | 152 |
| 6.1. Эмоционально-личностная сплоченность как объект пе- дагогической диагностики | 152 |
| 6.2. Социометрическое обследование..... | 157 |
| 6.3. Диагностика привлекательности группы | 181 |
| Заключение..... | 188 |
| Библиографический список..... | 190 |

Введение

Термин «диагностика» происходит от греч. «diagnostikos», что означает «способность распознавать». С эпохи Возрождения «диагностика» употребляется как медицинское понятие, которое обозначает раздел медицины, изучающий признаки болезней, методы и принципы постановки диагноза на основе всестороннего исследования больного. В XX в. это понятие стало широко использоваться в философии, психологии, технике, ботанике, биологии и других областях.

В психологии диагностика нацелена на оценку личности и отдельных ее сторон как относительно устойчивых образований. Педагогическая диагностика имеет свое специфическое содержание. Она направлена на изучение причин и результатов формирования личности ребенка. «Чтобы понять сущность педагогической диагностики, можно сравнить работу врача и учителя. Первый начинает с выяснения причины болезни, затем прогнозирует ее течение и только после этого выписывает лекарство. Педагог также прежде всего “заглядывает” в прошлое своего ученика. После этого он пытается определить его будущее, связывая разные по отдаленности цели воспитания с возможностями их достижения учащимся. И только на этой основе анализа прошлого и предвидения будущего диагностируется настоящее» [18, с. 6–7].

За последние годы проведен ряд крупных исследований по проблемам педагогической диагностики (Н. К. Голубев и Б. П. Битинас, Н. В. Ефременко, К. Ингенкамп, Г. А. Карпова, А. И. Кочетов, К. М. Левитан, М. И. Монахов, Е. И. Рогов, М. И. Шилова и др.). Учеными разработаны разнообразные диагностические методики, целенаправленное и систематическое использование которых положительно влияет на развитие педагогического процесса. С помощью диагностики прослеживается результативность работы как воспитанника, так и его педагога. На практике диагностика из инструмента познания превращается в инструмент формирования личности.

Большинство имеющихся в настоящее время диагностических методик ориентированы на общеобразовательные учреждения и связаны с ситуациями учебного процесса. А между тем система образования включает в себя огромную сеть учреждений интернатного типа, где линия взаимодействий «учитель – ученик» не является ведущей. Так, в интернатах, детских домах, приютах преобладают отношения «воспитатель – воспитанник», которые строятся на воспитательно-оздоровительной основе и требуют несколько иных диагностических подходов.

При проведении диагностики в учреждениях интернатного типа следует учитывать, что их воспитанники в сравнении с «домашними» детьми имеют некоторые особенности, заданные условиями их жизни до поступления в интернатное учреждение. Чаще всего они приходят из семей, характеризующихся аморальным образом жизни родителей, употреблением алкоголя и наркотиков. У многих родители лишены родительских прав или находятся в тюрьмах. В большинстве своем эти дети имеют асоциальный опыт. Отсутствие контроля со стороны родителей за их развитием и здоровьем, антисанитарные условия проживания (иногда на вокзалах и улице), несбалансированное питание, а порой полное его отсутствие пагубно сказываются на нравственном, психическом и физическом здоровье таких детей. По данным В. С. Басюка, все его воспитанники (санаторный семейный детский дом № 5, Иркутск) страдают хроническими соматическими заболеваниями: «78% воспитанников имеют два и более хронических заболевания. Наиболее распространены лор-заболевания – 65%, неврологические – 62%, гинекологические – 50%, эндокринологические заболевания – 41%, тубинфицирование – 27%. Все больше детей страдают сердечно-сосудистыми заболеваниями – 50%, органов дыхания – 42%, желудочно-кишечными – 12%» [6, с. 5–6]. Эти показатели примерно одинаковы для всех интернатных учреждений.

По нашим данным, в Екатеринбурге из 100 детей, поступающих в детские дома, хроническими заболеваниями страдают 90 (в том числе желудочно-кишечного тракта – 88), отстают в физическом

развитии – 49, в умственном – 70, имеют сексуальные расстройства – 36, привержены к токсикомании – 25, к курению – 30 детей¹.

У большинства поступающих в детские дома и приюты наблюдаются нарушения в эмоциональной сфере, в самосознании, не развиты коммуникативные навыки, а поведение отличается девиантностью. Эти дети нуждаются не только в медицинской помощи, но и в комплексной реабилитационной и коррекционной психолого-педагогической поддержке, которая невозможна без соответствующей диагностики.

В предлагаемом издании мы сделали попытку сгруппировать методики, разработанные в области диагностических знаний, для проведения комплексной диагностики личности воспитанника в интернатном учреждении. При этом комплексная психолого-педагогическая диагностика понимается нами как «углубленный и всесторонний анализ личности ребенка: выявление положительных сторон, недостатков и их причин, направленное на решение практических задач – гармонизацию развития личности и повышение эффективности целостного педагогического процесса» [31, с. 14].

В монографии рассмотрены методики диагностирования детского коллектива и личности ребенка в интернатном учреждении, педагогически запущенных подростков, эмоционального самочувствия и ценностных ориентаций детей, их взаимоотношений в педагогическом процессе с воспитателями в своем учреждении и с учителями в школе.

Описанию каждой методики предшествуют подробные характеристики понятий, определяющих направления и содержание диагностической деятельности в учреждениях интернатного типа. Ведущими из них являются такие понятия, как «воспитанность», «отклоняющееся поведение», «ценностные ориентации», «детский коллектив», «межличностные отношения», «эмоциональное самочувствие», «эмоционально-личностная сплоченность», «педагогическая запущенность».

¹ Слова «ребенок» («дети»), «подросток», «воспитанник», «учащийся» употребляются в тексте как равнозначные.

Книга имеет как теоретическую, так и практическую направленность. Ее материалы могут найти широкое применение в научно-исследовательской работе и в работе со студентами педагогических вузов.

Монография подготовлена при финансовой поддержке гранта РФНФ, проект № 04–06–83609 а/У.

Глава 1

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ «УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК», «ВОСПИТАТЕЛЬ – ВОСПИТАННИК» КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

1.1. Сущность и значение педагогического взаимодействия с ребенком

В системе лично ориентированного образования построение психологически комфортных и гуманистических взаимоотношений является одной из приоритетных педагогических проблем. Именно в области взаимоотношений «учитель – ученик», «воспитатель – воспитанник» особенно зримо должна проявиться смена образовательных парадигм: переход от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным (от учительского монолога – к диалогу; от одностороннего педагогического императива – к партнерскому сотрудничеству; от авторитета учителя и воспитателя – к самооценности и взаимозначимости педагога и воспитанника; от безусловного доминирования взрослого – к духовному взаимодействию). Гуманистические взаимоотношения призваны преодолеть и компенсировать процесс отчуждения между людьми в обществе, сделать так, чтобы дети воспринимали образовательное учреждение как «заботливое и поддерживающее окружение, как сообщество, в котором они принимают активное участие» [50, с. 77].

Личностные взаимоотношения педагога и воспитанника относятся к категории педагогических взаимодействий. *Взаимодействие* – процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. *Педагогическое взаимодействие* – это взаимодействие между участниками образовательного процесса. Е. В. Коротаева отмечает, что педагогические взаимодействия отличаются от бытовых, производственных наибольшей динамичностью, выражающейся в том, что участники образовательного процесса могут становиться и его субъектами,

и объектами. В педагогическом взаимодействии отношения объективно неравновесны. Педагог, оказывающий влияние на личность воспитанника, выступает как носитель активного начала. Он человек информирующий, обучающий, мобилизующий, поддерживающий, ориентирующий. Вместе с тем и воспитанник при определенных условиях может выступать как субъект взаимодействия: он активен в усвоении, имеет свое мнение, влияет на выбор методов обучения, обогащает педагога [35].

Универсальной формой взаимодействия людей в деятельности (в том числе педагогической) является общение. *Общение* – «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека» [60, с. 244]. По М. С. Кагану, общение – это личные контакты между людьми, которые имеют социальную направленность; они не только обслуживают предметную деятельность, но и несут в себе смысл взаимообмена: приобщения другого к своим ценностям и, наоборот, к ценностям другого [27, с. 199].

Очевидно, что оптимальные, положительно заряженные межличностные контакты способствуют продуктивной социальной деятельности. В процессе воспитания как вида социальной деятельности оптимальное общение имеет особо важное значение. Оно приобретает статус не только формы реализации взаимодействия, но и условия развития и формирования юной личности, ее социализации в обществе. Оптимальное педагогическое общение при обучении «создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению психологического барьера), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [29, с. 8].

Особую роль оптимальное педагогическое общение играет в работе с воспитанниками интернатных учреждений, детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей и без родительского общения. Оно оказывает поддерживающее влияние на ребенка и помогает ему легче адаптироваться в социальных условиях.

Проблемы педагогического общения активно разрабатываются зарубежными исследователями в рамках гуманитарной педагогики начиная с 1930-х гг. (Г. Андерсон, К. Левин, Р. Липпит, Д. Раин, Р. Уайт); отечественными – с 1960-х гг. (Н. А. Березовин, В. Г. Казанская, В. А. Кан-Калик, Я. Л. Коломинский, Е. В. Коротаева, А. А. Леонтьев, А. К. Маркова, А. О. Прохоров, А. А. Русалинова, Р. Х. Шакуров). В ходе исследований были предложены разнообразные классификации стилей педагогического общения, констатирован и изучен характер влияния педагогического стиля и личности педагога на эмоционально-психологическое состояние ученика, воспитанника, определены компоненты педагогического общения.

1.2. Стили педагогического общения

Стиль педагогического общения – совокупность относительно устойчивых и конкретных для данной личности приемов и методов организации общения, направленного на решение коммуникативных задач [67, с. 18]. Из значительного множества классификаций стилей общения отметим принятые сегодня в педагогической науке и практике.

1. *Классификация К. Левина*, основанная на обобщении способов руководства людьми и проецированная на педагогический процесс, выделяет следующие разновидности стилей:

- *авторитарный*, основанный на усредненном представлении о ребенке как объекте педагогического воздействия. Учитель (воспитатель) ставит четкие функционально-деловые цели, единолично решает все вопросы, не подключая детей, прибегает к тактике диктата, всепроникающей опеки, конфронтации с бунтарями. Склонен к скрытым негативным установкам;

- *либеральный*, при котором педагог подчинен стихии общения, поскольку его цели диффузны; он подстраивается под детей или

конкретную ситуацию, внутренне безразличен к детям, часто маскируется внешней заинтересованностью. Либеральный стиль основан на тактике невмешательства. Педагог не умеет спросить, потребовать, проконтролировать. Авторитарный и либеральный стили – это, по сути, два варианта состояния отчуждения педагога от личности ребенка;

- *демократический*, стимулирующий педагога учитывать индивидуальность ребенка (подростка, юноши). Педагог ставит четкие цели и решает их, основываясь на тактике сотрудничества. Имеет положительные установки, объективен в оценках, ориентирован на выработку совместных решений на основе доверительных отношений.

2. Классификация Д. Райна, развитая в работах Н. А. Аминова, А. Комбса, Г. Клауса, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, А. Я. Никоновой, П. Соломона и выстраиваемая на базе критерия «степень рационализации педагогического руководства», включает два основных стиля:

- *методичный (рассуждающий)*, при котором педагог нацелен на результат (знания), идет к нему строго по программе, предъявляет высокие требования и строго контролирует деятельность учеников, хвалит только за высокие показатели;

- *эмоциональный (импровизационный)*, нацеливающий педагога на развитие личности. Педагог гибко варьирует программу, часто импровизирует, осознает значимость эмоциональных и социальных факторов, поддерживает ученика и помогает ему, хвалит за динамику (стал лучше отвечать), учитывая тем самым его индивидуальность [5].

3. Классификация, основанная на критерии «уровень гуманизации отношений» (А. И. Березовин, В. Г. Казанская, Я. Л. Коломинский, А. А. Русалинова), выделяет следующие стили:

- *активно-положительный* – эмоционально положительно направлен на ученика, воспитанника;

- *пассивно-положительный* – при общей положительной направленности в манере поведения проявляются замкнутость, сухость, категоричность, педантизм;

- *ситуативный* – эмоциональная нестабильность, черты положительного и отрицательного стилей, вспыльчивость, непоследовательность, чередование требовательности и либерализма;
- *пассивно-отрицательный* – негативное отношение к детям, эмоциональная вялость, скрытая неприязнь, отчужденность в общении, формализм;
- *активно-отрицательный* – явная эмоционально-негативная направленность, которая проявляется в резкости, раздражительности, акцентировании внимания на недостатках [9].

1.3. Влияние стиля педагогического общения на эмоционально-психологическое состояние ребенка

Исследователи стилей педагогического общения единодушно отмечают зависимость психических состояний и позиций детей от индивидуального стиля педагога.

К. Левин, экспериментально сравнивая отношение к работе и поведение детей при разных стилях руководства, отмечает, что при авторитарном стиле формируются враждебные взаимоотношения между членами группы, возникает нежелание работать; при либеральном – нет удовлетворения от работы; при демократическом – возникают душевность, дружелюбие в общении, повышаются способность к творчеству, самостоятельность решений, гордость и коллективизм, ответственность [67, с. 19].

Сравнивая авторитарный, либеральный и демократический стили, А. А. Бодалев и Л. И. Криволап отмечают, что у учителей-автократов отстающие ученики испытывают состояние подавленности, у либералов – гнев и злость, у демократов – спокойствие и уверенность [7, с. 188].

Сравнивая методичный и эмоциональный стили, Н. А. Аминов отмечает, что первый провоцирует у детей мотив неудачи, равнодушие, эмоциональную тревожность; второй порождает высокую самооценку, мотивирует к достижениям [5, с. 88–89].

В. Г. Казанская выявила взаимосвязь активно-положительного и активно-отрицательного стиля общения с атмосферой на уроке. У педагогов с положительным стилем (одобрение, поощрение

самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет, предложение) зафиксированы 284 положительные оценки учащимися атмосферы урока против 28 со знаком «минус».

Педагоги с отрицательными установками (замечания, насмешки, упреки и морализирование, повышенная интонация и окрик, угроза, оскорбления, придирки) получили 299 отрицательных оценок от учащихся [28, с. 14].

Н. А. Березовин и Я. Л. Коломинский установили прямое влияние положительного и отрицательного стилей на социометрические характеристики детского коллектива. Так, в классах с активно-положительным стилем общения педагога индекс изолированности составил 12,5%, коэффициент удовлетворенности общением – 59%, а в классах с активно-отрицательным стилем общения педагога соответственно 23,5 и 40,5%. Удовлетворены коллективом (т. е. не хотят его сменить) 100% учащихся начальных классов с активно положительным стилем общения педагога и 77% – с пассивно-положительным стилем общения педагога. Хотят сменить коллектив 33% детей в классах с ситуативным стилем общения педагога и 42% детей в классах с отрицательным стилем общения педагога [9, с. 25–30].

Р. Л. Кричевский и М. Р. Битянова также зафиксировали влияние стиля классного руководителя на удовлетворенность жизнью коллектива, но уже в старших классах. Наибольшая удовлетворенность определяется такими компонентами стилевой модели педагога, как стремление создать в классе дружный коллектив, определить четкие цели деятельности, проверить выполненное, поощрить детей, информировать их о событиях школы. В наименьшей степени стиль руководства влияет на характер межличностных отношений, на удовлетворенность эмоциональной жизнью в коллективе. Любопытен и символичен обнаруженный данными авторами факт неудовлетворенности учащихся такими демократическими приемами, как «передача ученикам части полномочий», «обсуждение со старшеклассниками предполагаемых решений», «развитие инициативности». Этот факт говорит о трудностях реального внедрения субъект-субъектных отношений в практику наших образовательных

учреждений: дети не готовы занять социально активную позицию во взаимоотношениях со взрослой культурой [37, с. 62–66].

Наиболее остро эта проблема в настоящее время проявляется в интернатных учреждениях, где стиль педагогического общения с воспитанниками часто определяется административно-командной системой и методами, ограничивающими самостоятельность детей и возможности их творческой самореализации. В государственном учреждении ребенок годами вынужден подчиняться целой системе запретов, наказов, проверок, перепроверок, что постепенно превращает его в объект административно-педагогического воздействия.

Влияние стиля педагогического общения на эмоционально-психическое состояние воспитанников учреждения интернатного типа огромно в силу их особенностей. Многочисленные психологические исследования показывают, что «у оторванного от родителей и помещенного в условия детского дома, приюта ребенка снижается общий психический тонус, нарушаются процессы саморегуляции, доминирует пониженное настроение. У большинства детей развиваются чувства тревоги и неуверенности в себе, исчезает заинтересованное отношение к миру, у детей появляется “чувство незащищенности”»

[75, с. 23]. Эти чувства усиливаются при отсутствии духовной близости в общении с воспитателями и их равнодушном отношении к психическому состоянию воспитанников. Так, преобладающее большинство детей, стремящихся сбежать из детского дома, приюта, заявляют о том, что здесь их никто не любит и они никому не нужны.

1.4. Авторитет личности педагога в системах отношений «учитель – ученик» и «воспитатель – воспитанник»

Личностно ориентированные отношения – взаимонаправленный процесс. Выше уже указывалось, что практически все оптимальные стили общения основаны на позитивных установках педагога по отношению к воспитаннику, уважении к нему, его индивидуальности, признании значимости личности. Не менее важен и встречный процесс – движение души ребенка к своему педагогу. По

определению А. В. Петровского, педагогическое взаимодействие может быть эффективно лишь в том случае, если его участники являются взаимозначимыми. О субъективной значимости личности учителя как фактора эффективности педагогического воздействия говорила Н. К. Крупская: «Для ребят идея неотделима от личности. То, что говорит любимый учитель, воспринимается совсем по-другому, чем то, что говорит презираемый или чуждый им человек» [38, с. 265].

Эту же мысль о роли авторитета учителя, воспитателя проводит В. А. Сухомлинский: «Как знания могут стать убеждениями? при каких условиях? Лишь при тех, когда воспитанникам хочется подражать вам, хочется быть похожими на вас, когда правда в ваших устах становится привлекательной и одухотворенной» [79, с. 155].

Авторитет педагога – одно из ведущих условий положительного восприятия детьми педагогического воздействия. М. Ю. Кондратьев и В. В. Абраменкова определяют феномен педагогического авторитета как «признание за педагогом права принимать ответственные решения в значимых для школьников ситуациях совместной деятельности» [77, с. 187]. Они выделяют три последовательные стадии становления педагогического авторитета:

1) Значимый другой – *источник важной информации*. На этой стадии срабатывает объективный авторитет самой роли педагога, его должности.

2) Значимый другой – *референтное лицо*. На этой стадии начинается персонализация педагога: он становится носителем значимого мнения уже не в силу своей должности, а вследствие значимости, привлекательности своей личности. Его мнение становится критерием правильности суждений и поступков.

3) Значимый другой – *авторитетное лицо*. Это стадия реализации уже сложившихся зрелых отношений референтности. Педагогу авансируется доверие, его мнение признается изначально верным, ему предоставляется право принятия ответственных решений, избирательные предпочтения имеют глубоко личную эмоциональную окраску. (Надо подчеркнуть, что сами авторы признают условность и диагностическую трудность разделения 2-й и 3-й стадий становления авторитета.)

Какие качества личности делают педагога референтным лицом? По данным М. Ю. Красовицкого, сами дети выделяют такие его достоинства, как компетентность, оригинальность, привлекательность личности (обаяние), понимание, доступность, современность, серьезное отношение к их проблемам, жизнерадостность. Качества, делающие личность педагога нереферентной, с точки зрения их воспитанников, таковы: трудности общения, отсутствие понимания, человеческой близости, необъективность, неуважение к личности [36, с. 197].

Насколько авторитетен (референтен) современный учитель? Исследования системы референтных отношений учащихся-подростков, проведенные на большой выборке (1110 человек) в конце 1980-х гг., показали, что классный руководитель по совокупности всех оттенков референтных выборов в разных сферах общения занимает третье место после товарища-друга и матери (соответственно частотность выборов 24,77; 21,62; 20,27%). Но при ближайшем рассмотрении оказывается, что это уровень функционально-ролевых отношений (мотив «обращусь за советом при выполнении поручения» – 70,27% выборов). В неформальных отношениях классный руководитель как референтное лицо отсутствует [62, с. 208].

Исследования референтности классного руководителя, проведенные Г. А. Карповой в конце 1990-х гг. на большой выборке (около 2000 учащихся школ Екатеринбурга, Полевского, Снежинска), показали несколько иную тенденцию: тесную зависимость референтности от индивидуально-личностных особенностей педагога, т. е. выявили феномен персонализации как основу становления авторитетных отношений. В чем это проявляется? Референтные предпочтения учащихся неравномерны: одни классные руководители вообще не отмечены как значимые лица ни в одной сфере общения, референтность других достигает уровня 35–40% выборов (в эмоциональной сфере мотив «посоветуюсь по личному вопросу» – 18–21% выборов). Экспертные оценки референтных педагогов по объективным показателям личности, таким как компетентность, понимание, доступность, серьезное отношение к проблемам учеников, душевность, оказались на несколько порядков выше, чем

у нереперентных классных руководителей. К сожалению, сама доля реперентных педагогов крайне невысока, она не превышает 20% выборки в целом.

Основная причина низкой реперентности – значимости личности педагога, по мнению Е. И. Рогова, лежит в объективном процессе «отчуждения значительной части школьников от полноценных человеческих взаимоотношений с учителями», что прямо свидетельствует о слабом внедрении в педагогическую практику идей личностно ориентированного образования.

Так, по данным Е. И. Рогова, учащиеся следующим образом оценивают степень духовной близости с учителями: 35,8% учащихся ограничивают свои контакты с учителями чисто учебными вопросами; 30,2% – имеют хорошие отношения только с одним-двумя учителями; 6,9% – отмечают взаимное равнодушие; у 6% – отношения основаны на подчинении; 3,8% учеников отметили, что отношения носят конфликтный характер. Только 18,2% учеников отметили доверительный характер отношений со всеми учителями [68, с. 161–165].

Воспитанники интернатных учреждений также являются учащимися. Однако они многим отличаются от своих ровесников, растущих в семье. Большинство из них вялы, апатичны, лишены жизнерадостности. У них снижена познавательная активность, упрощены эмоциональные проявления. Для учителей дети из детских домов и приютов – трудные дети. В силу этого усложняются и отношения с ними. Как показало наше исследование, в этих отношениях нет доверительности, чаще возникает конфликтность. На вопрос «Кем для тебя является учитель (источником знаний, старшим другом, любимым наставником, чутким помощником в трудную минуту, мудрым советчиком)?» 82% опрошенных нами детдомовцев ответили, что учитель для них – это только источник знаний. Лишь 9% назвали учителя старшим другом. По 3% выпало на остальные значения (интересен тот факт, что из предложенных словосочетаний несколько человек вычеркнули слова «любимый, чуткий, мудрый»).

Результаты исследования в детских домах Екатеринбурга говорят о том, что для их воспитанников больше значимы

воспитатели, чем классные руководители. И это понятно, так как они, по сути, заменяют детям родителей. Что касается референтности воспитателей, то она связана прежде всего с отсутствием родительской любви и ласки, ранней депривацией. В первую очередь этими детьми ценятся такие качества взрослых наставников-воспитателей, как «доброта», «стремление помочь» и «умение понять». Как правило, доброта ставится на первое место детьми в раннем возрасте, а «стремление помочь» и «умение понять» отмечаются как главные, необходимые воспитателям качества старшими воспитанниками.

1.5. Диагностика взаимоотношений «учитель – ученик», «воспитатель – воспитанник»

Методика «Субъективное переживание отношений с учителем (воспитателем)»

Предлагаемая методика помогает выявить отношение учащегося к своему учителю, классному руководителю (воспитанника к воспитателю) и одновременно позволяет увидеть эмоциональную окраску, тон общения взрослого глазами ребенка. Процедура обследования должна быть разделена на два этапа с недельным интервалом. На первом этапе детям предлагается оценить свое отношение к педагогам, работающим в данном классе (или к воспитателям группы), при помощи цветных полосок. С детьми обсуждаются возможные оттенки отношений, каждому из которых присваивается определенный цвет. Схема цветокодировки отношений вывешивается на доске:

- «Очень хорошо» – красный.
- «Спокойно» – зеленый.
- «Безразлично» – белый.
- «Тревожно, плохо» – черный.

Детям раздаются бланки (см. образец бланка 1).



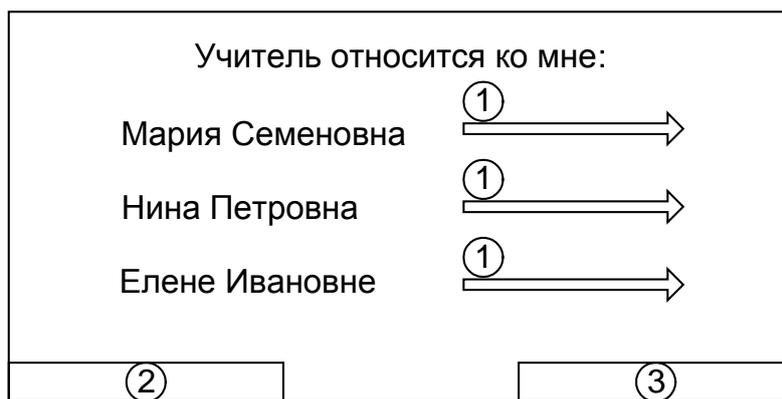
Образец бланка 1:

- 1 – прорези для полосок; 2 – кармашек для листочка с фамилией учащегося;
3 – кармашек для цветных полосок

Через неделю проводится второй этап обследования. Детям предлагается подумать и оценить, как, по их мнению, к ним относятся учителя. Процедура работы с бланком (см. образец бланка 2) почти аналогична предыдущей. На доске вывешивается или записывается схема кодировки отношений:

- «Очень хорошо, приветливо» – красный.
- «Спокойно» – зеленый.
- «Безразлично, не замечает меня» – белый.
- «Плохо, часто сердится» – черный.

Добавляется еще один вариант ответа – «Не знаю», с тем чтобы выявить уровень осознанности ребенком отношения к нему. Это позволяет определить, насколько эмоционально выразителен сам педагог, насколько стабильны эмоциональные связи между ребенком и взрослым. Дается дополнительная инструкция: «Если Вы не знаете, какую полоску положить учителю (классному руководителю, воспитателю), то оставьте прорезь пустой, без полоски».



Образец бланка 2:

- 1 – прорези для полосок; 2 – кармашек для листочка с фамилией учащегося;
3 – кармашек для цветных полосок

Обработка результатов. Диагностическую информацию, полученную по данной методике, оформляют в различных гистограммах, выбор которых зависит от вкуса и фантазии педагога. В нашем варианте гистограммы ответы обобщаются следующим образом: каждой полоске присваивается один балл; подсчитывается, сколько баллов в целом по классу получили каждый оттенок отношения к конкретному учителю и каждый оттенок восприятия детьми отношения этого же учителя; затем количество баллов графически отражается в гистограмме.

Гистограмма субъективных переживаний отношений с учителем

Методика оценки детьми близости (отчужденности) своих взаимоотношений с учителями

Приведенная ниже анкета нацелена на выявление мнения школьников о психологической дистанции между коллективом учителей данного класса и конкретным учащимся [68, с. 5]. Может быть использована с домашними детьми и воспитанниками интернатных учреждений.

По совокупности мнения школьников всего класса определяется экспертная оценка класса психологической близости детей со взрослыми.

Инструкция учащемуся. Подумайте, как складываются личные отношения учащихся с учителями класса. Выберите не более трех возможных позиций.

Анкета

1. Мои отношения со всеми учителями носят доверительный характер.

2. С каждым учителем можно всегда посоветоваться по жизненно важному для меня вопросу.

3. Хорошие, доверительные отношения – только с одним-двумя учителями.

4. Отношения с учителями ограничиваются учебными вопросами.

5. Учителя не очень интересуют нас, да и самим учителям мы не очень интересны.

6. Отношения с учителями построены в основном на подчинении.

7. Чаще всего отношения носят конфликтный характер.

Обработка результатов. Суммируется количество выборов по каждому суждению в целом по классу. Высчитывается процент представленности каждого типа отношений.

Методика диагностики референтности педагога

Методика по определению референтных отношений является видом социометрического теста. Она помогает определить круг значимых для учащихся лиц в области эмоционально-личных

отношений. Оттенки референтных (значимых) отношений могут быть объединены в несколько групп:

1) отношения, базирующиеся на эмоциональной близости («Могу довериться», «Уверен(-а), поймет»);

2) отношения, основанные на значимости мнения другого лица («Советуюсь», «Дорожу мнением»);

3) отношения, базирующиеся на значимости поддержки и защиты («Уверен(-а), поможет», «Уверен(-а), защитит»);

4) отношения, направленные на личность как на идеал («Хочу подражать»).

Инструкция учащемуся. К кому Вы обратитесь в трудную минуту своей жизни? Подумайте и отметьте крестиком в соответствующей графе бланка для ответа значимое для Вас лицо. (Прежде всего отметьте тех, кого нет в Вашем окружении.)

Бланк для ответа

| Мое отношение | | | | | | | |
|------------------------------------|-----------|----------------|---------------------|--------------------|-----------------|---------------------|----------------|
| Значимое лицо | Советуюсь | Дорожу мнением | Уверен(-а), защитит | Уверен(-а), поймет | Могу довериться | Уверен(-а), поможет | Хочу подражать |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Мама | | | | | | | |
| Папа | | | | | | | |
| Бабушка | | | | | | | |
| Дедушка | | | | | | | |
| Брат | | | | | | | |
| Сестра | | | | | | | |
| Родственник | | | | | | | |
| Друг в школе | | | | | | | |
| Друг во дворе | | | | | | | |
| Друг в детском доме | | | | | | | |
| Директор школы | | | | | | | |
| Директор детского дома (интерната) | | | | | | | |

Окончание таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Тренер | | | | | | | |
| Руководитель кружка, секции | | | | | | | |
| Классный руководитель | | | | | | | |
| Учитель | | | | | | | |
| Воспитатель | | | | | | | |
| Известный человек | | | | | | | |

Обработка результатов:

1. Определение качественных особенностей референтных отношений конкретного учащегося. Обращается внимание на то, в какой социальной группе сделаны референтные выборы: в семье, среди сверстников, среди учителей. Отсутствие референтных выборов в кругу семьи говорит о низком авторитете родителей, об отчуждении ребенка от семьи.

Отсутствие референтных выборов в группе «сверстники» сигнализирует о коммуникативных проблемах ребенка, одиночестве, замкнутости или какой-то конфликтной ситуации в сфере отношений со сверстниками на период обследования.

Отсутствие выборов «Уверен(-а), поймет», «Могу довериться» свидетельствует об эмоциональном дефиците межличностных отношений учащегося.

Сосредоточенность выборов в кругу семьи в сочетании с отказом от референтных отношений с лицами вне семьи для учащихся подросткового возраста (11–15 лет) косвенно свидетельствует об инфантилизме личности.

По степени насыщенности референтного поля можно предположительно судить об уровне полноценности, развернутости контактов со средой, о характере установок ребенка по отношению к окружающей среде. Так, разреженное референтное поле свидетельствует о том, что он воспринимает ближайшую среду как отчужденное или враждебное окружение.

2. Определение уровня референтности педагога (классного руководителя, учителя-предметника). Подсчитывается количество выборов, полученных каждым лицом (из предложенного списка) в целом по классу. Выстраивается рейтинговый ряд: на первое место – лицо, получившее наибольшее количество выборов в целом по классу, на последнее – наименьшее. Затем подсчитывается в процентах удельный вес референтности каждого лица.

Рейтинговая карта классного руководителя (воспитателя)

Может быть использована при диагностике детей разных категорий.

Для оценки эффективности педагогического руководства существует множество разнообразных анкет. В представленной здесь анкете-карте оценка педагога складывается из данных по двум разделам: о характере взаимоотношений и об организации классной групповой работы. Суждения в карте-анкете построены таким образом, что апеллируют к личному, индивидуальному опыту общения ребенка с классным руководителем (воспитателем), а не к обобщенной экспертной оценке ситуации в классе в целом. Отсюда итоговый рейтинг классного руководителя (воспитателя) – это суммативное целое от сугубо индивидуальных оценок взаимоотношений «я и педагог».

Инструкция учащемуся. Просим дать справедливую и объективную оценку стиля работы классного руководителя (воспитателя). Для этого поставьте знак «+» в соответствующей графе рейтинговой карты. В качестве обобщающего вывода напишите, какую роль сыграл классный руководитель (воспитатель) в Вашей школьной или личной жизни.

Обработка результатов:

1. Оцениваются в баллах только ответы в первой графе по ключу.
2. Подсчитывается в процентах уровень оценки классом эффективности педагогического руководства по формуле

$$\frac{x}{85n} \cdot 100,$$

где x – сумма баллов, полученных педагогом по классу в целом,
 n – количество учащихся, занятых в анкетировании.

Рейтинговая карта классного руководителя (воспитателя)

| Параметры оценки отношений с классным руководителем (воспитателем) | Выражено | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-----|------------|
| | Да | Нет | Не знаю |
| <i>Характер отношений</i> | | | |
| 1. Мои отношения с КЛ (В) теплые, доброжелательные | | | |
| 2. Мои отношения с КЛ (В) сугубо деловые | | | |
| 3. КЛ (В) относится ко мне с уважением | | | |
| 4. Умеет выслушать и понять | | | |
| 5. Умеет увидеть во мне и каждом хорошее | | | |
| 6. Вежлив, не грубит, не склонен к насмешкам | | | |
| 7. Выдержанный, уравновешенный | | | |
| 8. Его решения справедливы | | | |
| 9. Я могу подойти к КЛ (В) за советом, поделиться личным | | | |
| 10. Я отношусь к КЛ (В) с уважением | | | |
| 11. Я люблю нашего КЛ (В) | | | |
| 12. КЛ (В) помогает разрешать мои конфликты, трудные ситуации | | | |
| 13. КЛ (В) – интересная, яркая личность | | | |
| <i>Организация классной (групповой) работы</i> | | | |
| 14. Подробно информирует о делах класса, школы (детского дома) | | | |
| 15. Проводит в группе много интересных дел | | | |
| 16. Умеет заечь своей идеей, инициативой | | | |
| 17. Четко ставит цели, распределяет задания | | | |
| 18. Часто общается с ребятами, говорит о жизни, личных проблемах | | | |
| 19. Опирается в работе на актив, инициативу ребят | | | |
| 20. КЛ (В) всегда собран, организован, аккуратен | | | |
| 21. Много сил отдает, чтобы сделать отношения в классе (в группе) товарищескими, добрыми | | | |

Примечание. КЛ – классный руководитель; В – воспитатель.

Ключ

| | | | | | | | |
|----------------|----|----|----|----|----|----|----|
| Номер суждений | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Баллы | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| Номер суждений | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| Баллы | 3 | 4 | 5 | 6 | 3 | 5 | 3 |
| Номер суждений | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| Баллы | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 |

Педагог может проанализировать ответы учащихся «по горизонтали», т. е. выяснить, какой из приемов его работы ценится наиболее высоко, какой наименее одобряем, используя формулу

$$\frac{x}{yn} \cdot 100,$$

где x – сумма баллов, полученных педагогом по данному суждению-характеристике по классу в целом; y – баллы в ключе; n – количество учащихся.

Методики самооценки педагогом своего стиля педагогического общения с детьми

I. Стили педагогического общения: авторитарный, либеральный, демократический. Здесь мы предлагаем педагогу две методики. Первая поможет ему определить собственные стилевые черты педагогического взаимодействия с детьми в процессе воспитания; вторая – высветить стилевые особенности своей педагогической позиции, профессионального сознания воспитателя.

Методика 1

Инструкция педагогу. Оцените свой стиль педагогического общения с детьми; для этого выберите в каждом блоке опросника одно из суждений.

Опросник

- 1) А. Централизирую руководство, требую, чтобы обо всех вопросах докладывали.
Б. Нередко приходится «плыть по течению».
В. Четко распределяю функции между собой, активом и детьми.
Г. Ожидаю указания сверху и даже требую их.

- Д. Централизирую руководство только в трудных ситуациях.
- 2) А. Недостаточно общительный человек, с детьми разговариваю мало.
Б. Регулярно общаюсь с детьми, говорю о положении дел в коллективе.
В. Умею общаться, но специально соблюдаю дистанцию.
Г. Стараюсь общаться с детьми, но испытываю трудности в общении.
Д. Общаюсь в основном с активом.
- 3) А. В мое отсутствие дети работают хуже, безобразничают.
Б. Коллектив не снижает продуктивность, если я отсутствую.
В. Ученики постоянно работают не в полную силу, могли бы сделать больше (часто ленятся).
Г. Продуктивность работы без моего присмотра даже повышается.
Д. В мое отсутствие дети работают с переменным успехом.
- 4) А. Я обращаюсь за советом к детям.
Б. Не допускаю, чтобы дети мне советовали или возражали.
В. Дети не только советуют, но иногда могут делать мне указание.
Г. Советуюсь с детьми по всем вопросам.
Д. Если дети знают, как лучше сделать дело, они говорят мне об этом.
- 5) А. Контролирую от случая к случаю.
Б. Всегда очень строго контролирую.
В. Контролируя, всегда начинаю с положительного, с похвалы.
Г. Все-таки я недостаточно требовательный человек.
Д. Нередко вмешиваюсь в работу детей при подготовке общего дела.
- 6) А. Приказываю так, чтобы хотелось выполнить.
Б. Мои требования иногда не имеют силы.
В. Обращаюсь с просьбой, а получается как приказ.
Г. Мои требования принимаются, но выполняются недостаточно хорошо и быстро.
Д. Мои требования нередко вызывают у детей недовольство.
- 7) А. Для исполнения чего-либо мне нередко приходится детей уговаривать.
Б. Всегда распоряжаюсь, настаиваю, но никогда не прошу.
В. Чаще обращаюсь к детям с просьбами, советами.
Г. Часто делаю замечания и выговоры.
Д. Все мои замечания справедливы.

- 8) А. Обращаюсь к детям только по делу.
 Б. Говоря с детьми о деле, обязательно спрошу о личном.
 В. Часто общаюсь с детьми по личным вопросам, не касаясь дела.
 Г. Содержание общения исходит от учеников, сам(-а) я редко говорю не о деле.
 Д. У меня трудности в общении.
- 9) А. В воспитательной работе широко опираюсь на все общественные организации.
 Б. Все вопросы решаются детьми на собрании группы.
 В. Некоторые дела решаются фактически без моего участия.
 Г. Большинство вопросов решаю сам(-а).
 Д. Сам(-а) способствую внедрению разных форм самоуправления.
- 10) А. Всегда обращаюсь с детьми вежливо и доброжелательно.
 Б. Иногда срываюсь в отношениях.
 В. Не обращаю особого внимания на отношения с воспитанниками.
 Г. Стараюсь быть приветливым(-ой) даже тогда, когда взбешен(-а).
 Д. Характер отношений с учениками у меня часто меняется.

Обработка результатов. Подсчитывается сумма баллов по каждому из стилей в соответствии с ключом (А – авторитарный стиль, Л – либеральный, Д – демократический). Сумма баллов складывается из количества ответов по каждому показателю.

Ключ

| Номер блока | Суждение | | | | |
|-------------|----------|-----|----------|----------|-----|
| | А | Б | В | Г | Д |
| 1 | А-3 | Л-2 | Д-3 | Л-3 | Д-2 |
| 2 | Л-1 | Д-2 | А-2 | Д-1 | Д-2 |
| 3 | А-1 | Д-2 | Л-2 | Л-1 | Д-2 |
| 4 | Л-2, Д-1 | А-3 | Л-3 | Л-1 | Д-2 |
| 5 | Л-3 | А-1 | Д-2 | Л-3 | А-1 |
| 6 | Д-2 | Л-2 | А-2 | А-2, Д-2 | Л-2 |
| 7 | Л-3 | А-3 | Д-3 | А-2 | Д-3 |
| 8 | А-3 | Д-3 | Л-2, Д-1 | Л-2, А-1 | А-1 |
| 9 | Д-2 | Д-3 | Л-3 | А-3 | Д-3 |
| 10 | Д-2 | А-2 | Л-3 | А-2 | А-2 |

По результатам судим о преобладающем стиле педагогического общения.

Методика 2

Инструкция педагогу. Относительно данных суждений выскажите свою позицию в виде ответов: «Совершенно верно»; «Верно»; «Отчасти верно»; «Немного неверно»; «Неверно»; «Совершенно неверно».

Опросник¹

1. Важнейшей задачей детского дома была и остается социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

2. Некоторые дети от природы склонны к нечестности.

3. В большинстве случаев ребенку трудно адаптироваться в условиях детского дома даже в тех случаях, когда в семье условия были гораздо хуже.

4. Часто для воспитанника детского дома неинтересными и тяжелыми являются как раз те занятия, которые наиболее полезны для развития его характера.

5. Угроза наказания в очень многих случаях – все же самое эффективное средство воспитания.

6. Ребенок должен ждать разрешения вступить в разговор, если взрослые продолжают разговаривать.

7. Особенно много о себе воображающим детям иногда неплохо указать в присутствии всей группы на их недостатки.

8. При первых проявлениях плохого поведения воспитанника его следует призвать к более строгому соблюдению дисциплины и порядка.

9. В принципе дети в детском доме ничего не должны делать без разрешения.

10. Действенное воспитание немислимо без веры в идеалы.

11. Воспитанника, который плохо себя ведет, следует заставить стыдиться этого.

¹ За основу взяты материалы кн. К. М. Левитана «Основы педагогической деонтологии» [39, с. 24].

12. Воспитанники детского дома должны знать, что их долг и обязанность – испытывать благодарность и уважение к своим воспитателям.

13. В случаях упрямства ребенку нельзя уступать даже в малом.

14. Одна из лучших возможностей преодоления робости у ребенка – регулярно заставлять его читать вслух.

15. Рано или поздно воспитателю приходится признать, что большинство детей в детском доме не могут добровольно расстаться с отрицательным социальным опытом и поэтому принуждение в общении с ними неизбежно.

16. Воровство и ложь – признаки плохих задатков ребенка.

17. В большинстве случаев ребенок быстрее забывает о своих тревогах, если на них не обращают никакого внимания.

18. По отношению к агрессивному ребенку нужно вести себя с соответствующей строгостью.

19. Довольно быстро выясняешь, какой характер у ребенка.

20. Детям и подросткам следует чаще напоминать о том, на какие жертвы идут ради них воспитатели.

21. Сегодняшние дети и подростки более избалованы, чем их сверстники в прошлые годы.

22. В изречении «Хорошая взбучка никому не повредит» много верного.

23. Некоторые дети склонны без достаточных оснований к явной сверхчувствительности.

24. Если ребенок неоднократно лжет, он должен, соответственно, строже наказываться.

25. Если мальчик боится чего-либо, лучше всего апеллировать к его мужественности.

26. Имеется достаточно веских оснований для того, чтобы дети прекращали заниматься своими делами, когда к ним обращается кто-либо из педагогов.

27. Чем больше ребенок пытается обратить на себя внимание, тем больше нужно его игнорировать.

28. Воспитатель не должен обнаруживать перед детьми недостаточность своих знаний в каких-то областях, иначе он потеряет авторитет.

29. У большинства воспитанников детского дома слишком мало ответственности.

30. Важнейшая задача детского дома – забота о здоровом психическом развитии ребенка.

31. В спорах с детьми воспитатель не должен уступать, иначе он потеряет уважение.

32. Усердные и послушные дети почти всегда имеют более здоровую психику.

33. Если ребенок лжет, ему следует пригрозить наказанием.

34. Научные методы применимы в педагогической практике далеко не всегда, собственная интуиция чаще более эффективна.

35. Если ребенок не ладит со своими товарищами, то он сам в этом виноват.

36. Современное школьное образование во многом делает жизнь детей слишком легкой.

37. Робость у ребенка все-таки лучше, чем наглость.

38. Ребенок должен учиться не ставить собственное желание выше желания взрослых.

39. Детям сегодня слишком много позволено.

40. У здоровых детей и подростков в большинстве случаев есть чувство ответственности.

41. У большинства детей совершенно отсутствует способность к самостоятельному мышлению.

42. Лучше не обращать внимания на жалобы ребенка по поводу его воображаемых болезней.

43. За написание неприличных записок следует строго наказывать.

44. Если воспитателя нет в группе, там почти никогда нет порядка.

45. Воспитанник должен научиться уважать своего воспитателя как такового.

46. В общем и целом дети еще слишком малы, чтобы принимать собственные решения.

47. Сегодня девочки и мальчики слишком уж много знают такого, о чем мы раньше и не думали.

48. Ребенок должен уметь сдерживать личные желания.

49. Важнейшие предпосылки результативности педагогических усилий воспитателя детского дома – это порядок и дисциплина в группе.

Обработка результатов. Ключ содержит две шкалы. Подсчитайте, сколько баллов Вы набрали по каждой из них. По преобладанию одной из шкал можно судить о предрасположенности к демократическому или авторитарному стилю педагогической деятельности.

Ключ

| Авторитарный стиль, баллы | Демократический стиль, баллы |
|---------------------------|------------------------------|
| «Совершенно верно» – 3 | «Немного неверно» – 1 |
| «Верно» – 2 | «Неверно» – 2 |
| «Отчасти верно» – 1 | «Совершенно неверно» – 3 |

Значение шкалы «Авторитарный стиль» вычисляется суммой ответов группы «Верно», максимальное значение – 150.

Шкала «Демократический стиль» складывается из ответов группы «Неверно», максимальное значение – 150.

II. Стили педагогического общения: эмоционально-импровизационный; эмоционально-методичный; рассуждающе-импровизационный; рассуждающе-методичный. Данные стили представлены в работе А. К. Марковой «Психология труда учителя». Работа содержит методики изучения указанных стилей и их проявлений в педагогической практике [43, с. 81–187].

Методика оценки воспитанниками детского дома гностического, эмоционального, поведенческого компонентов педагогического общения¹

Инструкция воспитаннику. Внимательно прочитайте каждое из приведенных суждений. Если Вы считаете, что оно верно и соответствует Вашим отношениям с воспитателем, напишите «Да», если оно неверно – «Нет».

Каждый ответ, совпадающий с ключом, оценивается в один балл.

1. Воспитатель умеет предвидеть успехи своих воспитанников.
2. Мне трудно ладить с воспитателем.

¹ Разработана на основе материалов кн. Е. И. Рогова «Настольная книга практического психолога в образовании» [69, с. 256–258].

3. Воспитатель – справедливый человек.
4. Воспитатель хорошо помогает мне при подготовке к школьным занятиям.
5. Воспитателю явно не хватает чуткости в отношениях с людьми.
6. Слово воспитателя для меня – закон.
7. Воспитатель тщательно планирует работу со мной.
8. Я вполне доволен своим воспитателем.
9. Воспитатель недостаточно требователен ко мне.
10. Воспитатель всегда может дать разумный совет.
11. Я полностью доверяю своему воспитателю.
12. Оценка моих успехов воспитателем очень важна для меня.
13. Воспитатель в основном работает по шаблону.
14. Работать с воспитателем – одно удовольствие.
15. Воспитатель уделяет мне мало внимания.
16. Воспитатель, как правило, не учитывает моих индивидуальных особенностей.
17. Воспитатель плохо чувствует мое настроение.
18. Воспитатель всегда выслушивает мое мнение.
19. У меня нет сомнений в правильности и необходимости методов и средств, которые применяет воспитатель.
20. Я не стану делиться с воспитателем своими мыслями.
21. Воспитатель наказывает меня за малейший проступок.
22. Воспитатель хорошо знает мои слабые и сильные стороны.
23. Я хотел бы стать похожим на своего воспитателя.
24. У нас с воспитателем чисто деловые отношения.

Ключ

Гностический компонент включает ответы:

- «Да» – 1, 4, 7, 10, 19, 22;
- «Нет» – 13, 16.

Эмоциональный компонент включает ответы:

- «Да» – 8, 11, 14, 23;
- «Нет» – 2, 5, 17, 20.

Поведенческий компонент включает ответы:

- «Да» – 3, 6, 12, 18;
- «Нет» – 9, 15, 21, 24.

Гностический компонент определяет уровень компетентности воспитателя как специалиста с точки зрения воспитанника, *эмоциональный* выявляет степень симпатии воспитанника к воспитателю, а *поведенческий* показывает, как складывается реальное взаимодействие воспитателя и воспитанника. При сравнении рейтингов воспитателей, работающих с разными возрастными группами, целесообразно использовать суммарный показатель.

Обработка результатов осуществляется путем подсчета баллов.

Методика экспертной оценки характера коммуникативной деятельности педагога дополнительного образования в детском доме

Чтобы качественно оценить стиль общения педагога, рекомендуем заполнить тестовую карту коммуникативной деятельности, разработанную на основе анкеты А. А. Леонтьева.

Для этого необходимо выступить в качестве экспертов четверем-пяти лицам, имеющим опыт общения с аудиторией. Каждый эксперт работает независимо, после чего выводится усредненная оценка. Оценку действий педагога следует произвести по предлагаемой шкале, а при обсуждении попытаться обосновать ее.

Инструкция эксперту. Для оценки стиля педагогического общения педагога обведите кружком соответствующий балл (см. шкалу оценки).

Шкала оценки

| Положительные качества | Диапазон оценок | Отрицательные качества |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Доброжелательность | 7654321 | Недоброжелательность |
| Заинтересованность | 7654321 | Безразличие |
| Поощрение инициативы обучающихся | 7654321 | Подавление инициативы |
| Открытость (свободное выражение чувств, отсутствие «маски») | 7654321 | Закрытость (стремление держаться за социальную роль, боязнь своих недостатков, тревога за престиж) |
| Активность (все время в общении, держит обучающихся в «тонусе») | 7654321 | Пассивность (не управляет процессом общения, пускает его на самотек) |

| | | |
|------------------------------------------------|---------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Гибкость (легко разрешает проблемы, конфликты) | 7654321 | Жесткость (не замечает изменений в настроении аудитории, направлен на себя) |
| Индивидуальный подход в общении | 7654321 | Нет индивидуального подхода к обучаемым |

Если усредненная оценка экспертов колеблется в пределах 45–49 баллов, то коммуникативная деятельность очень напряженная и близкая к модели активного взаимодействия. Педагог достиг вершин своего мастерства, свободно владеет аудиторией. Он, подобно дирижеру, прекрасно распределяет свое внимание, органично использует все средства общения во взаимодействии с обучаемыми. Непосвященному может показаться, что собралась компания давно знающих друг друга людей для обсуждения последних событий. Однако при этом все заняты общим делом, а занятие достигает поставленной цели.

Обработка результатов:

1) 34–35 баллов – высокая оценка. В аудитории царит непринужденная дружеская атмосфера. Все участники занятия заинтересованно слушают педагога или обсуждают поставленный вопрос. Активно высказываются мнения, предлагаются варианты решения проблемы. Стихийность отсутствует. Педагог корректно направляет ход занятия, не забывая отдавать должное юмору и остроумию собравшихся. Всякое удачное предложение тут же подхватывается и поощряется умеренной похвалой. Занятие проходит продуктивно.

2) 20–34 балла свидетельствуют, что педагог вполне удовлетворительно овладел приемами общения. Его коммуникативная деятельность довольно свободна по форме, он легко входит в контакт с обучаемыми, но не все оказываются в поле его внимания. В импровизированных дискуссиях он опирается на наиболее активных воспитанников, остальные же выступают большей частью в роли наблюдателей. Занятие проходит оживленно, но не всегда достигает поставленной цели. Содержание занятия может произвольно забываться в процессе общения. Здесь возможны проявления элементов моделей дифференцированного внимания и негибкости реагирования.

3) 11–19 баллов – низкая оценка коммуникативной деятельности. Имеет место односторонняя направленность учебно-воспитательного воздействия со стороны педагога. Незримые барьеры общения препятствуют живым контактам. Аудитория пассивна, инициатива подавляется; налицо доминирующее положение педагога. Его стиль общения строится в соответствии с авторитарной или неконтактной моделями общения.

4) При очень низких оценках в 7–10 баллов всякое взаимодействие с обучаемыми отсутствует. Общение развивается по моделям докторского или гипорефлексивного стиля. Оно обезличено по психологическому содержанию, анонимно и практически ничем не отличается от массовой публичной лекции или вещания по радио. Педагогические функции ограничиваются информационной направленностью.

Диагностическая профиограмма воспитателя детского дома, школы-интерната¹

Для оценки профессиональных качеств воспитателей руководителям интернатных учреждений рекомендуем диагностическую профиограмму. В ней нашли отражение те главные педагогические функции, которые обуславливают взаимодействие педагогов с воспитанниками и определяют его основные направления. Перечень профессиональных качеств может быть продолжен в связи с необходимостью выделения умений и навыков воспитателей по приоритетным для учреждения направлениям деятельности: валеологическому, культурологическому и пр.

Диагностическая профиограмма

| Основные ПК ¹ | Степень проявления ПК ² |
|---------------------------------------------------------|------------------------------------|
| 1 | 2 |
| <i>Аналитико-диагностические умения</i> | |
| Использовать различные методы анализа и диагностики при | |

¹ Разработана на основе материалов кн. М. И. Шиловой «Учителю о воспитанности школьников» [88, с. 11].

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| изучении коллектива, отдельной личности, межличностных отношений Формулировать конкретные педагогические задачи на основе анализа и определять пути их решения Вести самоанализ воспитательной деятельности | |
| <i>Прогностические умения</i> | |
| Четко определять цели и задачи своей работы с детским коллективом и каждым воспитанником | |

Продолжение таблицы

| 1 | 2 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Вместе с детьми определять цели и задачи коллективной деятельности, намечать перспективные линии развития группы и каждого воспитанника в соответствии с особенностями развития коллектива и личности Помогать детям в разработке программ коллективной и индивидуальной деятельности | |
| Планировать свою работу с учетом главного направления развития учреждения, его образовательных и воспитательных приоритетов | |
| <i>Организаторские умения</i> | |
| Распределять обязанности между детьми с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей Задействовать детский актив, органы самоуправления Организовывать и проводить воспитательные мероприятия с учетом главного направления развития учреждения Организовывать вместе с детьми коллективные творческие дела Организовывать целостную систему дел и мероприятий, способствующую эффективному решению цели и задач воспитания в группе Организовывать взаимодействие группы с другими детскими группами и коллективами | |
| <i>Психолого-педагогические знания и умения</i> | |
| Знание возрастных, психологических и индивидуальных особенностей развития своих воспитанников Знание состояния здоровья каждого ребенка, его интересов, стремлений и потребностей | |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>Знание различных терапевтических и профилактических мероприятий, направленных на укрепление психического и физического здоровья детей, снятие напряжения, усталости, и умение использовать эти мероприятия в повседневной жизни</p> <p>Знание форм и методов воспитания, способствующих формированию у воспитанников стремления к самовоспитанию, самосовершенствованию, здоровому образу жизни; умение реализовать их на практике</p> | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

Окончание таблицы

| 1 | 2 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| <p>Умение осуществлять лично ориентированный подход к детям, создавать в группе семейную атмосферу и здоровые отношения</p> <p>Умение способствовать созданию комфортного психического и эмоционального состояния ребенка, повышению мотивации к учебно-познавательной деятельности, развитию уверенности в себе, веры в собственные силы; умение разрешать конфликтные ситуации</p> <p>Знание основ педагогической этики, умение проявлять педагогический такт в отношениях со своими воспитанниками</p> <p>Стремление к развитию отношений сотрудничества детей и взрослых, отношений ответственной зависимости, взаимоважания и взаимопонимания между воспитанниками</p> | |

Примечания:

¹ ПК – профессиональные качества.

² 1 – ярко; 2 – слабо; 3 – не проявляются.

Глава 2

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАННИКА ИНТЕРНАТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

2.1. Поведение ребенка как объект педагогической диагностики

Социально одобряемое поведение детей – один из конечных итогов воспитательной работы педагогического коллектива. Поведение – интегральный внешний показатель, отражающий внутренний мир человека, систему его установок, мотивы, отношения. Поэтому-то именно поведение воспитанника является объектом анализа и воздействия со стороны педагогов и критерием качества их воспитательных усилий.

Поведение в широком смысле слова – система взаимосвязанных реакций, осуществляемых живыми организмами для приспособления к среде. Как внешняя форма активности всего живого оно присуще и животным, и человеку. Поведение человека есть внешнее выражение его деятельности, совокупность намеренных и непреднамеренных поступков.

Поступок – единица человеческого поведения. Это действие личности, социальное значение которого ею самой понято, т. е. это действие осмысленное. Вот почему поступок – основной и неисчерпаемый предмет воспитательных бесед, взаимных обсуждений педагога и его воспитанника. Поскольку в обязанности воспитателя входит приобщение молодого поколения к общественной дисциплине, постольку обсуждается, как правило, нормативная сущность поступка, т. е. мера его соответствия действующим в обществе моральным и правовым нормам.

С этих позиций поступок, нарушающий моральные нормы (нормы справедливого и должного в человеческих отношениях), квалифицируется как проступок, подлежащий педагогическому (но не правовому, юридическому) порицанию, осуждению, наказанию. К про-

ступкам в педагогической практике обычно относят нарушения правил и режима учреждения (прогулы школьных занятий, опоздания, нарушения дисциплины, отказ выполнять требования), конфликтные формы поведения (грубость, сквернословие, драки, ссоры), вредные привычки и влечения (курение, употребление алкоголя, нарко- и токсиковеществ), а также поступки, аморальные по своей сути (ложь, порча общественного имущества, отказ от общественных и трудовых дел). Поведение, характеризующееся подобными проступками, определяется как отклоняющееся (девиантное) поведение.

Если же поступок вступает в противоречие с правовыми нормами (кража, хулиганство, тяжкое избиение, вандализм и т. п.), то он квалифицируется как правонарушение, а поведение будет в таком случае противоправным (делинквентным).

В интернатных учреждениях педагоги наиболее часто имеют дело не с противоправным, а с отклоняющимся поведением. Отклонения в поведении – это лишь верхняя часть айсберга, внешняя форма проявления разных по своей природе внутренних состояний личности. Например, воспитанник категорически отказывается от участия в коллективной творческой деятельности группы, детского дома, интерната. Что стоит за этим отказом? В большинстве случаев – педагогическая запущенность, которая характеризуется хронической оппозицией подростка к миру взрослых, негативным отношением к делам и ценностям коллектива. Но в ряде случаев в числе педагогически запущенных могут оказаться и нравственно благополучные, на первый взгляд, дети. Это может быть невротизированный подросток с астеничной, слабой нервной системой, испытывающий страх перед делом, требующим усилий и множественных, достаточно напряженных человеческих контактов. Это может быть подросток со своеобразным характером, например шизоидного типа, который отличается замкнутостью, эмоциональной холодностью, отчужденностью от сверстников и, как правило, держится в стороне от них. Это может быть новичок с низким уровнем адаптированности, который с трудом входит в новый коллектив и страшится оказаться в достаточно ответственном деле один на один с еще малознакомыми ребятами.

Итак, поведение, поступок – интегративная форма проявления разных состояний личности. Современная педагогическая наука выделяет следующие основные причины отклоняющегося поведения: педагогическая запущенность, состояние школьной дезадаптации, ослабленное психическое здоровье ребенка, нестандартность личности (одаренность или выраженная акцентуация характера), задержка психического развития, ситуативный фактор (конфликт между подростком и взрослым, между подростком и детским коллективом).

Распознавание внутренних психических состояний личности по внешним признакам – весьма сложный диагностический процесс, требующий от педагога системного профессионального мышления. Выше мы говорили о том, что один и тот же поступок может быть симптомом разных внутренних состояний личности. Значит ли это, что наблюдаемые особенности поведения не могут диагностироваться?

Да, если пытаться рассматривать отдельный факт отклонения вне общего поведенческого контекста личности, выстраивать на основе одного фрагмента поведения однозначные, а значит, примитивные связи «симптом – причина». Индивидуальные особенности поведения могут подвести педагога к распознаванию их причины, т. е. иметь диагностическое значение, лишь в том случае, если он имеет возможность длительно наблюдать и обобщать наиболее типичные, повторяющиеся способы и формы детского поведения, стремится обнаружить симптомокомплекс, т. е. сочетание признаков какого-то явления, объединенных единым механизмом возникновения [59, с. 362].

В настоящее время в психолого-педагогической литературе появилось достаточно много работ, посвященных исследованию системно-специфических особенностей поведения разных типов учащихся:

- *педагогически запущенных* (Б. Н. Алмазов, А. С. Белкин, Н. Н. Верцинская, Л. А. Грищенко, А. И. Кочетов, И. А. Невский, Р. В. Овчарова и др.) [3, 8, 14, 19, 50, 54, 59 и др.];

- *дезадаптированных* (Б. Н. Алмазов, А. А. Налчаджян, Р. В. Овчарова, М. Раттер) [2, 49, 53, 66];

- *с ослабленным психическим здоровьем* (В. К. Вилюнас, А. И. Захаров, Л. С. Славина и др.) [15, 24, 76 и др.];

- *с задержкой психического развития* (Т. А. Власова, М. С. Певзнер, Г. А. Карпова, Т. П. Артемьева; У. В. Ульяновка и др.) [16, 32, 82 и др.];

- *одаренных*¹;

- *акцентуированных* (К. Леонгард, А. Е. Личко, В. Г. Меньшиков) [40, 41, 45].

На основе и в ходе данных исследований учеными создан значительный инструментарий – диагностические методики, позволяющие с достаточной надежностью выявлять симптоматику отклоняющегося поведения разного происхождения. В числе этих методик есть и сложные, научно-лабораторные, и сравнительно простые, портативные, доступные педагогам-практикам.

В данной главе вниманию педагогов предлагаются методики диагностики следующих, наиболее типичных, вариантов отклоняющегося поведения, характерных для интернатных детей школьного возраста: 1) педагогически запущенный ребенок; 2) дезадаптированный ребенок; 3) ребенок с ослабленным психическим здоровьем.

2.2. Диагностика отклоняющегося поведения педагогически запущенных детей

Педагогическая запущенность – это отставание или неблагополучие нравственного развития. Это достаточно стойкое состояние личности, характеризующееся целым комплексом нарушений, включающим отклонения во всех трех сферах проявления личности: в нравственно-правовом сознании, нравственных чувствах и отношениях, в общественном поведении. Педагогическая запущенность может быть вызвана причинами социально-педагогическими, т. е. недостатками микросреды (семьи, ближайшего окружения), а также дефектами или дефицитом педагогических воздействий в учебном заведении. Следовательно, и устранять ее

¹ Данной теме посвящено несколько коллективных исследований [55, 65, 78].

нужно педагогическими средствами и целенаправленным преобразованием среды.

При постановке диагноза «педагогическая запущенность» педагог должен исходить из целостного представления о своеобразии развития каждой из трех сфер проявления личности наблюдаемого воспитанника.

Научные исследования последних лет показывают, что у педагогически запущенного подростка из трех указанных сфер менее всего поражено сознание. В целом он правильно ориентируется в области должного – недолжного, плохого – хорошего, осуждаемого – одобряемого, дозволенного – недозволенного. Весьма наивно думать, что воруя вещи у товарищей не знает, что это плохо, а сквернословящий – что это непристойно. Именно принятием на первоначальном, элементарном уровне норм общественной морали педагогически запущенный ребенок отличается от противоправной, уголовной личности с ее четко сформированными аморальными принципами и установками.

Но чем же сознание педагогически запущенного ребенка отличается от сознания благополучного сверстника? Различия проявляются в качестве и правильности тонких нравственных дифференцировок, в расстановке нравственных акцентов, в произвольном смещении границ действия в общем-то принимаемых норм. Так, например, педагогически запущенные подростки не дифференцируют социальную суть поведенчески сходных качеств личности: упрямство принимают за принципиальность, грубость – за смелость, эгоцентризм – за самостоятельность, эмоциональную холодность – за мужскую твердость. У педагогически запущенного ребенка сужены рамки действия кодекса чести: красть у своих – плохо, у чужих – можно, ради защиты своего достоинства можно руководствоваться не правовой нормой, а групповой моралью, т. е. где-то можно и нарушить закон (например, жестоко избить соперника, чужака и т. д.).

Более выражено своеобразие личности педагогически запущенного ребенка в области моральных отношений, чувств. Жизнь любого человека – это построение бесчисленных отношений к себе, обществу, миру. Для определения отклонений в нравственном

развитии педагогически запущенного ребенка считается необходимым и достаточным исследовать только критериально важные отношения, а именно к общественной деятельности, общественно полезному труду, учебе, коллективу и сверстникам, а также к себе и, наконец, к педагогическому воздействию (требованию, поощрению, наказанию).

Для педагогически запущенного подростка характерно равнодушное или демонстративно отрицательное отношение ко всем перечисленным явлениям и объектам. Он, как правило, находится в глухой или вызывающей оппозиции к миру взрослых, что подтверждается данными исследований: 50% недисциплинированных воспитанников не проявляют стремления сочетать личные интересы с общественными установками и интересами ближних, 27% – отличаются антиобщественной направленностью.

Иными словами, личная пассивность, низкий уровень социальной причастности, дееспособности – вот коренная внутренняя причина внешних отклонений у педагогически запущенного подростка. Вопреки расхожему мнению, что «трудный» подросток отличается от благополучного жестокостью, злобностью, агрессивностью, специалисты, долго и много работающие с «трудными», считают, что наиболее типичными для их характера являются безответственность (отмечают 80% экспертов), безволие и неисполнительность (70%), лживость (70%), пассивность (64%), упрямство (65%), т. е. у них нарушены качества, ответственные за самоорганизацию личности, ее самодвижение, а также волевая сфера [81].

Неоднозначно выглядят отношения и положение педагогически запущенного подростка в коллективе сверстников. Его реальный статус в коллективе – это статус маргинала (74,5–92,2% педагогически запущенных). Такое положение объясняется не только малосимпатичными личностными качествами, но и тем, что у педагогически запущенного подростка нет предметной основы для взаимоотношений со сверстниками: он отрицательно относится ко всем делам и общественным инициативам. Несмотря на изолированность, отношение к сверстникам у большинства педагогически запущенных детей положительное: 62,5% из них хотят дружить с ребятами в классе,

в группе; отрицательно-враждебное отношение проявляют только 8,4% [59]. Эту ориентацию педагог должен максимально использовать, «прорывая» изоляцию «трудного» подростка, вовлекая его в реальное, деятельностное общение с товарищами. Значимым диагностическим показателем педагогической запущенности является неадекватная, т. е. завышенная или заниженная, самооценка личности. Так, изолированные подростки редко чувствуют свою неприязнь окружающими, хотя истинное отношение к ним большинства благополучных сверстников стойко недоброжелательное: в школе отрицательно относятся к «трудным» 64,3% одноклассников, безразлично – 25,5%, снисходительно – 10,2%.

Завышенная личностная самооценка характерна для активных дезорганизаторов дисциплины в классе, в группе, для лидеров асоциальных групп; заниженная – для ведомых, слабовольных, занимающих пассивно-оборонительную позицию по отношению к внешнему миру.

Какими бы ни были индивидуальные особенности осознания педагогически запущенным подростком своего положения в коллективе, на уровне реальных дружеских связей их статусные притязания, намерения и потребности не удовлетворяются. Вот почему такие дети закономерно ищут удовлетворения потребности в общении и признании на стороне и находят их в асоциальных группах с низкими нормативными требованиями к личности и доступной привлекательной деятельностью.

Отклонения в поведенческой сфере у педагогически запущенного подростка являются внешним показателем отклонений, накопленных в сферах морального сознания и чувств.

Диапазон отклонений в поведении очень широк и разнообразен. По характеру психофизических реакций, т. е. по своему внешнему рисунку, отклоняющееся поведение представлено двумя формами: возбудимой (характерна для 60,4% обучающихся) и заторможенной (33,4%) [48]. В первом случае это шумный дезорганизатор дисциплины, инициатор конфликтов, отличающийся грубостью, бравадой, склонностью к демонстративной порче имущества и т. д.

Во втором случае это тихоня, изобретательно уклоняющийся от любых видов деятельности, выполнения требований педагогов.

Однако оба варианта характеризует одна аморальная установка на оппозицию к общественным ценностям, на социальную пассивность.

По сферам деятельности (т. е. по сферам проявления) отклонения условно представлены в виде следующих групп:

- 1) отклонения в учебной деятельности (стойкая неуспеваемость);
- 2) нарушения режима и правил учреждения, где обучается и проживает подросток (прогулы, опоздания, дезорганизация дисциплины на уроках, отказ выполнять требования учителя, воспитателя, других взрослых);
- 3) нарушения норм общественного поведения (сквернословие, порча общественного имущества, драки, хулиганство);
- 4) отклонения в собственно нравственном поведении (ложь, отказ от труда, отказ от участия в общественно полезных делах и инициативах, насилие, жестокое отношение к младшим, слабым, садизм);
- 5) нарушения правовых норм (кража, вымогательство, избиение, дерзкое хулиганство);
- б) дурные привычки и влечения (систематическое курение, потребление алкоголя и наркотических веществ, половые отклонения, бродяжничество).

Особо важным поведенческим показателем педагогической запущенности личности является специфическое содержание досуговой деятельности, так как, по мнению исследователей, педагогически запущенный подросток почти исключительно самоутверждается в сфере свободного времени. Свободное время у благополучных подростков составляет 13,2 часа в неделю, а у педагогически запущенных – 49,2 часа, т. е. в три раза больше [44].

Избыток свободного времени складывается из-за того, что «трудный» подросток, как правило, мало занимается учебными делами дома, не участвует в делах класса, группы, прогуливает уроки. Это время посвящается асоциальной или непродуктивной деятельности.

Итак, мы рассмотрели основные «штрихи к портрету» педагогически запущенного подростка. Ниже приводится программа изучения признаков педагогической запущенности. За ее основу взята программа изучения учащихся, составленная на кафедре возрастной

педагогике и педагогических технологий Уральского государственного педагогического университета под руководством доктора педагогических наук, академика А. С. Белкина.

Программа изучения педагогически запущенного воспитанника интернатного учреждения

I. Состояние здоровья.

1. Общее состояние здоровья. Хронические заболевания.
2. Признаки повышенной нервозности.

II. Положение подростка в семье.

1. Стиль воспитания (демократический, авторитарный, попустительский – потворствующий или безнадзорный, конфликтный, противоречиво-непоследовательный, гиперсоциальный (повышенная требовательность); гиперопека, недостаточные отзывчивость и учет потребностей и возможностей ребенка).

2. Наиболее близкий член семьи.

3. Обязанности подростка в семье. Режим труда, учебы, отдыха (помощь и контроль со стороны родителей).

III. Статус в учебном коллективе и отношение к коллективу.

1. Позиция в группе (лидер, предпочитаемый, принятый, изолированный, отвергаемый).

2. Желаемая роль в коллективе и способы реализации своих намерений (лидер, оппозиционер, дезорганизатор, шут, скептик и т. д.).

3. Наиболее близкие члены коллектива, причины близости, характер взаимного влияния.

4. Отношение к общественному мнению: активно положительное – стремится исправить недостатки; пассивно положительное – принимает критику, но недостатки не исправляет; безразличное – не реагирует на критику; негативное – спорит, не согласен признать недостатки, поведение не меняется.

IV. Отношение к различным видам деятельности.

1. Отношение к общественной деятельности, к общественным поручениям (энтузиазм, равнодушие, скептицизм).

2. Выполнение общественных поручений (добросовестное, недобросовестное, по настроению, под нажимом, с инициативой).

3. Характер участия в трудовых делах группы (принимает участие, демонстративно отказывается, пассивно уклоняется).

4. Отношение к учебной деятельности (положительное, нейтральное, отрицательное, положительное к отдельным предметам и т. д.).

V. Особенности сферы свободного общения.

1. Время, уделяемое личному общению.

2. Дружеские связи на стороне, их влияние на подростка.

3. Предпочитаемое место пребывания (клуб, секция, двор, подъезд, «пяточок» на улице и т. д.).

4. Содержание общения и досуга в уличной компании (разговоры на разные темы, прослушивание музыки, кино, походы, выпивки, курение и т. д.).

VI. Самооценка личности.

1. Уровень самооценки (средняя, завышенная, заниженная).

2. Понимание своего положения в группе и отношения сверстников.

3. Характер отношения к самому себе (относится критично, некритично, с уважением, с иронией, самоуничижительно и т. д.).

VII. Особенности поведения.

1. Основная направленность поведения (общественная, узкоэгоистическая, пассивная).

2. Положительные поступки.

3. Проступки воспитанника, их характер (прогулы, нарушения дисциплины, драки, сквернословие, жестокое отношение к слабым, отказ от поручений и т. д.).

4. Правонарушения (кражи, вымогательства, злобное хулиганство, избиения и т. д.).

5. Влечения и дурные привычки (курение, употребление алкогольных напитков, нарковеществ, бродяжничество, половые отклонения, садизм).

6. Отношение к своим проступкам (равнодушен, переживает, оправдывает, осуждает).

7. Отношение к педагогическому воздействию (ожесточенно-негативное, равнодушное, позитивное).

8. Учет в инспекции по делам несовершеннолетних (состоит – не состоит).

Каждый педагог из своего опыта знает, что состояние педагогической запущенности неодинаково по глубине, частотности, силе выраженности, системности своих признаков. Это результат длительного и неравномерного процесса. А. С. Белкин выделяет в нем следующие четыре стадии: 1) возникновение предпосылок педагогической запущенности (преимущественно в младшем возрасте); 2) появление начальных форм отклонений в поведении и отношении (преимущественно в младших классах); 3) стабилизация неблагоприятных тенденций в поведении (4–6-й классы); 4) возникновение устойчивых признаков асоциального поведения с переходом в устойчивые качества личности (7–9-й классы).

Стадийность отражает логику процесса, которая состоит в нарастании степени педагогической запущенности. Важно отметить, что между стадиями и возрастом нет жесткой, однозначной связи. Педагогическая запущенность может возникнуть лавинообразно (сжато-стадийно) практически в любом молодежном возрасте: в подростковом и раннем юношеском – в связи с появлением остро неблагоприятных жизненных или учебно-воспитательных обстоятельств, таких как, например, развод родителей и стрессовые переживания подростка по этому поводу, появление по месту жительства или активизация асоциальной группы, вовлекающей в свою орбиту подростков-исполнителей, замена семейных условий интернатными условиями проживания, перемена учебного заведения и несложившиеся отношения с новыми учителями или сверстниками, резкое усложнение учебной программы, трудности в учении.

По силе выраженности и укоренения отклонений выделяются три степени педагогической запущенности: легкая, средняя, сильная (тяжелая). Ниже приводится программа определения степени педагогической запущенности подростка, представляющая собой частично модифицированный вариант методики И. А. Невского.

Программа
определения степени педагогической запущенности подростка

| Наблюдаемые признаки | Легкая степень | Средняя степень | Тяжелая степень |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Отношение к учебной деятельности | Положительное отношение не выражено | Свойственно нейтральное, равнодушное отношение | Характерно резко отрицательное отношение |
| Нарушения режима и правил учреждения | Положительное поведение неустойчиво, бывают срывы | Имеют место частые нарушения дисциплины, анархичность поведения, оппозиция к нормам и правилам | Отмечаются систематические нарушения дисциплины, проступки, носящие злонамеренный характер, правонарушения |
| Качества и отношения личности | Преобладают положительные качества личности, отрицательные проявляются неярко, ситуативно, эпизодично | Негативные качества и отношения личности проявляются интенсивно, положительные качества теряют глубину и устойчивость; ребенок подчиняется асоциальным установкам группы | Негативные качества стабилизируются: приобретают свойства черт характера; асоциальные установки выступают особенностью индивидуального сознания, приобретают свойства мировоззрения |

2.3. Диагностика дезадаптированного поведения

В настоящее время все больше внимания педагогов и психологов при рассмотрении отклонений в поведении привлекают нарушения адаптационных механизмов личности.

Адаптация, или приспособление к среде, – социально-психологический процесс формирования способности личности без длительных и внутренних конфликтов продуктивно выполнять ведущую деятельность, удовлетворять свои потребности, переживать чувство самоутверждения и свободно реализовать свой творческий потенциал [49].

Выделяют два основных вида адаптации. В процессе *физиологической адаптации* организм привыкает к новым физическим и умственным нагрузкам, новому режиму и темпу жизни. В ходе *социально-психологической адаптации* личность активно приспосабливается к новому социальному окружению, принимает групповые нормы и ценности нового для него коллектива, входит в его ролевую и статусную структуру.

Процесс адаптации в интернатном учреждении (в интернате, приюте, детском доме) происходит при вхождении ребенка в новую среду, резкой перемене жизненных условий и сопровождается изменением нормативных установок. Большинство детей самостоятельно и успешно проходят период адаптации. Вместе с тем встречаются дети с низким уровнем сформированности адаптационных механизмов: они с трудом приспосабливаются к новой, необычной для них среде. Рассогласованность личности с новой средой в основном проявляется в следующих формах дезадаптации:

1) в неприспособленности к коллективному регламентированному образу жизни (отчужденность от окружающих, стремление вернуться в прошлое);

2) неспособности произвольно управлять своим поведением, выполнять требования воспитателей, коллектива (нарушения дисциплины, конфликтные отношения со сверстниками);

3) невозможности принять напряженный темп и ритм новой жизни, обусловленной соматической ослабленностью, слабым типом нервной системы, задержкой психического развития (повышенная утомляемость, игнорирование коллективных дел, занятий в кружках и т. д.);

4) в школьном неврозе, устойчивом страхе перед школой (тяжелая форма дезадаптации, которая может сформироваться, если ребенок не получит своевременной помощи со стороны взрослых при проявлении первых признаков дезадаптации (внешние симптомы школьного невроза – агрессивность, тревожность, подавленность).

Для выявления состояния детской дезадаптации в настоящее время успешно применяется карта наблюдений Д. Стотта [64, с. 203]. Она помогает диагностировать внутренние проблемы

рассогласования личности со средой через фиксацию внешних особенностей дезадаптированного поведения ребенка. Карта представляет собой набор из 162 фрагментов – симптомов поведения, которые сгруппированы в 11 симптомокомплексов¹.

Удобство карты наблюдений состоит в том, что, во-первых, в ней выделены вполне доступные для наблюдения единицы поведения; во-вторых, она позволяет формализовать результаты наблюдения, выразив их количественно в виде баллов.

В несколько измененном виде (в связи со спецификой условий интернатных учреждений) эту карту могут использовать не только школьные педагоги, но и работники интернатов, детских домов, приютов.

В регистрационном бланке наблюдатель зачеркивает те цифры – симптомы поведения, которые характерны, типичны для данного ребенка. Центральная вертикальная черта отделяет более тяжелые нарушения (справа) от менее тяжелых (слева). При подсчете симптомов, находящийся слева от вертикальной черты, оценивается одним баллом, справа – двумя.

Далее подсчитывается сумма баллов по каждому симптомокомплексу в отдельности и общий балл, отражающий коэффициент дезадаптированности ребенка в целом. Чем больше число зачеркнутых фрагментов, тем больше оснований говорить о выраженном состоянии дезадаптации.

Несмотря на то что сам автор карты наблюдений Д. Стотт не считает возможным количественный подсчет коэффициента дезадаптации (из-за неоднородности симптомокомплексов), в диагностической практике отечественные исследователи используют балльное выражение как критерий определения степени дезадаптации. По данным В. А. Мурзенко, критической точкой, свидетельствующей о серьезном нарушении адаптации, являются 25 баллов и более.

¹ В авторском варианте Д. Стотта карта наблюдений включает 198 фрагментов поведения, объединенных в 16 симптомокомплексов. В отечественной практике применяется сокращенный вариант, апробированный В. А. Мурзенко [48].

Анализ практики использования карты наблюдений показал, что типичной является структура, при которой выделяют доминирующий синдром, иногда – группу синдромов. Выделены следующие частоты распределения доминирующих синдромов: «V. Враждебность по отношению к взрослому» – 34,4%; «VII. Недостаток социальной нормативности» – 22,2%; «III. Уход в себя» – 12,5%; «II. Депрессия» – 11,1%; «VIII. Конфликтность в отношениях со сверстниками» – 11,1%; «I. Недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям» – 8,3% [80, с. 142–159].

Следует подчеркнуть, что карта как инструмент диагностики состояния дезадаптации ориентирована на совместную работу педагога и психолога на стадии содержательной интерпретации материала. Педагог заполняет карту (ведь именно он – основной эксперт-наблюдатель) и в самом общем виде делает вывод о выраженном / невыраженном состоянии дезадаптации. Психолог-специалист углубленно изучает содержание выявленных симптомокомплексов и формулирует диагноз, отражающий индивидуальные особенности и структуру дезадаптации данного ребенка, составляет коррекционные и развивающие программы.

Карта наблюдений

Инструкция педагогу. Зачеркните цифру, кодирующую единицу поведения, в том случае, если она характерна, типична, по Вашему мнению, для данного учащегося.

Обработка результатов осуществляется на основе подсчета зачеркнутых цифр в карте наблюдений.

I. НД – недоверие к новым людям, вещам, ситуациям. Недоверие ведет к тому, что любой успех стоит ребенку огромных усилий. От 1 до 11 – это менее явные симптомы; от 12 до 16 – симптомы стойкого нарушения.

1. Разговаривает с воспитателем только тогда, когда находится с ним наедине.

Имя, фамилия _____ Возраст _____ Дата _____ Класс _____

Нарушения

Неприспособленность

Карта наблюдений

2. Плачет, когда ему делают замечания.
3. Никогда не предлагает никому никакой помощи, но охотно оказывает ее, если его об этом попросят.
4. Ребенок настроен на подчинение (соглашается на «невыигрышные» роли, например во время игры бежит за мячом, в то время как другие спокойно на это смотрят).
5. Слишком тревожен, чтобы быть послушным.
6. Лжет из боязни.
7. Любит, если к нему проявляют симпатию, но не просит о ней.
8. Никогда не дарит воспитателю цветы или другие подарки, хотя его товарищи часто это делают.
9. Никогда не приносит и не показывает воспитателю найденные им вещи или какие-нибудь модели, хотя его товарищи часто это делают.
10. Имеет только одного хорошего друга и, как правило, игнорирует остальных мальчиков и девочек в группе.
11. Здоровается с воспитателем (или другим взрослым) только тогда, когда тот обратит на него внимание. Хочет быть замеченным.
12. Не подходит к воспитателю по собственной инициативе.
13. Слишком застенчив, чтобы попросить о чем-то (о помощи и т. д.).
14. Легко становится «нервным», плачет, краснеет, если ему задают вопрос.
15. Легко устранивается от активного участия в игре.
16. Говорит невыразительно, бормочет (особенно тогда, когда с ним здороваются).

II. Д – депрессия. В более легкой форме (симптомы 1–6) время от времени наблюдаются разного рода перепады активности, смена настроения. Наличие симптомов 7 и 8 свидетельствует о склонности к раздражению и физиологическом истощении. Симптомы 9–20 отражают более острые формы депрессии.

1. Во время ответов на уроке иногда старателен, иногда ни о чем не заботится.
2. В зависимости от самочувствия либо просит о помощи в выполнении школьных заданий, либо нет.
3. Ведет себя очень по-разному. Уровень активности в учебной работе меняется почти ежедневно.

4. В играх иногда активен, иногда апатичен.
5. В свободное время иногда проявляет полное отсутствие интереса к чему бы то ни было.
6. Выполняя ручную работу, иногда очень старателен, иногда нет.
7. Нетерпелив, теряет интерес к работе по мере ее выполнения.
8. Рассерженный «впадает в бешенство».
9. Может работать в одиночестве, но быстро устает.
10. Для ручной физической работы ребенку не хватает сил.
11. Вял, безынициативен как в школе, так и в детском доме (приюте, интернате).
12. Апатичен, пассивен, невнимателен.
13. Часто наблюдаются внезапные и резкие спады энергии.
14. Движения замедленны.
15. Слишком апатичен, чтобы из-за чего-нибудь расстраиваться (и, следовательно, ни к кому не обращается за помощью).
16. Взгляд «тупой» и равнодушный.
17. Всегда ленив и апатичен в играх.
18. Часто мечтает наяву.
19. Говорит невыразительно, бормочет.
20. Вызывает жалость (угнетенный, несчастный), редко смеется.

III. У – уход в себя. Характерны избегание контактов с людьми, самоустранение, защитная установка по отношению к любым контактам с людьми, неприятие проявляемого к нему чувства любви.

1. Никогда ни с кем не здоровается.
2. Не реагирует на приветствия.
3. Не проявляет дружелюбия и доброжелательности к другим людям.
4. Избегает разговоров («замкнут в себе»).
5. Мечтает и занимается на уроках посторонними делами (живет в другом мире).
6. Совершенно не проявляет интереса к ручной работе.
7. Не проявляет интереса к коллективным играм.
8. Избегает других людей.
9. Держится вдали от взрослых даже тогда, когда нуждается в помощи и совете.

10. Совершенно изолируется от других детей (к нему невозможно приблизиться).

11. Производит такое впечатление, как будто совершенно не замечает других людей.

12. В разговоре беспокоен, сбивается с темы разговора.

13. Ведет себя подобно настороженному животному.

IV. ТВ – тревожность по отношению к взрослым. Имеют место беспокойство, неуверенность в том, интересуются ли им взрослые, любят ли его. Симптомы 1–6 – ребенок старается убедиться, «принимают» ли и любят ли его взрослые; 7–10 – обращает на себя внимание и усиленно добивается любви взрослого; 11–16 – проявляет большое беспокойство по поводу того, «принимают» ли его взрослые.

1. Очень охотно выполняет свои обязанности.

2. Проявляет чрезмерное желание здороваться с учителем, воспитателем, другими педагогами.

3. Слишком разговорчив (докучает своей болтовней).

4. Очень охотно приносит цветы и другие подарки воспитателю.

5. Очень часто приносит и показывает воспитателю найденные им предметы, рисунки, модели и т. п.

6. Чрезмерно дружелюбен по отношению к воспитателю.

7. Преувеличенно много рассказывает воспитателю о своих занятиях в школе.

8. «Подлизывается», старается понравиться воспитателю.

9. Всегда находит предлог занять воспитателя своей особой.

10. Постоянно нуждается в помощи и контроле со стороны воспитателя.

11. Добивается симпатии воспитателя. Приходит к нему с различными мелкими делами и жалобами на товарищей.

12. Пытается «монополизировать» воспитателя (занимать его исключительно собственной особой).

13. Рассказывает фантастические, вымышленные истории.

14. Пытается заинтересовать взрослых своей особой, но не прилагает со своей стороны никаких стараний в этом направлении.

15. Чрезмерно озабочен тем, чтобы заинтересовать собой взрослых и приобрести их симпатии.

16. Полностью «устраняется», если его усилия не увенчиваются успехом.

V. ВВ – враждебность по отношению к взрослым. Симптомы 1–4 – ребенок проявляет различные формы неприятия взрослых, которые могут быть началом враждебности или депрессии; 5–9 – то относится ко взрослым враждебно, то старается добиться их хорошего отношения. Симптомы 10–17 – для ребенка характерна открытая враждебность, проявляющаяся в асоциальном поведении; 18–24 – свойственна полная, неуправляемая, привычная враждебность.

1. Переменчив в настроениях.

2. Исключительно нетерпелив, кроме тех случаев, когда находится в «хорошем» настроении.

3. Проявляет упорство и настойчивость в ручной работе.

4. Часто бывает в плохом настроении.

5. При соответствующем настроении предлагает свою помощь или услуги.

6. Когда о чем-то просит воспитателя, то бывает иногда очень сердечным, иногда – равнодушным.

7. Иногда стремится, а иногда избегает здороваться с воспитателем.

8. В ответ на приветствие может выражать злость или подозрительность.

9. Временами – дружелюбен, временами – в плохом настроении.

10. Очень переменчив в поведении. Иногда кажется, что он умышленно плохо выполняет работу.

11. Портит общественную и личную собственность (в домах, садах, общественном транспорте).

12. Ребенку свойствен вульгарный язык: любит рассказы, стихи, рисунки эротического характера.

13. Неприятен, в особенности когда защищается от предъявляемых ему обвинений.

14. «Бормочет под нос», если чем-то недоволен.

15. Негативно относится к замечаниям.

16. Временами лжет без какого-либо повода и без затруднений.

17. Замечен в воровстве денег, сладостей, ценных предметов.
18. Всегда на что-то претендует и считает, что несправедливо наказан.
19. «Дикий» взгляд. Смотрит исподлобья.
20. Очень непослушен, не соблюдает дисциплину.
21. Агрессивен (кричит, угрожает, употребляет силу).
22. Охотнее всего дружит с так называемыми «подозрительными типами».
23. Часто ворует деньги, сладости, ценные предметы.
24. Ведет себя непристойно.

VI. ТД – тревога по отношению к детям. Тревога ребенка по поводу принятия его другими детьми временами принимает формы открытой враждебности. Все симптомы одинаково важны.

1. «Изображает героя», особенно когда ему делают замечания.
2. Не может удержаться, чтобы не «козырять» перед окружающими.
3. Склонен «прикидываться дурачком».
4. Слишком смел (рискует без надобности).
5. Заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством. Навязывается другим; им легко управлять.
6. Любит быть в центре внимания.
7. Играет исключительно (или почти всегда) с детьми старше себя.
8. Старается занять ответственный пост, но опасается, что не справится с ним.
9. Хвастает перед другими детьми.
10. Паясничает (строит из себя шута).
11. Шумно ведет себя без учителя в классе (без воспитателя в группе).
12. Одевается вызывающе.
13. С азартом портит общественное имущество.
14. Позволяет себе дурацкие выходки в группе сверстников.
15. Подражает хулиганским проделкам других.

VII. А – недостаток социальной нормативности (асоциальность). Характерна неуверенность в позитивном отношении взрослых, которая выражается в различных формах негативизма. Симптомы 1–5 – отсутствие стараний понравиться

взрослым, безразличие и отсутствие заинтересованности в хороших отношениях с ними. Симптомы 6–9 у более старших детей могут указывать на определенную степень независимости. Симптомы 10–15 – отсутствие моральной щепетильности в мелочах. 16 – считает, что взрослые недружелюбны, вмешиваются в его дела, не имея на это права.

1. Не заинтересован в учебе.
2. Работает в школе (в группе) тогда, когда над ним «стоят», т. е. вынуждают работать.
3. Работает вне школы только тогда, когда его контролируют или заставляют работать.
4. Не застенчив, но проявляет безразличие при ответе на вопросы воспитателя, других взрослых.
5. Не застенчив, но никогда не просит о помощи.
6. Никогда добровольно не берется за работу.
7. Не заинтересован в одобрении или неодобрении взрослых.
8. Сводит к минимуму контакты с воспитателем, но нормально общается с другими людьми.
9. Избегает своего педагога, но разговаривает с другими людьми.
10. Списывает домашние задания.
11. Берет чужие книги без разрешения.
12. Эгоистичен, любит интриги, портит другим детям игры.
13. В играх с другими детьми проявляет хитрость и непорядочность.
14. «Нечестный игрок» (играет только для личной выгоды, обманывает в играх).
15. Не может смотреть прямо в глаза другому.
16. Скрытен и недоверчив.

VIII. ВД – враждебность к детям. Диапазон проявлений – от ревнивого соперничества до открытых форм враждебности.

1. Мешает детям в играх, издевается над ними, любит их пугать.
2. Временами очень недоброжелателен по отношению к тем детям, которые не входят в тесный круг его общения.
3. Надоедает другим детям, пристает к ним.
4. Ссорится, обижает других детей.

5. Пытается своими замечаниями создать определенные трудности у других детей.

6. Прячет или уничтожает предметы, принадлежащие другим детям.

7. Находится по преимуществу в плохих отношениях с другими детьми.

8. Третирует более слабых детей.

9. Другие дети его не любят или даже не терпят.

10. В драке использует неадекватные приемы (кусается, царапается).

IX. Н – неусидчивость. Нетерпелив в работе, требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления. Склонен к кратковременным и легким усилиям. Избегает долговременных усилий.

1. Очень неряшлив.

2. Отказывается от контактов с другими детьми таким образом, что это для них очень неприятно.

3. Легко примиряется с неудачами в ручном труде.

4. В играх совершенно не владеет собой.

5. Непунктуален, нестарателен. Часто забывает или теряет карандаши, книги, другие предметы.

6. Ручной труд вызывает скуку и раздражение.

7. Нестарателен в школьных занятиях.

8. Слишком беспокоен, чтобы работать в одиночку.

9. В процессе обучения не может быть внимательным или длительно на чем-либо сосредоточиться.

10. Не знает, что с собой поделаться. Ни на чем не может остановиться хотя бы на относительно длительный срок.

11. Слишком беспокоен, чтобы запомнить замечания или указания взрослых.

X. ЭН – эмоциональное напряжение. Симптомы 1–5 свидетельствуют об эмоциональной незрелости, 6–7 – о серьезных страхах, 8–12 – о склонности к прогулам и непунктуальности.

1. Играет игрушками для детей более раннего возраста.

2. Любит игры, но быстро теряет к ним интерес.

3. Для ребенка характерна речевая инфантильность.

4. Слишком незрел, чтобы прислушиваться и следовать указаниям.

5. Почти всегда играет с младшими детьми.

6. Слишком тревожен, чтобы решиться на что-либо.
7. Другие дети пристают к нему (он является «козлом отпущения»).
8. Его часто подозревают в том, что он прогуливает уроки, хотя на самом деле он пытался это сделать раз или два.
9. Часто опаздывает.
10. Уходит с отдельных уроков.
11. Неорганизован, разболтан, несобран.
12. Ведет себя в группе (классе) как посторонний, отверженный.

XI. НС – невротические симптомы. Острота их может зависеть от возраста ребенка, они также могут быть последствиями существовавшего прежде нарушения.

1. Заикается, запинаясь («трудно вытянуть из него слово»).
2. Говорит беспорядочно.
3. Часто моргает.
4. Бесцельно двигает руками. Разнообразные «тики».
5. Грызет ногти.
6. Ходит, подпрыгивая.
7. Будучи старше 10 лет, сосет палец.

2.4. Диагностика отклоняющегося поведения детей с ослабленным психическим здоровьем

Снижение психического здоровья – одна из острых медико-педагогических проблем современного общества. За последние десятилетия число заболеваний неврозами выросло в 24,2 раза, психопатией – в 3,2 раза, шизофренией – в 4,3 раза. В настоящее время на 1000 жителей города регистрируется 123,6 психоневрологических заболеваний, села – 65,8. В среднем 28% детей школьного возраста обладают ослабленным психическим здоровьем, неуравновешенной психикой [33].

Что же такое психическое здоровье? Оно предполагает, во-первых, отсутствие психических расстройств, во-вторых, резерв сил для преодоления стрессов и трудностей, в-третьих, состояние равновесия между человеком и средой.

Педагог, как правило, имеет дело с относительно неглубокими нарушениями психического здоровья, которые не препятствуют

участию человека в общественной и трудовой деятельности. Это неврозы и неврозоподобные состояния, т. е. группа пограничных психических заболеваний с нерезко выраженными нарушениями психической деятельности. К неврозам относят только те заболевания, при которых нервно-психические расстройства обратимы, т. е. поддаются лечению, и видимые морфологические изменения в нервной системе отсутствуют.

Последние медицинские обследования дают основание для особой озабоченности психическим здоровьем юного поколения. Среди детей школьного возраста число неврозов особенно велико, им страдают до 14,8% школьников. Невротические срывы могут быть у любого человека, однако невротизм как устойчивое состояние приобретается далеко не каждым. Природа неврозов тесно связана как с биологическими факторами (неблагоприятной наследственностью, патологией беременности и родов, черепно-мозговой травмой, интоксикацией, инфекцией, алкоголизацией), так и с социальным контекстом (разнообразными отрицательными влияниями среды). По данным обследования подростков с психоневрологическими отклонениями, практически у каждого были неблагоприятные социальные условия развития: у 31% подростков – неполная семья, у 40% – дефекты воспитания (безнадзорность, конфликтность), у 6% – сиротство, у 51% – алкоголизм отцов, у 27% – алкоголизм матерей, у 5–10% – отец или мать сидит в тюрьме [89].

Значительную роль в формировании неврозов играет и школа. По свидетельству врачей, сила неверного педагогического воздействия может быть настолько значительной, что подрывает не только нравственное, но и психическое здоровье ученика. Так, у 45,0% мальчиков и 66,1% девочек причиной невроза послужило грубое отношение педагога.

Педагог должен помнить о неоднозначности связи неврозов с отклоняющимся поведением. Неврозы могут стать самостоятельной причиной проступка, срыва, конфликтности у воспитанного, нравственно развитого учащегося. Однако чаще всего неврозы действуют в комплексе с педагогической запущенностью как фактор, сопровождающий и одновременно способствующий ее углублению

и закреплению. Это подтверждается высокой частотностью неврозов у педагогически запущенных подростков (до 40,3%).

Связь между психическими и нравственными отклонениями действует по закону взаимоиндукции: ослабленное психическое здоровье является питательной средой для появления неадекватных реакций на сложные требования общества, на стрессовые ситуации. В свою очередь, сами отклонения расшатывают нервную систему учащегося. Диапазон неврозов и неврозоподобных состояний, с которыми может встретиться педагог в своей педагогической практике, достаточно широк, причем у юношей от 14 до 19 лет это состояние встречается в 6 раз чаще, чем у девушек. Педагог не медицинский работник, он лишь может предположить, что за странностями и неровностями поведения может скрываться болезнь, а не плохая воспитанность или асоциальный характер. Однако, чтобы самостоятельно провести дифференцированную диагностику на педагогическом макроуровне, педагог должен хорошо ориентироваться в поведенческих признаках наиболее распространенных в настоящее время отклонений в психоневрологическом статусе. Ниже приводятся основные симптомы отклонений в психическом здоровье ребенка.

Девииации в поведении учащихся, вызванные ослабленным психическим здоровьем

Анорексия – упорный, обусловленный психическим расстройством отказ от пищи с целью похудеть, избавиться от мнимой полноты. Экспериментирование с диетой оканчивается сильным похуданием вплоть до крайнего истощения. Анорексия характерна для подросткового возраста.

Астения – состояние повышенной утомляемости с частой сменой настроения, слабостью, слезливостью, непереносимостью духоты, жары, шума, яркого света. Характерны психическое истощение, пониженная работоспособность.

Аффективная возбудимость (аффект) – кратковременная и сильная положительная или, чаще, отрицательная эмоция, вспышка чувств, неадекватная вызвавшей ее причине, поводу. Наиболее

характерна для подросткового возраста. Например, приступы гнева, ярости, бурной обиды, проявляющиеся в грубых выходках, ссоре, драке, слезах, или бурная радость, находящая выход в громком смехе, криках, беспорядочных движениях.

Депрессия – подавленное, тоскливое, угнетенное состояние как реакция либо на хроническое заболевание, либо на травмирующую ситуацию. У учащихся наблюдаются заторможенные движения, замедленная речь, они сами не вступают в разговор. Характерны сниженная самооценка, мысли о самоубийстве, отказ от общих дел.

Дисморфофобия – стойкое убеждение, что какая-то часть собственного тела уродлива. Чаще возникает у девочек-подростков.

Переживания по поводу физического недостатка могут развиваться от плохого настроения вплоть до депрессии. Предпринимаются попытки скрыть или исправить мнимый дефект.

Дромомания – побеги, уход из дома, бродяжничество, попытки уехать, странствовать. Дромомания характерна, как правило, для подросткового возраста и особенно часто наблюдается именно у детей, воспитывающихся в государственных учреждениях. Дромомания объясняется рядом причин: а) потребностью в новых ярких впечатлениях, свободе, не ограниченной запретами, и нежеланием трудиться, учиться, что наблюдается часто у педагогически запущенных детей; б) протестом против жестокого обращения; в) травмирующей ситуацией в учебном заведении. Немотивированные побеги (истинная дромомания) встречаются крайне редко; они являются признаком скрытого психического заболевания. При отсутствии профилактики дромомания переходит в образ жизни и качество личности.

Истерический невроз – тип поведения, который отмечается у лиц с повышенной эмоциональностью и внушаемостью. Одна из главных черт истерического невроза – стремление быть предметом внимания окружающих, вызывать удивление, восхищение, зависть. Настроение ребенка в течение дня много раз меняется, суждения и оценки крайне неустойчивы. Обычное замечание, личная неудача вызывают бурную реакцию: вспышку гнева, смех, крик, стучание кулаками, бросание предметов.

Двигательные невроты – местные моторные расстройства: тики, заикание, писчий спазм (появление дрожи и судороги в кисти руки при письме), выдергивание волос, ресниц, обкусывание ногтей, обкусывание и облизывание губ.

Клептомания – ненужное, немотивированное воровство. Отмечается у детей и подростков: а) как сопутствующий признак педагогической запущенности, безнадзорности, нравственных отклонений; б) как реакция протеста на тяжелые жизненные условия, ситуацию. Истинная (немотивированная) kleптомания встречается крайне редко.

Неврастения – состояние раздражительной слабости (сочетание раздражительности с повышенной утомляемостью и истощаемостью). Проявляется в чрезмерной силе и быстрой истощаемости чувств. Настроение воспитанника очень неустойчивое. Он рассеян, невнимателен; память ослаблена, наблюдаются головные боли, плохой аппетит, беспокойный сон. Поведение при неврастении характеризуется: а) раздражительностью, вспыльчивостью, гневливостью; вспышки возбуждения непродолжительны, но часты; б) вялостью, плохим настроением, слезливостью; работоспособность снижена.

Реактивное состояние – патологическая реакция на психическую травму или неблагоприятную ситуацию. Характерна для подросткового возраста. Проявляется в хаотически бессмысленных движениях или в двигательной заторможенности, молчании. Человек сосредоточен на травмирующей ситуации (смерть близкого, крупная неудача), постоянно возвращается к ней либо, наоборот, избегает говорить о ней.

Суицидное поведение – попытки самоубийства. Такое поведение характерно для 16–18-летнего возраста. Чаще наблюдаются демонстративные попытки самоубийства с целью привлечь внимание, выразить протест, избежать наказания. Суицидные попытки совершаются в состоянии сильного эмоционального возбуждения, являются реакцией на психотравмирующее обстоятельство, неразделенное чувство, конфликтную ситуацию. Истинное суицидное поведение, т. е. обдуманное намерение, встречается редко. Надо учитывать, что из 8–10 попыток одна обычно оканчивается смертью.

Школьный невроз (дидактогения, школьная тревожность) – устойчивое состояние волнения, страха, беспокойства в учебных ситуациях, ожидание плохого отношения к себе. Выражается в следующих наиболее типичных формах поведения:

- явные отклонения в поведении по возбудимому типу (грубость, вызывающие реакции, агрессивность по отношению к учителям, плохая успеваемость);

- резкая смена – ухудшение поведения у успевающего школьника (депрессия, апатия, тревога, навязчивый страх оказаться несостоятельным при ответе с места или, тем более, у доски, иногда стойкий отказ от контактов со взрослыми, нежелание ходить в школу);

- сравнительно легкое эмоциональное неблагополучие, выражающееся в застенчивости, плаксивости, тихой речи, дрожании кончиков пальцев, в «зажатости» в ситуации, требующей учебной активности [73].

Глава 3

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ ДЕТЕЙ

3.1. Мир эмоций

Эмоции – это психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного потребностями человека. Эмоции присущи не только людям, но и животным, что говорит о биологической сущности данного класса психических состояний. Эмоции, по Ч. Дарвину, возникли как способ опознания, отбора значимых для жизни явлений: приятно то, что полезно; неприятно, страшно то, что вредно.

Функции эмоций. В ходе общественно-исторического развития эмоции человека интеллектуализировались, усложнялись, дифференцировались, оформившись в особый класс психических состояний, которые выполняют следующие функции в жизнедеятельности современного человека:

1) *Экспрессивно-коммуникативная функция.* Эмоции выполняют важную роль в процессе общения. Это способ непосредственного, невербального выражения отношения к собеседнику, внутреннего состояния человека: гнева, доброжелательности, недоверия и т. п. Эмоции, выраженные внешне (жесты, мимика, интонация), – средство внушения, воздействия, влияния на слушателей. Эмоциональный аспект выступления оратора, учителя, адвоката, политика обладает не меньшим внушающим эффектом, чем содержание и логика сообщения.

Вариантом коммуникативной функции эмоций является психическое заражение в толпе, группе. Оно осуществляется через восприятие психических состояний, настроения окружающих и действует бессознательно, часто вопреки воле человека. Ярость или восторг митингующей толпы, коллективная агрессия криминальной группы – это во многом результат взаимного психического заражения людей.

2) *Оценочно-регулятивная функция.* Эмоции регулируют деятельность человека, возникая как реакция на предмет деятельности и оценивая его. Они сигнализируют о благополучном или неблагополучном развитии событий с точки зрения потребностей и интересов человека. Через характер эмоций (позитивных, приятных – негативных, неприятных) происходит мгновенная обобщающая оценка события, которая осуществляется часто прежде его рационального осмысления. Например, при встрече с незнакомым человеком мы можем сказать: «Этот человек показался мне в чем-то неприятным». В чем – еще не осмыслено, но оценка через эмоциональное восприятие образа собеседника уже произошла. Оценка при помощи эмоций носит не только упреждающий, но и предельно обобщенный характер: воспринимается целостный образ предмета или явления, генерализованный в пространстве и во времени.

3) *Мотивирующе-побудительная функция.* На основе оценки, производимой посредством эмоций, формируется побудительное свойство эмоций. Эмоция как бы добавляется к реальному мотиву и усиливает его, стимулируя тем самым деятельность. Так, в состоянии радости, душевного подъема продуктивность работы многократно возрастает: состояние апатии, скуки, равнодушия, наоборот, блокирует, угнетает деятельность: «Эмоция в самой себе включает влечение, желание, стремление, направленное к предмету или от него ... влечение, желание, стремление всегда более или менее эмоциональны» [71, с. 489].

Сильные эмоции физиологически активизируют силы организма (повышают давление, содержание сахара, частоту пульса), т. е. энергетически мобилизуют организм в экстремальных условиях. В аффективном состоянии человек физически способен на нагрузки, непосильные для него в обычном состоянии. Так, известен случай, когда женщина приподняла автомобиль, спасая придавленного им ребенка.

4) *Эмоциональное благополучие.* Данная функция эмоциональных состояний как фактор развития личности подлежит особому

осмыслению со стороны педагогов. «Переживание эмоционального благополучия является необходимым условием для нормального формирования личности» [11, с. 360]. От него зависят положительная самооценка человека, его гармония с миром, с собой. Психологи отмечают, что эмоциональный дискомфорт является причиной замедленного или противоречивого, конфликтного развития личности. Так, явление депривации, т. е. лишение ласки, внимания, индивидуальных контактов, в детских домах ведет к замедлению развития маленьких детей как в плане интеллекта, так и в плане эмоционально-волевой сферы минимум на один-два года. Холодность, агрессивность родителей, лишение тепла в детстве – глубинная психологическая причина криминального поведения взрослого человека. Хронический эмоциональный дискомфорт изолированного или отвергаемого детским сообществом ребенка ведет к формированию стойкого враждебно-конфликтного стиля взаимоотношений с окружающими.

Психофизиологи отмечают прямое влияние эмоционального состояния не только на развитие личности, но даже на физическое развитие организма. Радость молодит, усиливая иннервацию мышц, приток крови к тканям. Отрицательные эмоции (печаль, тоска) иссушают, старят организм, вызывая неблагоприятные соматические явления (сжатие сосудов, ухудшение питания тканей и т. д.). Наиболее сильный вариант эмоционального дискомфорта – стресс – может привести к соматическим и психическим заболеваниям (язве, инфарктам, неврозам и т. п.).

Классификация эмоций. Эмоции как класс субъективных психологических состояний включают в себя: собственно эмоции, чувства, аффекты, стрессы, настроения.

Собственно эмоции – это непосредственное ситуативное переживание события. Примером эмоций служат такие состояния, как любопытство, восторг, страх, гнев, волнение, печаль, радость, горе и т. д.

Чувства – переживания человеком своего отношения к действительности, отличающиеся относительной устойчивостью, продолжительностью. Эти личностные образования имеют свой предмет

переживания, связаны с работой сознания, культурой, мировоззрением человека, его интересами. К чувствам относятся любовь, ненависть, ревность, совесть, стыд, юмор, ирония, чувство прекрасного. Чувства возникают как результат обобщения эмоционального опыта личности и общества. Чувства имеют культурно-исторический характер и формируются под влиянием воспитания в обществе, семье, других социальных институтах.

Аффекты – бурное и относительно краткое эмоциональное состояние, связанное с резким изменением важных для субъекта жизненных обстоятельств и сопровождаемое сильно выраженными двигательными реакциями. В этом состоянии человек неуправляем, он может совершить опасные для себя и окружающих безрассудные действия, например убийство. После бурной эмоциональной разрядки наступает упадок сил, подавленность.

Стрессы – состояния сильного и длительного эмоционального напряжения. Стрессы умеренной силы являются неотъемлемым элементом всей жизни человека и имеют полезное мобилизационное свойство: в состоянии рабочего напряжения человек собран, активен, внимателен, бдителен. Однако если стресс продолжается долго, становится хроническим, то в этом случае накапливается переутомление, возникает психическое истощение, ухудшается физическое самочувствие, которое может привести к неврозам.

Настроения – сравнительно продолжительные устойчивые психические состояния умеренной или слабой интенсивности, проявляющиеся в качестве положительного или отрицательного эмоционального фона. Настроения могут значительно влиять на поведение человека, его восприятие происходящего, умственную деятельность, на продуктивность работы. Источники настроения – удовлетворенность / неудовлетворенность всем ходом жизни, конкретными событиями; ситуативное состояние здоровья; врожденные особенности нервной системы, определяющие предрасположенность к повышенному или пониженному настроению.

3.2. Характеристики эмоциональной сферы воспитанников

Что дает педагогу информация об эмоциональном состоянии воспитанника? Данный вопрос целесообразно рассматривать в контексте регулирующей роли эмоций в деятельности, поведении, отношениях личности.

Эмоции и познавательная деятельность. Положительные эмоции – необходимое условие активности познавательного процесса, организуемого учителем на уроке. Сам акт восприятия учебной информации в состоянии эмоционального комфорта или даже подъема становится более богатым, объемным, впечатляющим. Переход знаний во внутренний мир личности (интериоризация) невозможен без их эмоционального переживания, пристрастного осмысления. На эмоции как способ познания указывал В. А. Сухомлинский, говоря об «эмоциональном пробуждении разума». Интеллектуальные чувства (удивление, радость открытия, озарения-инсайта, ощущение тайны) являются важной психологической составляющей познавательного интереса. Без их возбуждения на уроке специальными приемами, при излишней рационализации изложения познавательный интерес гаснет, не актуализируется. Психологи отмечают, что положительное эмоциональное самочувствие, комфорт, ярко окрашенные эмоции стимулируют положительное отношение к предмету изучения даже у детей со сниженными познавательными потребностями и резко повышают восприимчивость мозга к учебной информации; на этом и основан известный эмоционально-смысловой метод обучения иностранному языку Г. Лозанова.

Эмоции являются весьма заметным стимулятором таких важных, познавательных по своей природе, психических процессов, как память и внимание. Положительно окрашенные эмоции увеличивают силу ассоциаций; ярче, лучше запоминаются образы, которые воспринимались эмоционально. Это же относится и к вниманию: источник эмоциональных переживаний часто овладевает вниманием человека настолько, что полностью поглощает его.

Столь же важны эмоции при усвоении личностью социального и нравственного опыта общества, при познании внутреннего мира другого человека. Только в режиме активного сопереживания,

эмоционального отклика учащийся сможет оценить, понять, вчувствоваться, освоить предлагаемые ценности, жизненные смыслы, сделать их органической частью своего личного опыта, своего мировоззрения.

Таким образом, эмоции – мощный союзник учителя и воспитателя в активизации процессов познания мира, освоения социального опыта общества. Чтобы полноценно использовать эмоциональный потенциал ребенка, педагогу необходимо систематически отслеживать его при помощи специального эмоционального мониторинга урока или мероприятия.

Эмоциональные барьеры в восприятии и понимании учебной информации. Если положительные эмоции школьника стимулируют его познавательные процессы, то отрицательные переживания могут стать подчас труднопреодолимым барьером между педагогом и учеником. С. Н. Батракова выделяет следующие эмоциональные барьеры [7]:

1) *учебной установки.* Это ситуация, когда ученик включается в познавательную деятельность без эмоционального переживания материала, ориентируясь только на его оперативное запоминание и воспроизведение либо ради мотива долженствования, либо ради оценки. Такое формальное усвоение информации, лишённое личностного смысла, глубины, приводит к быстрому забыванию материала;

2) *авторитарности.* Этот барьер формируется, когда учитель эмоционально сковывает ученика безапелляционной подачей готового материала. В ситуации «интеллектуальной интервенции» чувства ученика подавлены, он интеллектуально пассивен, по сути, отчужден от активного участия в познавательном процессе;

3) *дидактогенного воздействия.* Возникает у учащихся при контактах с учителем (воспитателем группы), склонным к конфликтному стилю общения, насмешкам, нотациям, замечаниям и не умеющим управлять своим состоянием, скрывать раздражение. У учащихся (воспитанников) возникает состояние повышенной тревожности, которое может перейти в так называемые школьные неврозы (стойкий страх перед учителем, учебной ситуацией, школой в целом). Очевидно, что такое эмоциональное угнетение практически блокирует познавательные процессы;

4) *эмоциональной невосприимчивости*. Данный барьер встречается у некоторых школьников с низкой эмоциональной культурой, не обладающих глубиной и богатством переживаний, с плоским, примитивным восприятием красок мира, неразвитым воображением. Таким учащимся трудно схватить учебный материал во всей сложности его многоцветья и смысловых оттенков, сопереживать учителю;

5) *эмоциональной памяти*. Барьер заключается в наслаивании предшествующих эмоциональных состояний на эмоциональный настрой учащихся на уроке. Хорошо известно возбужденное состояние детей после занятий физкультурой, экскурсии и т. д. Неприятные переживания в семье ученик приносит на урок, эмоциональная перенастройка запаздывает, происходит отключение от восприятия материала;

6) *перегрузки учащихся*. Этот барьер хорошо известен каждому учителю. Большое количество уроков, трудных предметов, монотонность интеллектуального труда, дефицит движения и разрядки, в дополнение ко всему плохое питание – все это приводит к переутомлению детей. Плохое психофизическое состояние вызывает быстрое психическое истощение, что в свою очередь ведет к рассеянности, апатии, равнодушию учащихся на уроке.

Своевременная диагностика эмоционального самочувствия учащихся поможет учителю предупредить накопление эмоционального дискомфорта, сняв тем самым эмоциональные барьеры между учителем и учеником.

Эмоциональная индивидуальность личности. Характер эмоциональных проявлений и процессов у разных людей неодинаков. Эмоциональная индивидуальность личности определяется типом темперамента, т. е. врожденными свойствами нервной системы, а также уровнем воспитанности, сформированной культурой человека, национальными и семейными традициями и т. п.

Преобладание в поведении повышенного (или пониженного) настроения фиксируется в житейском обиходе в виде деления людей на оптимистов и пессимистов. Психологи называют людей с преобладающим повышенным настроением гипертимиками, с пониженным –

дистимиками. Гипертимики отличаются высокой и устойчивой энергетикой, не боятся трудных задач, уверены в себе. Это энергичное состояние выражается в устойчивом хорошем настроении, положительных эмоциях радости, полноты жизни, удовольствия от житейских благ, доброжелательности к себе и окружающим. У дистимиков наблюдается пониженная энергетика, они склонны к скептицизму, часто переживают эмоции робости, уныния, тоски, вины, застенчивости, избирают стратегию избегания неудач; низкая самооценка сопровождается у них боязливостью, отгороженностью в отношениях с окружающими. Преобладающий настрой существенно сказывается на успешности учебной деятельности и социализации школьника. Если гипертимики, как правило, сами способны справиться со своими проблемами, успешно адаптироваться в трудных условиях, то дети-дистимики нуждаются в постоянной поддерживающей опеке взрослого, специальном формировании адаптивных механизмов, построении оптимистической картины мира в виде восхождения от позиции «я плохой, все плохие, мир плох» к позиции гармонии с собой и миром: «я хороший, ты хороший, мир прекрасен».

Следует отличать состояние тревожности от состояния дистимности (хотя внешне они сходны по характеру переживаний). Их сущностное различие – в предмете переживаний. Предмет переживаний высокотревожного ребенка – его личная несостоятельность в решении предстоящей задачи. Предмет переживаний дистимика шире. Это сниженная эмоционально-ценностная окраска всех жизненных проблем, событий, картины мира в целом.

Предметное содержание эмоций отражает сущность личности, ее внутренний мир. «Ничто – ни слово, ни мысли, ни даже поступки наши не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как чувствования» [84, с. 117].

Содержание преобладающих высших чувств (интеллектуальных, нравственных, эстетических) человека неразрывно связано с его потребностями, интересами, ценностями. По тому, что волнует человека, восхищает его, вызывает отвращение, гнев, можно судить о его внутреннем духовном мире.

Согласно Б. И. Додонову, личность осуществляет эмоциональную иерархизацию своей системы ценностей и выполняемых видов деятельности. Одни вызывают у человека наибольший эмоциональный подъем, переживаются особенно ярко и с удовольствием, другие провоцируют негативные эмоциональные переживания. Внутренняя эмоциональная иерархия ценностей и видов деятельности образует эмоциональную направленность личности. Б. И. Додонов выделяет следующие основные типы эмоциональной направленности:

1) *альтруистический*, представляющий собой ориентацию на деятельность, полезную для других, на работу и самоотдачу ради близких;

2) *практический* – на достижение успеха в работе, профессии;

3) *гностический* – на познание истины, исследование, на радость открытия, решения;

4) *романтический* – на переживание тайны, необыкновенного, на приключения, неизведанное;

5) *пугнический* – на ситуации борьбы, преодоления, победы в соревновании, на острые ощущения;

6) *акquisитивный* (от франц. *acquisition*) – на приобретение, накопление, коллекционирование, собирательство;

7) *эстетический* – на наслаждение прекрасным, возвышенное в искусстве, природе, жизни;

8) *коммуникативный* – на общение, единение с другими, с группой;

9) *гедонистический* – на радость и ощущения полноты жизни, на удовольствия от земных благ;

10) *глористический*, представляющий собой нацеленность на славу, признание, одобрение, восхищение, известность.

Информацию об эмоциональных предпочтениях школьника учитель может плодотворно использовать, решая такие педагогические задачи, как формирование учебной мотивации, определение причины неуспеваемости по конкретному предмету, помощь выпускнику в его профессиональном самоопределении, осуществление индивидуального подхода при распределении поручений в классных делах.

Воспитателю интернатного учреждения без такой информации невозможно полноценно управлять формированием и развитием личности своего воспитанника, организовать его деятельность и общение в коллективе.

3.3. Диагностика эмоционального самочувствия воспитанников

Эмоциональное переживание жизненно важных зон

Для точного и глубокого анализа эмоционального самочувствия детей предлагаем модификацию методики А. Н. Лутошкина [42].

Она основана на использовании языка цветовой символики, учитывающей некоторые устойчивые аналогии между чувством, эмоцией и определенным цветом. Преимуществом данной методики является то, что цвет – невербальное (неязыковое) выражение эмоционального состояния, его использование во многом опирается на интуитивное, неосознаваемое ребенком восприятие своего внутреннего состояния. Цвет может стать для него наиболее доступной и эмоционально приятной формой выражения настроения.

При помощи данной методики можно выявить эмоциональные переживания ребенком жизненно важных для него зон, таких как урок, перемена, семья, двор, «продленка», учитель, воспитатель и т. д. Учитель (воспитатель) может сам составить список этих зон, решая конкретные педагогические задачи. Например, чтобы проверить эффективность применяемой им системы контроля, он может предложить зоны: «отвечаю у доски», «отвечаю с места», «защищаю малыша», «выясняю отношения с товарищем».

Инструкция педагогу. Оформление бланка опроса зависит от фантазии самого педагога (например, в виде ромашки, лепестки которой соответствуют диагностируемым зонам).

Учитель предлагает детям игру-задание «Какое у меня настроение». Сначала вместе с детьми обсуждается, какое у человека может быть настроение, записываются оттенки настроения на доске. Затем предлагается обозначить настроение цветом: радость –

красный; спокойствие – зеленый; безразличие – белый; скука – серый; грусть – черный.

Схема кодировки настроения цветом записывается на доске. Затем детям дается задание: вставить в прорези лепестков ромашки цветные полоски. На индивидуальном бланке для выявления полной гаммы настроения целесообразно разрешить вставлять несколько полосок в одну прорезь.

Обработка результатов. Для анализа эмоционального самочувствия ребенка достаточно записать цвета, выбранные им для каждой зоны. Для составления обобщенной картины эмоционального поля класса (группы) возможен следующий вариант количественной обработки. Каждой цветовой полосе присваивается 1 балл. Подсчитывается, сколько баллов набрал класс (группа) по каждому оттенку настроения в предложенных зонах.

Чрезвычайно важный источник эмоционального состояния ребенка – его взаимоотношения с учителем и воспитателем. Они также являются для него жизненно важной зоной (о методике изучения этих взаимоотношений см. п. 1.5).

С помощью предложенных выше методик можно проводить эмоциональный мониторинг (постоянное отслеживание) группы и каждого воспитанника.

Данные эмоционального мониторинга можно использовать в двух направлениях. Во-первых, изменения эмоционального состояния могут выполнять функцию обратной связи в учебно-воспитательном процессе. Так, улучшение/ухудшение эмоциональных показателей – один из ярких критериев успешности применяемых педагогических технологий, оптимальности стиля общения, режима жизнедеятельности в школе, интернате, детдоме. Во-вторых, выявленная эмоциональная ситуация служит источником целеполагания, помогает определить новые и скорректировать текущие задачи психолого-педагогической поддержки детей. В комплексе этих задач назовем основные:

1) *Медицинская помощь.* В отношении детей с хроническим тревожным, отрицательным настроением делается запрос-заявка школьному врачу на реабилитацию психосоматического здоровья.

2) *Психокоррекционная помощь.* Учителем, воспитателем делается заявка школьному психологу на психокоррекцию настроения детей. Психологическая наука и практика в настоящее время располагают значительным арсеналом психотренинговых технологий в данной области: телесно-ориентированная терапия, арттерапия, музыкальная терапия, групповая психотерапия и т. д.

3) *Изменение педагогических аспектов работы с детьми.* Осуществляется по следующим направлениям:

- оптимизация стиля педагогического общения в плане теплоты, терпимости, установления ровного, бережного отношения к личности школьника;

- овладение техникой эмоционально выразительного и тактичного проявления положительных и отрицательных эмоций, чувств, настроений самого педагога;

- устранение причин эмоционального дискомфорта детей на уроке, в школе, детском доме, интернате (совершенствование или смена технологии обучения, воспитания, изменение режима работы и т. д.);

- гуманизация отношений между детьми;

- насыщение учебного процесса, учебной среды и условий проживания эмоциональными стимулами (игры, соревнования, интеллектуальные эмоции удивления, необычности, богатое иллюстрирование, образность изложения), положительными эмоциями уверенности, достижения успеха.

Для воспитателя интернатного учреждения, заинтересованного в учебных успехах своих воспитанников, чрезвычайно важно знать, какие эмоции порождает у них школа, в частности преподавание отдельных учебных предметов. С этой целью он может воспользоваться методикой изучения эмоционального состояния ребенка на занятиях у конкретного учителя.

Настроение учащегося на уроке

Методика нацелена на выявление преобладающего (положительного или отрицательного) эмоционального состояния на конкретном уроке, у конкретного учителя. Ярко выраженные

эмоциональные переживания учащегося могут служить значимым мотивационным фактором его учебной деятельности. Использование цветовой символики поможет учащемуся осуществить психологический акт интроспекции (самоанализа), придаст процедуре обследования приятную эмоциональную окраску. Бланк для ответов, предложенный нами, представляет собой твердую (картон или другой прочный материал) основу с прорезями-кармашками. Преимуществом такого бланка является возможность многократного использования.

Инструкция учащемуся. Перед Вами разложены полоски разного цвета с обозначением оттенков настроения. Внимательно вникните в смысл оттенков. На бланке ответов перечислены ситуации на уроке. Подумайте, какое настроение характерно для Вас в этих ситуациях на уроках по разным предметам, у разных учителей. Для ответа вставьте соответствующую полоску-настроение в прорези. Можно в одну прорезь вставить две полоски.

Обработка результатов. Подсчитывается сумма баллов, набранных учащимся по каждому предмету. В соответствии со шкалой оценок определяется характер преобладающего настроения. Чем больше положительных баллов «набрали» уроки по данному предмету, тем устойчивее и сильнее выражены положительные учебные эмоции.

Бланк для ответов

| Ситуация | Предметы | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------------|------------|--------|-------|----------|------------------|
| | Русский язык | Литература | Математика | Физика | Химия | Биология | Иностранный язык |
| Иду на урок | | | | | | | |
| Слушаю объяснения учителя | | | | | | | |
| Учитель дал самостоятельную работу (решать задачу, написать сочинение, сделать лабораторную) | | | | | | | |
| Отвечаю у доски | | | | | | | |
| Отвечаю с места | | | | | | | |
| Учитель дал трудную, нестандартную задачу | | | | | | | |
| Учитель объявляет оценки | | | | | | | |
| Учитель обратил на меня внимание, разговаривает со мной | | | | | | | |
| Завтра контрольная | | | | | | | |

Ключ

| Оттенки настроения | Цвет полоски | Баллы |
|-------------------------------------------------|--------------|-------|
| Я спокоен | Зеленый | +1 |
| Я удовлетворен | Зеленый | +1 |
| Я энергичен, собран | Зеленый | +1 |
| Обычное деловое настроение | Зеленый | +1 |
| Чувствую себя совершенно свободно | Зеленый | +1 |
| Мне радостно | Красный | +2 |
| Подъем настроения | Красный | +2 |
| Уверен в себе | Красный | +2 |
| Мне хорошо | Красный | +2 |
| Мне все равно | Серый | 0 |
| Не уверен в себе | Серый | 0 |
| Я напряжен | Серый | 0 |
| Я погружен в свои мысли | Серый | 0 |
| Мне скучно | Серый | 0 |
| Я волнуюсь | Коричневый | -1 |
| Я раздражен, испытываю чувство досады | Коричневый | -1 |
| Чувство страха | Черный | -1 |
| Мне хочется ударить кулаком по столу, закричать | Черный | -1 |

Нейротизм – экстраверсия

При помощи известного личностного опросника Г. Ю. Айзенка (от 10 до 15 лет, EPS, 1963 г.) педагог может определить уровень импульсивности (нейротизма) подростка и старшеклассника [23]. Импульсивность – одна из ведущих характеристик эмоционально-волевой сферы, во многом определяющая, а следовательно, и объясняющая возбудимость поведения школьника, его конфликтность, проблемы в общении с одноклассниками. Согласно концепции Г. Ю. Айзенка, уровень нейротизма связан по принципу взаимной дополнительности с другой важной личностной характеристикой – экстравертностью, т. е. обращенностью вовне, открытостью в общении. Поэтому предлагаемая методика диагностирует в целостном единстве ось «нейротизм – экстраверсия».

Результаты методики помогут учителю: а) при изучении индивидуальности учащегося; б) установлении объективных причин отклонений в поведении с целью отделить собственно психологическую причину (нейротизм) от социально-педагогической (нравственная запущенность, ситуативная реакция на конфликт); в) определении индивидуальной стратегии общения с возбудимым учащимся, основанной на терпимости, стабильности стиля отношений и требований, эластичности позиции, применении психотерапевтической педагогики.

Инструкция учащемуся. Обдумай предложенные вопросы и ответь на них «Да» или «Нет».

Опросник

1. Тебе нравится находиться в шумной и веселой компании?
2. Часто ли ты нуждаешься в помощи других ребят?
3. Когда тебя о чем-либо спрашивают, ты чаще всего быстро находишь ответ?
4. Бываешь ли ты очень сердитым(-ой), раздражительным(-ой)?
5. Часто ли у тебя меняется настроение?
6. Бывает ли такое, что тебе иногда больше нравится быть одному(-й), чем встречаться с другими ребятами?
7. Тебе иногда мешают заснуть разные мысли?

8. Ты всегда выполняешь все сразу так, как тебе говорят?
9. Любишь ли ты подшучивать над кем-нибудь?
10. Было ли когда-нибудь тебе грустно без особой причины?
11. Можешь ли ты сказать о себе, что ты вообще веселый человек?
12. Ты когда-нибудь нарушал(-а) правила поведения в школе?
13. Бывает ли так иногда, что тебя почти все раздражает?
14. Тебе нравилась бы работа, где все надо делать очень быстро?
15. Было ли когда-нибудь так, что тебе доверили тайну, а ты по каким-либо причинам не смог(-ла) ее сохранить?
16. Ты можешь без особого труда развеселить скучающую компанию?
17. Бывает ли так, что твое сердце начинает сильно биться, даже если ты почти не волнуешься?
18. Если ты хочешь познакомиться с мальчиком или девочкой, то ты всегда первым(-ой) начинаешь разговор?
19. Ты когда-нибудь говорил(-а) неправду?
20. Ты очень расстраиваешься, когда тебя ругают за что-нибудь?
21. Тебе нравится шутить и рассказывать веселые истории своим друзьям?
22. Ты иногда чувствуешь себя усталым(-ой) без особой причины?
23. Ты всегда выполняешь то, что тебе говорят старшие?
24. Ты, как правило, всегда всем доволен(-на)?
25. Можешь ли ты сказать, что ты чуть-чуть более обидчивый человек, чем другие?
26. Тебе всегда нравится играть с другими ребятами?
27. Было ли когда-нибудь так, что тебя попросили дома помочь по хозяйству, а ты по какой-то причине не смог(-ла) этого сделать?
28. Бывает ли, что у тебя без особой причины кружится голова?
29. У тебя временами бывает такое чувство, что тебе все надоело?
30. Ты любишь иногда похвастать?
31. Бывает ли такое, что, находясь в обществе других ребят, ты чаще всего молчишь?
32. Ты обычно быстро принимаешь решения?
33. Ты шутишь иногда в классе, особенно если там нет учителя?
34. Тебе временами снятся страшные сны?

35. Можешь ли ты веселиться, не сдерживая себя, в компании ребят?

36. Бывает ли, что ты от волнения не можешь усидеть на месте?

37. Тебя вообще легко обидеть или огорчить?

38. Случалось ли тебе говорить о ком-либо плохо?

39. Можешь ли ты сказать о себе, что ты беззаботный человек?

40. Если ты оказываешься в глупом положении, то ты потом долго расстраиваешься?

41. Ты всегда ешь все, что тебе дают?

42. Когда тебя о чем-то просят, тебе трудно отказывать?

43. Ты любишь часто ходить в гости?

44. Был ли хотя бы раз в жизни случай, когда тебе было очень плохо?

45. Бывало ли такое, чтобы ты когда-нибудь грубо разговаривал(-ла) с родителями?

46. Как ты думаешь, тебя считают веселым человеком?

47. Ты часто отвлекаешься, когда делаешь уроки?

48. Бывает ли такое, что тебе не хочется принимать участие в общем веселье?

49. Говоришь ли ты иногда первое, что приходит в голову?

50. Ты всегда уверен(-а), что справишься с делом, за которое взялся(-лась)?

51. Бывает, что ты чувствуешь себя одиноким(-ой)?

52. Стесняешься ли ты заговаривать первым с незнакомыми людьми?

53. Ты часто спохватываешься, когда уже поздно?

54. Когда кто-либо кричит на тебя, ты тоже кричишь в ответ?

55. Бывает ли, что ты становишься очень веселым(-ой) или печальным(-ой) без особой причины?

56. Тебе иногда кажется, что трудно получить настоящее удовольствие от общения с компанией ребят?

57. На тебя влияет погода?

Обработка результатов. Процедура осуществляется по трем относительно независимым нормативным диапазонам:

1. Шкала «лжи» (оценка достоверности результатов и самоотрицания – самоутверждения): ответ «Да» – по вопросам 3, 23, 41; ответ

«Нет» – по вопросам 4, 12, 15, 19, 27, 30, 34, 36, 45. Сумма баллов по данной шкале желательна не более 5.

2. Шкала экстравертности. ответ «Да» – по вопросам 1, 3, 9, 11, 14, 16, 18, 21, 24, 26, 32, 35, 39, 43, 50, 54; ответ «Нет» – по вопросам 6: 31, 48, 52, 56.

3. Шкала нейротизма: ответ «Да» – по вопросам 2, 5, 7, 10, 13, 17, 20, 22, 25, 28, 29, 57; ответ «Нет» – по вопросам 36, 34, 37, 40, 42, 44, 47, 49, 51, 53, 55.

Нормативные диапазоны

| Шкала лжи | | Шкала экстравертности | | Шкала нейротизма | | Возраст | Пол |
|-----------|---------|-----------------------|---------|------------------|---------|---------|-----|
| Оценки | | Оценки | | Оценки | | | |
| Диапазон | Средняя | Диапазон | Средняя | Диапазон | Средняя | | |
| 3–8 | 5,6 | 3–13 | 7,9 | 3–15 | 11,3 | 10 | М |
| 4–9 | 6,7 | 6–14 | 10,5 | 7–14 | 10,4 | 10 | Ж |
| 2–6 | 4,3 | 6–13 | 9,7 | 7–15 | 10,9 | 11 | М |
| 3–8 | 5,3 | 7–16 | 11,0 | 7–14 | 11,7 | 11 | Ж |
| 1–6 | 3,7 | 6–14 | 10,4 | 8–15 | 11,7 | 12 | М |
| 3–7 | 4,7 | 7–15 | 10,6 | 7–14 | 10,5 | 12 | Ж |
| 1–5 | 3,2 | 6–17 | 11,5 | 8–15 | 11,2 | 13 | М |
| 1–6 | 3,5 | 7–16 | 11,4 | 7–14 | 10,1 | 13 | Ж |
| 1–5 | 3,3 | 8–15 | 10,1 | 7–15 | 10,8 | 14 | М |
| 1–6 | 3,7 | 10–17 | 13,3 | 6–11 | 9,6 | 14 | Ж |
| 1–4 | 2,9 | 5–13 | 9,4 | 7–14 | 10,6 | 15 | М |
| 1–4 | 2,9 | 9–17 | 13,0 | 6–14 | 9,7 | 15 | Ж |

Примечание. М – мужской пол; Ж – женский пол.

Методика «Эмоционально-психологический климат»

Вариант для 3–5-х классов

Для исследования эмоционально-психологического климата (ЭПК) предлагается простая и психологически доступная для детей младшего школьного возраста тестовая методика. Детям раздаются бланки с обозначением положительных и отрицательных показателей эмоциональной жизни класса, группы. Затем дается устная

инструкция: «Подумайте над тем, какая у нас группа (класс), какие отношения между ребятами. Попробуйте оценить их. Для этого поставьте крестик ближе к тому качеству, которое, на Ваш взгляд, есть у нашего коллектива».

Полезно рассмотреть вместе с детьми первую пару качеств в виде примера.

Бланк опроса

| Мои мнения о нашем классе | Моя оценка |
|-------------------------------------------|------------|
| Мы веселые | ----- |
| Мы добрые | ----- |
| Мы никогда не ссоримся | ----- |
| Мы вежливые, никогда не грубим друг другу | ----- |
| Мы очень дружные | ----- |
| Мне в нашем классе спокойно, хорошо | ----- |

Обработка результатов. Каждая из черточек соответствует определенному баллу: крайняя правая – 0 баллов, крайняя левая – 4 баллам. Находим индивидуальный максимальный индекс эмоционального благополучия ($4 \cdot 6 = 24$ балла). Далее находим максимальный групповой индекс ЭПК класса. Для этого индивидуальный максимальный индекс умножаем на число обследованных детей.

После определения максимальных значений вычисляем реальные показатели. Индивидуальный эмоциональный индекс определяется суммой баллов, набранных конкретным учащимся. Реальный групповой индекс класса (группы) – это сумма всех индивидуальных индексов.

Конкретный уровень ЭПК определяется по следующей формуле:

$$\mathcal{E} = \frac{\text{Реальный групповой индекс ЭПК}}{\text{Максимальный групповой индекс ЭПК}} \cdot 100.$$

Оценочная шкала

| Уровень ЭПК | Величина индекса, % |
|-------------|---------------------|
| Высокий | Более 60 |

| | |
|---------------|----------|
| Средний | 50–60 |
| Ниже среднего | 40–50 |
| Низкий | Менее 40 |

Результаты диагностики оформляются в виде гистограммы.

Гистограмма ЭПК

Вариант для средних и старших классов

Бланк опроса

| Эмоциональный климат класса | Моя оценка |
|---------------------------------------------------------------|------------|
| Спокойные уравновешенные отношения | ----- |
| Взаимная вежливость, тактичность | ----- |
| Сочувствие, взаимопонимание | ----- |
| Чувство личной защищенности | ----- |
| Радость за успех товарища | ----- |
| Бодрость, оптимизм | ----- |
| Поощряется инициатива, дается свобода в организации общих дел | ----- |
| Царит чувство сплоченности, единства | ----- |
| Многие ребята дружат между собой | ----- |
| Преобладают отношения равенства | ----- |

| | |
|------------------------------------|-------|
| Царит веселье, мажорное настроение | ----- |
|------------------------------------|-------|

Обработка осуществляется аналогично первому варианту.

Глава 4

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ВОСПИТАННОСТИ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

4.1. Диагностика воспитанности

Определение характера и уровня воспитанности учащихся – одна из вечных и животрепещущих проблем практической педагогики. Ведь оценка воспитанности – это и источник точного, адресного целеполагания, и основа для обратной связи, и критерий результативности воспитательного процесса. Парадоксально, но факт: в педагогических словарях и энциклопедиях нет определения данного понятия. Причина этого заключается в том, что разработка научного содержания понятия «воспитанность» пока находится на стадии достаточно дискуссионных и еще не завершенных теоретических исследований, что в свою очередь отражает сложную личностную природу самого показателя и его многофакторность.

В разработке содержания понятия «воспитанность», начавшейся в 1960-х гг., на сегодня можно выделить два основных направления. В рамках первого подхода (Н. И. Болдырев, Н. В. Ефременко, Н. И. Монахов, М. И. Шилова и др.) воспитанность рассматривается как свойство личности, определяющее моральный облик человека, культуру его поведения и общения. Эта точка зрения, кстати, принята и на уровне обыденного сознания. В толковом словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой понятие «воспитанный» интерпретируется как «отличающийся хорошим воспитанием, умеющий хорошо себя вести» [56, с. 95]. Воспитанность в данной концепции соотносится с целями нравственного воспитания. Вести себя хорошо значит вести себя социально одобряемо, просоциально. Воспитанность – категория не просто формально нормативного, а прежде всего нравственного поведения, при котором внешние поступки и характер отношений есть выражение нравственного сознания личности, его индивидуальных принципов, идеалов, усвоенных в ходе воспитания.

По определению М. И. Шиловой, воспитанность есть «свойство личности, характеризующееся совокупностью сформированных социально значимых качеств, в обобщенной форме отражающих систему отношений человека к обществу и коллективу, умственному и физическому труду, к людям, к самому себе» [88, с. 12].

Представители другого подхода – Б. П. Битинас, Е. В. Бондаревская, Н. В. Бурдаков, Н. К. Голубев, И. Д. Демакова, Г. А. Кузнецов, В. И. Пирогов – трактуют понятие «воспитанность» более широко.

Эти исследователи связывают воспитанность с непосредственным выражением отношения человека к реалиям мира и общества, его системы ценностей, которые образуют некую индивидуальную позицию личности. В этой трактовке понятие «воспитанность» охватывает уже не только нравственные, но и идейно-политические, эстетические, физические и другие отношения. А сама воспитанность понимается как итоговый, целостный результат всех основных сторон воспитания.

В 1990-е гг. благодаря общему процессу технологизации образования теория воспитанности получила новый импульс развития. Появились авторские концепции Н. К. Голубева и Б. П. Битинаса [18, с. 104–107], М. И. Шиловой [88, с. 12], в которых на основе квалиметрического подхода были разработаны целостные диагностические программы изучения воспитанности. В этих программах авторские критерии воспитанности выражены через набор конкретных показателей – единиц наблюдения; по характеру этих показателей эксперт-наблюдатель может самостоятельно выйти на определение уровня развития того или иного компонента воспитанности (так называемые ранговые градации). В указанных программах авторы используют принципиально разные, по их утверждению, критерии воспитанности. В программе М. И. Шиловой это нравственные качества личности, в программе Н. К. Голубева и Б. П. Битинаса – ценностные отношения. Однако внимательный читатель, анализируя эти программы, без труда обнаружит, что жесткого разграничения между нравственными качествами личности и ценностными отношениями у данных авторов нет. В ряде случаев

качества описаны через отношения и наоборот. Причина такой методологической диффузии лежит, на наш взгляд, в объективной природе диагностируемого явления: ведь качества личности – это индивидуально-личностная форма выражения системы отношений человека к миру. Определенная концептуальная эклектичность тем не менее не снижает оперативно-функциональной ценности данных программ как рабочего инструмента диагностики воспитанности. Педагог-пользователь вправе выбрать любую из обсуждаемых программ в качестве ориентировочной основы для наблюдения, руководствуясь соображениями как теоретического плана («Я разделяю концепцию воспитанности именно этого автора»), так и прикладной целесообразности («Система показателей в данной программе представляется мне наиболее очевидной и доступной для фиксации»).

Диагностическая программа изучения уровней воспитанности
учащихся 7–9-х классов по М. И. Шиловой

| Показатель воспитанности | Уровень воспитанности ученика | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| | Высокий | Средний | Низкий | Очень низкий |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>Отношение к обществу</i> | | | | |
| Общественно-политическая активность | Регулярно читает газеты, слушает информационные передачи по радио, смотрит новости по ТВ, политически грамотен, активен в общественной деятельности | Регулярно читает газеты, слушает информационные передачи по радио и смотрит новости по ТВ, политически грамотен, но самостоятельно не включается в политическую деятель- | Политически малограмотен, нерегулярно читает газеты; требуется постоянное стимулирование интереса к общественной жизни | Политически неграмотен, нерегулярно читает газеты, даже если этого требуют старшие |

| | | | | |
|--|--|-------|--|--|
| | | ность | | |
|--|--|-------|--|--|

Продолжение таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Долг и ответственность | Общественные поручения выполняет охотно и ответственно, требует такого же отношения от других | Выполняет общественные поручения охотно, но не требует этого от других | Выполняет поручения только при условии контроля со стороны учителей и товарищей | Уклоняется от общественных поручений, безответственен |
| Бережливость | Бережет школьное имущество, стремится побудить к этому и других | Сам бережлив, но не интересуется, бережлив ли его товарищи | Проявляет бережливость при контроле со стороны учителей, старших товарищей | Небережлив, портит школьное имущество, восстанавливает его лишь по требованию |
| <i>Отношение к труду</i> | | | | |
| Дисциплинированность | Примерно ведет себя, самостоятельно соблюдает правила поведения в школе, на улице, дома, требует этих качеств и от других | Хорошо ведет себя независимо от наличия или отсутствия контроля, но не требует хорошего поведения от других | Соблюдает правила поведения при условии требовательности и контроля со стороны взрослых и товарищей | Нарушает дисциплину, слабо реагирует на внешние воздействия |
| Отношение к учению | Учится в полную меру сил, проявляет интерес к знаниям, трудолюбив и прилежен, добивается хороших результатов в учении, сам охотно помогает товарищам | Учится в полную меру сил, проявляет интерес к знаниям, хорошо учится сам, но товарищам помогает лишь тогда, когда поручают или просят | Учится не в полную меру сил, сам не проявляет прилежания и интереса к учению, требует постоянного контроля, безразличен к успехам товарищей | Несмотря на контроль, не проявляет интереса к учению и прилежания, учится плохо |

| | | | | |
|--|-----|--|--|--|
| | щам | | | |
|--|-----|--|--|--|

Продолжение таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Отношение к общественно полезному труду (трудолюбие) | Понимает общественную ценность труда, проявляет интерес к нему, добросовестно относится к самообслуживанию и другим видам труда, умело организует труд других | Понимает общественную ценность труда, сам проявляет интерес и добросовестное отношение к труду, но других к общественно полезному труду не побуждает | Трудится при наличии соревнований, требований и контроля со стороны педагогов и товарищей | Не любит труд, стремится уклониться от него даже при наличии требований и контроля |
| <i>Отношение к людям</i> | | | | |
| Коллективизм и товарищество | Общительный, уважает интересы коллектива, сам охотно отзывается на просьбы товарищей, организует полезные дела коллектива | Общительный, считается с интересами коллектива, охотно выполняет поручения, но сам не организует полезные дела коллектива | Не очень общительный, отзывается на просьбы товарищей, но в делах коллектива участвует неохотно | Необщительный, эгоистичный |
| Доброта и отзывчивость | Добрый, заботливый, охотно помогает всем, кто нуждается в его помощи, организует на добрые дела товарищей | Добрый, отзывчивый, всегда поможет в трудные минуты, но других на добрые дела не мобилизует | Помогает другим, если поручает учитель или коллектив | Недоброжелателен, груб с товарищами |

Окончание таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Честность и правдивость | Верен своему слову, правдив с учителями, товарищами, добровольно признается в своих поступках и того же требует от других | Верен своему слову, правдив с учителями, товарищами, признается в своих поступках, но не требует честности и правдивости от других | Не всегда выполняет обещания, признается в своих поступках не сразу, а лишь после осуждения старшими и товарищами | Часто неискренен, обманывает учителей, старших |
| <i>Стиль поведения</i> | | | | |
| Простота и скромность | Прост и скром, одобряет эти качества у других | Прост и скром, но не интересуется, есть ли эти качества у других | Прост и скром в присутствии старших и педагогов | Держится высокомерно, пренебрежителен с товарищами |

Диагностическая программа изучения уровней воспитанности учащихся 10–11-х классов по М. И. Шиловой

| Показатель воспитанности | Уровень воспитанности ученика | | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| | Высокий | Средний | Низкий | Очень низкий |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Общественно-политическая активность | Хорошо знает и правильно оценивает политические события, организует общественно-политическую работу и активно пропагандирует прогрессивные идеи | Знает и правильно оценивает политические события, принимает участие в пропаганде прогрессивных идей нового времени | Политически недостаточно осведомлен, затрудняется в оценке политических явлений | Политическими событиями не интересуется |

Продолжение таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Патриотизм | Интересуется историей и культурным наследием своей страны, гордится ею, ведет историко-патриотическую работу с товарищами и младшими школьниками | Интересуется историей и культурным наследием своей страны, гордится ею, охотно участвует в историко-патриотической работе | Мало интересуется историей и культурным наследием своей страны, историко-патриотическую работу выполняет при побуждении и под контролем | Пренебрежительно относится к истории и культуре своей страны |
| Интернационализм | Выступает организатором акций интернациональной дружбы, пресекает неуважительное отношение к традициям и культуре, людям других национальностей | Проявляет интерес и уважение к людям других национальностей, их культуре и традициям. Принимает участие в акциях интернациональной дружбы | Не проявляет интереса к культуре и традициям других национальностей, участвует в акциях интернациональной дружбы при побуждении и контроле | Пренебрежительно относится к культуре и традициям других национальностей, выбирает друзей по национальному признаку |
| Гражданская ответственность | Хорошо знает конституционные права человека и законы государства. Проявляет инициативу и самостоятельность в борьбе с нарушениями дисциплины | Знает конституционные законы, соблюдает их, поддерживает борьбу с нарушениями дисциплины и правопорядка | Недостаточно знает законы государства, допускает отклонения в соблюдении правопорядка, нуждается в дополнительном контроле со стороны взрослых, товарищей | Нарушает дисциплину и правопорядок, требует постоянного контроля |

Продолжение таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Береж- ливость | Показывает пример бережного отношения к природе и народному достоянию, деятелен в акциях по их защите | Бережет личное и государственное имущество, принимает участие в защите природы и экономики народного достояния | Недостаточно бережлив, принимает участие в акциях экономики и бережливости только при условии понуждения со стороны старших | Расточителен, причиняет ущерб школьному и государственному имуществу |
| Любоз- натель- ность | Осознает личную и общественную значимость знаний, хорошо учится, организует познавательную деятельность в школе и в классе, охотно помогает товарищам | Осознает личную и общественную значимость знаний, учится в полную меру сил, участвует в познавательной деятельности, организуемой в школе и в группе | Не осознает значения знаний, учится не в полную меру сил, участвует в познавательной деятельности лишь по поручению и под контролем | Учится плохо. Интересы к знаниям не проявляет |
| Трудо- любие | Осознает личную и общественную ценность труда, проявляет инициативу в труде, организует общественно полезный, производительный труд в школе и за ее пределами | Осознает личную и общественную ценность труда, исполнитель, принимает участие в трудовых акциях, организуемых в школе и за ее пределами | Трудится при наличии понуждения и контроля со стороны взрослых и товарищей | Не любит трудиться, уклоняется от труда несмотря на требования |

Окончание таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Гуманность | Пресекает недоброе отношение к людям, грубость, заботится об окружающих | Заботится об окружающих, принимает участие в акциях добрых дел, но не пресекает грубость | Помогает товарищам по поручению учителя или коллектива | Недоброжелателен, груб |
| Целеустремленность | Осознает, кем и каким хочет стать, стремится к знаниям в сфере избранной профессии | Осознает, кем хочет стать, но упорства в обогащении знаниями в сфере избранной профессии не проявляет | Четко не представляет, кем хочет стать. В выборе профессии следует советам товарищей, рекомендациям семьи | Профессиональные намерения не определились, к дальнейшему обучению не готовится |
| Требовательность к себе, стремление к самосовершенствованию | Объективно оценивает свои познавательные возможности и черты характера, настойчиво работает над собой | Объективно оценивает свои познавательные возможности и черты характера, но работает над собой недостаточно | Несамокритичен, самооценка завышена, работать над собой не умеет и нуждается в постоянной стимуляции со стороны товарищей и педагогов | Несамокритичен и не требователен к себе, отрицательно воспринимает объективные оценки своих учебных возможностей и черт характера |

Стандартизированная характеристика школьника
по Н. К. Голубеву и Б. П. Битинасу

| Качество личности | Проявление личностных качеств | Баллы |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 1 | 2 | 3 |
| Общественно-политическая активность | Проявляет активное участие в деятельности, имеющей общественно-политическую направленность. Во время бесед, политинформаций, диспутов с интересом обсуждает события, происходящие в стране и за рубежом, правильно оценивает их. Участвует в доступных возрасту общественно- | 4 |

Продолжение таблицы

| 1 | 2 | 3 |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| | политических акциях. Активно готовится к приему в детские и юношеские организации; став их членом, пытается внести свой вклад в их работу. Умеет организовать других ребят | |
| | Принимает участие в деятельности, имеющей общественно-политическую направленность, следуя за другими ребятами. Участвует в обсуждении общественно-политических событий; в основном, правильно их оценивает, но испытывает затруднения в аргументации своей точки зрения | 3 |
| | Малоактивен в общественно-политических делах, предпочитает позицию зрителя. Иногда увлекается подобной работой, но быстро охладевает к ней. При оценке общественно-политических событий не умеет правильно аргументировать свою точку зрения | 2 |
| | Безразличен к общественно-политической деятельности, страны. Пассивен в общественной работе. Неверно оценивает события, происходящие в стране и за рубежом | 1 |
| Отношение к чуждой идеологии и морали | Правильно оценивает и умеет дать отпор проявлениям чуждой идеологии и морали | 4 |
| Отношение к чуждой идеологии и морали | Правильно оценивает проявления чуждой идеологии и морали, но не всегда аргументирует свою точку зрения достаточно глубоко | 3 |
| | Способен более к эмоциональным реакциям, чем реализации в деятельности своего отношения. Не всегда правильно оценивает проявления неприемлемой идеологии и морали | 2 |
| | Неправильно оценивает чужие взгляды, не противодействует их влиянию. В ряде случаев поддается их воздействию | 1 |
| Отношение к учению | Проявляет повышенный интерес к знаниям. Часто привлекает дополнительный материал при изучении того или иного предмета. Понимает необходимость хорошо учиться как долг. Всегда добросовестен в учении | 4 |
| | Проявляет познавательную активность, в основном в рамках школьной программы. Пользуется дополнительным материалом, когда этого требует учитель. Обычно добросовестен в учении, но иногда бывают срывы | 3 |

Продолжение таблицы

| 1 | 2 | 3 |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| | Интерес к знаниям ситуативен, ограничен школьной программой. Добросовестен только по отношению к предметам, к которым проявляет интерес | 2 |
| | К знаниям интереса не обнаруживает. Учится в основном по принуждению. Как правило, недобросовестно относится к учению, не проявляет старания | 1 |
| Отношение к трудовым делам | Ответственно относится к любым трудовым поручениям. Любит участвовать в трудовых делах, проявляет инициативу | 4 |
| | Как правило, ответственно относится к трудовым заданиям, однако в отдельных случаях может не выполнить порученное. Трудится охотно, но включается в труд в основном по инициативе других | 3 |
| | Проявляет ответственность в трудовых делах, если дело интересует. Требуется контроля со стороны при выполнении трудовых дел. Включается в трудовую деятельность по необходимости. Редко доводит начатое дело до конца | 2 |
| | Нередко уклоняется от участия в трудовых делах, трудится неохотно | 1 |
| Отношение к продуктам труда людей и природе | Бережно относится к продуктам труда людей и природе. Активно противостоит проявлению вредительства, принимает участие в природоохранной деятельности | 4 |
| | В целом относится бережно к продуктам труда и природе, только в отдельных случаях допускает небрежность. Осуждает небрежность других, но активное сопротивление оказывает не всегда | 3 |
| | В проявлении бережливости требует контроля со стороны взрослых. Сам редко приносит вред, но пассивен к проявлениям небрежности со стороны других | 2 |
| | Небрежен в обращении с продуктами труда и природой. Безразличен к проявлениям небрежности и нередко сам портит вещи | 1 |
| Отношение к людям | Следует нравственным нормам в любых ситуациях. Проявляет готовность помочь взрослым, товарищам, младшим в случае необходимости. Стремится сам найти приложение своим нравственным силам | 4 |
| | В сложных конфликтных ситуациях нередко теряется. Не всегда руководствуется в них нравственными нормами. Охотно помогает другим, если подскажут, кому нужна его помощь | 3 |

Продолжение таблицы

| 1 | 2 | 3 |
|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| | Затрудняется принять правильное решение в жизненных ситуациях. Поступает часто ситуативно. Оказывает помощь другим в случае необходимости, но делает это без энтузиазма. Сам не ищет способа приложить свои силы | 2 |
| | Нередко поступает вопреки нравственным нормам. Чаще отказывается помочь другому, а если помогает, то исполняет это как повинность | 1 |
| Отношение к безнравственности | Непримирим к проявлениям безнравственности. Активно включается в борьбу с подобными явлениями. Справедлив и борется за справедливость при любых обстоятельствах | 4 |
| | Осуждает безнравственные поступки. Стремится к справедливости, но встает на ее защиту только вслед за другими активными ребятами | 3 |
| | Осуждает безнравственность больше на словах. Защищает справедливость за исключением тех случаев, когда она может обернуться против него самого | 2 |
| | Равнодушен к проявлениям безнравственности. Часто пренебрегает справедливостью, способен пойти на компромисс с совестью. С несправедливостью борется только в тех случаях, когда она коснулась его самого | 1 |
| Отношение к себе | Всегда требователен к себе. Не позволяет себе расслабляться | 4 |
| | Чаще всего требователен к себе, но иногда может расслабиться | 3 |
| | Нередко требователен к себе, но стремится уйти от трудностей. Не воспитывает в себе силу воли | 2 |
| | Требований к себе не предъявляет | 1 |
| Отношение к своему физическому развитию | Понимает необходимость своего физического развития. Стремится быть сильным, крепким, здоровым | 4 |
| | Понимает необходимость своего физического развития, но развивает свои физические силы бессистемно | 3 |
| | Не осознает четко необходимость своего физического развития. Развивает свои физические силы только под нажимом извне | 2 |
| | Безразличен к своему физическому развитию | 1 |

Окончание таблицы

| 1 | 2 | 3 |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Эстетическое отношение к действительности | Воспринимает красоту окружающего мира. Ярко и образно выражает свои чувства по отношению к красивому и безобразному. Проявляет интерес к различным видам искусства | 4 |
| | Воспринимает красоту окружающего мира, но не всегда выражает образно и ярко свои чувства. Интерес к различным видам искусства ситуативен | 3 |
| | Свойственна ограниченность в восприятии красоты окружающего мира. Эстетические чувства проявляет редко. Интерес к искусству почти не обнаруживает | 2 |
| | Не чувствует различия между красивым и безобразным. Интерес к искусству отсутствует | 1 |

Как практически пользоваться представленными программами? Позволяют ли они вывести общий «индекс воспитанности» школьника? Обе программы ориентированы на уровневую характеристику компонентов воспитанности и не дают оснований для формализации результатов путем, скажем, суммирования каких-либо баллов. На основе программы педагог отмечает уровень развитости конкретного качества личности (или ее отношения) и заносит свои оценки в сводный лист, который помогает получить целостную качественную характеристику воспитанности. Приводим примерные образцы сводного листа для той и другой программы.

Сводный лист изучения воспитанности по М. И. Шиловой¹

| Фамилия, имя воспитанника | Основные качества личности | | | |
|---------------------------|-------------------------------|------------------------|--------------|-----------------------------------|
| | Общая политическая активность | Долг и ответственность | Бережливость | Дисциплинированность ² |
| Иванов Коля | Я | П | СП | НП |

Примечания:

¹ Условные обозначения: Я – ярко проявляется; П – проявляется средне; СП – слабо проявляется; НП – не проявляется.

² Перечень качеств может быть продолжен.

Сводный лист изучения воспитанности
по Н. К. Голубеву и Б. П. Битинасу¹

| Фамилия, имя воспитанника | Ценностные отношения | | | |
|------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------|----------|----------------------|
| | к общественно- политической жизни | к чужой идеологии и морали | к учению | к труду ² |
| Иванов Коля | 4 | 2 | 3 | 1 |

Примечания:

¹ Условные обозначения: 1 балл – идеальный уровень; 2 балла – достаточный уровень; 3 балла – тревожный уровень; 4 балла – критический уровень.

² Перечень отношений может быть продолжен.

Представленные программы изучения личности как любой теоретико-прикладной конструкт не свободны от недостатков. Педагог-пользователь может в рамках авторских концепций (либо через качество, либо через отношение) дополнить список теми компонентами воспитанности, которые отражают своеобразие воспитательной системы образовательного учреждения или самого учителя (воспитателя). Так, например, может быть отдельно выделено отношение к религии, к народной культуре, к экологии окружающей среды, к науке, искусству, экономике и т. д.

4.2. Диагностика опыта нравственного поведения

Мы уже говорили о том, что главным показателем воспитанности является поведение ребенка. Чаще всего он хорошо знает, как нужно правильно поступать, а на практике проявляет себя иначе. Например, каждому известно, что «курить – здоровью вредить», однако курят многие. Чтобы повлиять на формирование опыта нравственного поведения воспитанников, воспитателю нужно знать, на каком уровне находится этот опыт. Для его определения мы выделили четыре группы критериев: нулевого уровня, низкого, среднего, высокого. Каждая группа вбирает в себя пять показателей проявления опыта поведения: в повседневной жизни; в коллективной,

индивидуальной, учебной деятельности; в ситуациях нравственного выбора. Данные показатели легко прослеживаются и не нуждаются в сложной обработке при подведении итогов.

Диагностика сформированности опыта нравственного поведения воспитанников на основе качественных критериев

| Уровень проявления | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Нулевой | Низкий | Средний | Высокий |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| <i>В повседневной жизни</i> | | | |
| Успевшие утвердиться отрицательные склонности проявляются в грубых нарушениях норм поведения, вредных привычках, в злонамеренных, иногда аморальных, поступках. Игнорируются самые строгие нравственные нормы, меры общественного и педагогического воздействия | Наметившиеся, но не успевшие укрепиться нездоровые склонности проявляются в различного рода неблагоприятных поступках, не носящих злонамеренного характера. Добрые нравственные побуждения слабы и непрочны, нуждаются в систематическом подкреплении | Достаточно прочные нравственные побуждения проявляются в способности к самостоятельному нравственно-должному поведению в обычных условиях жизни и деятельности. Воспитанник не нарушает норм поведения, но и не борется с такими нарушениями в поведении товарищей | Эталонный уровень нравственного поведения. Проявляется в потребности поступать высоконравственно во всех жизненных ситуациях. Воспитанник умеет самостоятельно выбрать правильную линию поведения и способствует нормализации поведения других |
| <i>В коллективной деятельности</i> | | | |
| Воспитанник избегает коллективной деятельности, даже стремится помешать ей | В коллективной деятельности участвует под нажимом, не волнуясь за ее результаты | Охотно участвует в коллективной деятельности, радуется хорошим результатам, но инициативы и ответственности за общие дела не проявляет | Активный участник коллективной деятельности, часто является организатором, проявляет инициативу и ответственность, способствует хорошим результатам, гордится коллективными |

| | | | |
|--|--|--|----------|
| | | | успехами |
|--|--|--|----------|

Продолжение таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>В индивидуальной деятельности</i> | | | |
| В индивидуальной деятельности проявляет небрежность, нетерпение, неаккуратность, нежелание доводить начатое дело до конца. Не любит трудиться, если не видит в этом личной выгоды. Не имеет навыков самообслуживания | Индивидуальной деятельностью интересуется, если видит в ней личную выгоду. Творческих интересов не имеет. Навыки самообслуживания проявляются слабо. Начатое дело иногда остается не законченным. Нуждается в постоянном педагогическом контроле | Проявляет интерес к спортивной или художественной индивидуальной деятельности, однако он неустойчив и нуждается в постоянном подкреплении. Проявляет терпение и аккуратность, а также неплохие навыки самообслуживания при стимулировании | Активно занимается спортивной творческой деятельностью, имеет хобби, ставит перед собой цель и добивается ее. Проявляет настойчивость в достижении цели, терпение и самостоятельность. Имеет хорошие навыки самообслуживания и проявляет их без принуждения и контроля |
| <i>В учебной деятельности</i> | | | |
| Не осознает необходимости учебы, стремится игнорировать ее, пропускает занятия, может сорвать урок, помешать другим, оскорбить учителя, не выполнить домашние задания | Недостаточно осознает значение учебы, ее необходимость, учиться не любит. Нуждается в постоянном педагогическом контроле | Осознает необходимость учебы для будущего трудоустройства или продолжения учебы. Учится стабильно, но не в полную меру своих интеллектуальных возможностей, требования к себе несколько занижены, результаты учебы средние | Осознает необходимость учебы для получения качественных знаний. Проявляет стремление к самостоятельному пополнению знаний. Предъявляет к себе высокие требования и старается соответствовать им. Имеет хорошие учебные результаты сам |

| | | | |
|--|--|--|------------------------------|
| | | | и помогает в учебе другим |
|--|--|--|------------------------------|

Окончание таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>В ситуациях нравственного выбора</i> | | | |
| В сложной ситуации нравственного выбора может подвести, подставить другого, поступить так, как сочтет более выгодным для себя в данной ситуации | В ситуации нравственного выбора руководствуется только своими интересами. Способен на неблаговидные поступки | В ситуации выбора может поступиться своими интересами, но может пойти на поводу у компании и совершить безнравственный поступок | В ситуации нравственного выбора следует определенному нравственному образцу, не считаясь со своими интересами |

4.3. Диагностика ценностных ориентаций

Воспитанность личности, как уже обсуждалось выше, определяется не только внешними социальными, но и внутренними индивидуальными регуляторами, т. е. системой отношений личности к объектам действительности. Способом дифференциации объектов по их значимости для индивида выступают ценностные ориентации. Ценностные ориентации – это «установка личности на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества» [25, с. 197–198].

Ценность – социальное свойство предмета. Объективные ценности общества, принятые личностью, осознаваемые ею как «значение для меня», становятся личными, индивидуальными ценностями, личностными смыслами. М. Рокич, один из основателей теории ценностных ориентаций, определяет личностные ценности как убеждение индивида в преимуществах каких-либо целей, определенного смысла своего существования по сравнению с другими целями, в преимуществах определенного типа поведения по сравнению с другими типами [74, с. 3].

В качестве ценностей могут выступать общечеловеческие идеалы (истина, добро, зло, справедливость и т. д.); общественно-ис-

торические идеи (равенство, демократия, права человека и т. д.); сферы жизнедеятельности (работа, семья, развлечение, образование и т. д.); нормы и типы поведения, цели жизни.

Индивидуальные ценности являются глубинным регулятором процесса личностного самоопределения и, в конечном счете, определяют жизненный сценарий человека. Вместе с тем сами ценностные ориентации человека динамичны: они изменяются с возрастом, по мере накопления опыта, получения образования, достижения профессионального статуса и т. д. По С. Л. Рубинштейну, история становления личности может быть понята «как история актуализации одних ценностей и ниспровержения других» [72, с. 370].

Становление системы ценностных ориентаций – процесс длительный и сложный. Они присваиваются личностью в ходе социализации, примеривания на себя общественных ценностей, социального экспериментирования. Ценностные предпочтения в виде поисковой модели начинают закладываться в подростковом возрасте в рамках процесса самоопределения взрослеющего человека. В юношеском возрасте предпочтения оформляются в более или менее устойчивую систему ценностей, в индивидуальную ценностную концепцию мира, которая существенно изменяется лишь в кризисные периоды жизни человека и его среды.

Исследования ценностных ориентаций учащейся молодежи, проведенные психологами в 1980-е и 1990-е гг., показали, что данное личностное образование по своему содержанию – исторически изменчивая категория. В обобщенном ценностном портрете старшеклассников за последние десятилетия произошли существенные сдвиги, отражающие кардинальные изменения в общественном сознании и государственной идеологии. Так, у старшеклассников 1980-х гг. иерархия ценностей включала в себя следующие позиции: 1-е место – интересная работа, 2-е место – хорошие, верные друзья, 3-е место – здоровье, 4-е место – счастливая семейная жизнь, 5-е место – любовь [86, с. 14–24]. Данной системой ценностей старшеклассники были обращены к самовыражению в традиционно одобряемых государством сферах (работа, семья) и бытовых личных взаимоотношениях (друзья, любовь). Исследования Д. И. Фельдштейна, проведенные в 1990-е гг.,

показали, что в числе ценностных приоритетов старших подростков появились и новые личностные смыслы, такие как утверждение своей индивидуальности, самоутверждение в социально значимых формах деятельности, прагматическая направленность [85].

К сожалению, до совсем недавнего времени ценностные ориентации считались «нетрадиционным» для педагогики личностным образованием. Переход школы к личностно ориентированному образованию принципиально изменил ситуацию. Сущность личностно ориентированного образования заключается в создании условий для построения и саморазвития личности учащегося. Е. В. Бондаревская отмечает, что в связи с этим в число ведущих компонентов содержания современного образования должен быть включен аксиологический компонент (аксиология – наука о ценностях), который «имеет целью введение учащихся в мир ценностей и оказание им помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций» [12, с. 14]. Отсюда следует, что отслеживание характера и динамики ценностного мира учащихся становится актуальным направлением педагогической диагностики.

Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича

Тест М. Рокича направлен на диагностику ценностей-целей и ценностей-средств, ведущих к достижению предпочитаемых целей. Согласно М. Рокичу, жизненные ценности человека разделяются на два класса:

1) *терминальные ценности* – цели существования, приоритетные, значимые для личности;

2) *инструментальные ценности* – тип поведения или качества личности, которые являются средством достижения поставленных жизненных целей.

В соответствии с этим испытуемому предъявляются два списка ценностей, которые он должен проранжировать по степени их значимости для себя. Достоинство данной широко известной методики заключается не только в массовости и экономичности по времени, но и в гибкости: список ценностей можно варьировать в зависимости от диагностической задачи, возраста, образования

испытуемых. Представленный ниже список терминальных ценностей адаптирован в соответствии со старшим школьным возрастом¹.

Инструкция учащемуся. Перед Вами два списка ценностей. Ваша задача – оценить их по степени значимости для Вас как принципов жизни. Для этого проанализируйте ценности: в каждом списке на первом месте поставьте наиболее значимую, на последнем месте – наименее значимую ценность.

Список терминальных ценностей

- Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни).
- Образование.
- Здоровье (физическое и психическое).
- Интересная работа.
- Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве).
- Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком).
- Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений).
- Наличие хороших и верных друзей.
- Общественное признание (уважение окружающих, слава).
- Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, повышение общей культуры, интеллектуальное развитие), общественная и политическая активность, деятельность.
- Приобщение к культуре и искусству (чтение, посещение музеев, выставок, театров и т. д.).
- Развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение).
- Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках).
- Счастливая семейная жизнь.

¹ Авторский вариант опросника М. Рокича см. в кн. «Психология личности. Тесты, опросники, методики» [61, с. 150].

- Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, милосердие, помощь нуждающимся).
- Творчество (возможность творческой деятельности: технической, литературной, театральной, исполнительской и т. д.).
- Развитие (работа над собой, постоянное духовное и физическое совершенствование).

Список инструментальных ценностей

- Аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах.
- Альтруизм (бескорыстная забота о благе других).
- Воспитанность (хорошие манеры).
- Высокие запросы (высокие требования к жизни и притязания).
- Жизнерадостность (чувство юмора).
- Исполнительность (дисциплинированность).
- Независимость (способность к самостоятельности, решительности).
- Непримируемость к недостаткам в себе и других.
- Образованность (широта знаний, высокая общая культура).
- Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения).
- Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина).
- Смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов.
- Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями).
- Терпимость к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения.
- Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки).
- Честность (правдивость, искренность).
- Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе).
- Чуткость (заботливость).

Обработка результатов. Учитываются ценности, занявшие первые пять мест. Чрезвычайно полезно установить, какие ценности учащийся считает незначимыми, с тем чтобы наиболее точно проникнуть в ценностную картину мира учащегося. По содержанию

ценностей, занявших первые пять мест, можно определить тип ценностных ориентаций. Приводим ключевые слова, характеризующие возможные ценностные типы: семейно-бытовая ориентация (работа, здоровье, друзья, любовь, семья); профессионально-творческая (интересная работа, образование, творчество, развитие); эстетическая (красота природы и искусства, творчество, приобщение к культуре); альтруистическая (любовь, счастье других, общение с друзьями); гедонистическая (удовольствия, развлечения, здоровье, любовь, свобода); интеллектуальная (образование, познание, приобщение к культуре, развитие); общественная (общение, признание, общественно-политическая деятельность, активная, деятельная жизнь). Следует подчеркнуть, что в чистом виде данные типы встречаются редко, чаще всего это комбинированные варианты.

Инструментальные ценности также можно сгруппировать по типам. Приведем некоторые из них: порядок в делах (аккуратность, исполнительность, образованность, эффективность); принятие других (терпимость, альтруизм, чуткость, широта взглядов); самоутверждение (высокие запросы, смелость, твердая воля, независимость); саморегуляция, самоорганизация (рационализм, самоконтроль, жизнерадостность); этические ценности (честность, чуткость, непримиримость к недостаткам в себе и в других, воспитанность) и т. д. Конечно, выделенные типы – лишь ключевые вехи для структурирования ценностей самим педагогом.

Методика «Представление об осмысленности жизни»

Тест Д. Крамбо – Х. Ниemi в адаптированном М. Р. Гинзбургом варианте предназначен для изучения представлений подростков и старших школьников об осмысленности-бессмысленности своей жизни, о переживании полноты своего бытия, веры в себя как хозяина своей судьбы [17, с. 100–105]. Методика позволяет тем самым определить, является ли для личности жизнь высшей самоценностью.

Инструкция учащемуся. Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача – выбрать одно из двух утверждений, то, которое подходит Вам больше всего. Для этого обведите кружком одну из цифр. Чем ближе цифра к утверждению,

тем больше Вы с ним согласны. Цифра 3 обозначает, что ни одно из утверждений для Вас не подходит.

Рассмотрим порядок ответов на примере первого высказывания.

Я считаю, что учиться

| | | |
|--------|-----------|-----------|
| скучно | 1 2 3 4 5 | интересно |
|--------|-----------|-----------|

Значения: 1 – учиться очень скучно; 2 – учиться довольно скучно; 3 – не хуже и не лучше других занятий; 4 – учиться довольно интересно; 5 – учиться очень интересно

1. Я считаю, что учиться

| | | |
|--------|-----------|-----------|
| скучно | 1 2 3 4 5 | интересно |
|--------|-----------|-----------|

2. Жизнь кажется мне

| | | |
|------------|-----------|--------------|
| интересной | 1 2 3 4 5 | однообразной |
|------------|-----------|--------------|

3. Относительно моего будущего

| | | |
|---------------------------|-----------|--------------------------------------------------|
| у меня нет целей и планов | 1 2 3 4 5 | у меня есть совершенно определенные цели и планы |
|---------------------------|-----------|--------------------------------------------------|

4. Вся моя жизнь

| | | |
|----------------------------------|-----------|----------------------------------------|
| пуста и не имеет никакого смысла | 1 2 3 4 5 | имеет смысл и заполнена важными делами |
|----------------------------------|-----------|----------------------------------------|

5. Каждый день кажется мне

| | | |
|-------------------|-----------|-------------------|
| новым и необычным | 1 2 3 4 5 | похожим на другие |
|-------------------|-----------|-------------------|

6. Если бы это зависело от меня, мне бы хотелось

| | | |
|----------------------|-----------|---------------------------------------|
| никогда не рождаться | 1 2 3 4 5 | прожить много жизней – таких, как эта |
|----------------------|-----------|---------------------------------------|

7. Когда я закончу учебу, мне бы хотелось

| | | |
|---------------------------------------|-----------|-----------------------------------|
| заниматься многими интересными вещами | 1 2 3 4 5 | отдыхать и развлекаться всю жизнь |
|---------------------------------------|-----------|-----------------------------------|

8. Что касается моих целей в жизни, то я

| | | |
|-------------------------------|-----------|------------------------|
| ничего еще не добился (-лась) | 1 2 3 4 5 | многого добился(-лась) |
|-------------------------------|-----------|------------------------|

9. Мое свободное время

| | | |
|------------------|-----------|------------------------------|
| безнадежно пусто | 1 2 3 4 5 | заполнено интересными делами |
|------------------|-----------|------------------------------|

10. Если бы пришлось сегодня умереть, я бы чувствовал(-а),
что моя жизнь
была осмыслен- 1 2 3 4 5 не имела никакого
ной смысла

11. Думая о своей жизни, я
не могу понять, 1 2 3 4 5 вижу в своем су-
для чего живу ществовании
цель и смысл

12. Когда я думаю о мире и о своем месте в нем,
мне кажется, что 1 2 3 4 5 мне кажется, что
никому до меня я необходим(-а)
нет дела

13. Выполняя свои обязанности, я стараюсь
поскорее от них 1 2 3 4 5 относиться к ним
избавиться очень ответственно

14. Что касается моих возможностей влиять на собственную жизнь, то
я могу самосто- 1 2 3 4 5 моя жизнь цели-
ятельно опреде- ком зависит от
лить свою жизнь окружающих
и от моих врож-
денных качеств

15. Для меня найти в моей жизни цель и смысл
очень легко 1 2 3 4 5 очень трудно

16. Моя жизнь
находится в моих 1 2 3 4 5 неподвластна
руках, и я сам(-а) мне, ею целиком
управляю ею управляют внеш-
ние силы

17. Мои повседневные обязанности
доставляют мне 1 2 3 4 5 утомительны
удовольствие и скучны
и удовлетво-
рение

18. Я считаю, что
мне удалось 1 2 3 4 5 мне не удалось
найти ясные цель найти цели
и смысл жизни и смысл жизни

Ключ

| Номера пунктов | Цифры-градации | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------------|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 18 | Баллы | ↓ 1 | ↓ 2 | ↓ 3 | ↓ 4 | ↓ 5 |
| Номера пунктов | Цифры-градации | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2, 5, 7, 10, 14, 15, 16, 17 | Баллы | ↓ 5 | ↓ 4 | ↓ 3 | ↓ 2 | ↓ 1 |

Обработка результатов. Подсчитывается сумма баллов по всем пунктам; выводится средний балл путем деления суммы на число пунктов. В результате получается показатель, который условно может быть назван индексом осмысленности жизни. Поскольку отсутствуют нормативные отечественные данные по этой методике применительно к школьному возрасту, возможно при оценке величины данного показателя опираться на средние данные по обследуемой группе, т. е. учитывать, у кого из учащихся класса (или обследованной выборки вообще) индекс осмысленности самый высокий, у кого – самый низкий.

Кроме общего индекса осмысленности жизни, целесообразно дифференцировать характер жизненных смыслов по следующим позициям:

- Переживание полноты бытия – средний балл по пунктам 1, 2, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 17.
- Наличие жизненных целей и планов – средний балл по пунктам 3, 7, 8, 11, 15, 18.
- «Я хозяин своей жизни» – средний балл по пунктам 13, 14, 16.

4.4. Методики изучения нравственных идеалов

Нравственные идеалы входят в группу высших жизненных ценностей человека. Идеал – образ совершенства в культуре, искусстве, отношениях между людьми, абсолютное основание морального долга, критерий разделения добра и зла [70, с. 103].

Нравственные идеалы создают образ гармоничных и гуманистических отношений в обществе и регулируют выбор человека в области добра и зла, справедливости-неправедности, должного-недолжного.

Методики изучения нравственных ценностей учащихся, имеющиеся в распоряжении учителя на сегодня, носят преимущественно качественный характер. Это экспертные оценки, беседы, диспуты на нравственные темы, экспериментальные ситуации (сделай выбор, приведи пример, оцени поступок и т. д.). Так, в книге Л. М. Фридмана, Т. А. Пушкиной, И. Я. Каплуновича «Изучение личности учащегося и ученических коллективов» дан разнообразный ряд методик, прямо или косвенно позволяющих выйти на нравственные идеалы школьников. Из указанной книги мы приводим две методики, которые, реализуя актуальный ныне принцип витагенного образования, обращаются к личному жизненному, в данном случае нравственному опыту учащихся [64].

Методика «Что такое хорошо и что такое плохо?»

Цель методики – с помощью анкетирования установить представления учащихся о чуткости, принципиальности, честности, справедливости, дисциплинированности, ответственности.

Инструкция учащемуся. Приведите примеры:

- совершенного Вами или другим принципиального поступка;
- зла, сделанного Вам другими;
- доброго дела, свидетелем которого Вы были;
- совершенного кем-то бесчестного поступка;
- справедливого поступка Вашего знакомого;
- безвольного поступка известного Вам человека;
- проявленной кем-то из Ваших друзей безответственности.

Обработка результатов. Качественный анализ ответов учащихся позволяет определить степень сформированности у них понятий о некоторых нравственных качествах, которая может быть оценена как: а) неправильное представление; б) правильное, но недостаточно полное и четкое представление; в) полное и четкое представление о нравственном качестве.

Методика «Нравственно-ориентационное единство группы»

Предлагаемая методика анализа пословиц позволяет не только получить информацию об индивидуальном своеобразии

нравственных ценностей учащегося, но и определить степень нравственного единства, духовной консолидации ученического коллектива.

Инструкция учащемуся. Обдумайте предложенный Вам ряд пословиц. Опираясь на свой личный жизненный опыт и убеждения, отметьте, согласны ли Вы со смыслом заключенного в пословице суждения. Если согласны, ставьте «+», не согласны – «-».

Пословицы

1. Бедность не порок.
2. Своя рубашка ближе к телу.
3. Золото и в грязи блестит.
4. Работа не волк, в лес не убежит.
5. Скупость не глупость.
6. Правда хорошо, а счастье лучше.
7. Лучше синица в руке, чем журавль в небе.
8. Стыд не дым, глаза не выест.
9. Правда и в огне не горит, и в воде не тонет.
10. Не пойман – не вор.
11. Простота хуже воровства.
12. Дружба дружбой, а служба службой.
13. От трудов праведных не наживешь палат каменных.
14. Что наша честь, коли нечего есть.
15. Яйца курицу не учат.
16. Дают – бери, бьют – беги.
17. Не место красит человека, а человек место.
18. С волками жить – по-волчьи выть.
19. Не имей сто рублей, а имей сто друзей.
20. Не в деньгах счастье.

Обработка результатов. Ответы заносятся в бланк обработки данных (см. пример заполнения бланка).

Пример заполнения бланка

| Фамилия, имя учащегося | Номер пословицы | | | | | |
|---------------------------|-----------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | ... | 20 |
| 1. Бородина Катя | + | + | – | + | ... | – |
| 2. Бедрина Таня | – | – | + | – | ... | – |
| 3. Егоров Сергей | + | – | – | – | ... | + |
| 4. Елисеев Николай | +1 | – | + | – | ... | – |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| 16. Шамов Петр | – | + | + | – | ... | + |
| <i>Итого</i> | +10 | –12 | +12 | +15 | ... | –11 |
| Количество совпадений, % | 62 | 75 | 75 | 94 | ... | 69 |

В строке «*Итого*» записывается максимальное количество совпадений (положительных или отрицательных) по данной пословице. Например, из 16 учащихся первую пословицу одобрили 10 – значит, записывается +10 и т. д. Затем вычисляется, сколько процентов составляет это большинство (так, 10 от 16 составляет 62%). Далее суммируются все процентные значения и полученная сумма делится на число пословиц.

Полученный процент совпадений в целом по группе позволяет судить об уровне нравственной консолидации (единства) группы. 50%-й порог совпадений свидетельствует о низком уровне единства; до 75% – о среднем уровне единства; от 75 до 90% – о высоком уровне единства.

В случае необходимости возможно определить степень совпадения индивидуального и группового нравственного сознания. Для этого по каждой из пословиц сравнивается преобладающее групповое мнение и мнение конкретного учащегося. Подсчитывается число совпадений мнения учащегося с мнением группы и вычисляется степень согласия с группой по следующей формуле:

$$C = \frac{\text{Число совпадений}}{\text{Число пословиц}} \cdot 100.$$

Обратимся к качественному анализу характера нравственных идеалов учащихся. В списке представлены пословицы – моральные

суждения двух типов. Первый тип – это моральные суждения, в оценке которых проявляется отношение личности к высоким нравственным идеалам чести, правдоискательства, бескорыстия и т. д. (это пословицы под четными номерами). Так, в оценке пословицы 2 выявляется представление об эгоизме-альтруизме; 6 – о правдоискательстве как образе жизни; 8 – совести как ценности; 10 – подлинном единстве правовых и внутренних моральных норм; 12 – принципиальности и долге; 14 – чести; 16 – гордости и собственном достоинстве; 18 – самостоятельности и независимости; 20 – представление о бескорыстии.

Второй тип пословиц – относительные по своему моральному содержанию суждения, которые могут иметь дискуссионную трактовку (все пословицы под нечетными номерами). В самом деле, что такое бедность – знак духовной чистоты или пассивности, лени? Всегда ли богатство – результат несправедливого труда, обмана? Пословицы данного типа выполняют иную (по сравнению с пословицами первого типа) диагностическую функцию: помогают измерить разброс (единство) мнений членов группы.

Методика самооценки уровня воспитанности¹

Учитель может обратиться к самооценке достигнутого уровня воспитанности для того, чтобы, во-первых, ознакомиться с Я-концепцией школьника и, во-вторых, убедиться в готовности школьника к самовоспитанию. Логика анализа данных самооценки такова: чем выше оценивает учащийся свой уровень воспитанности, тем ниже готовность к самовоспитанию, тем меньше восприимчивость к критическим замечаниям и требованиям педагога.

Инструкция учащемуся. Нарисуйте свой автопортрет. Отметьте на схеме бланка, насколько развиты у Вас на данный момент основные нравственные качества личности, поставив крестик по логике: чем дальше от центра круга, тем больше развито качество.

¹ В данном блоке отражен перечень качеств по М.И. Шиловой [88]. Возможно использовать другой перечень – по Н.К. Голубеву и Б.П. Битинасу [18]. Учитель вправе использовать свой перечень качеств, определяющих, по его мнению, воспитанность человека.

Бланк самооценки уровня воспитанности

Глава 5

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ

5.1. Сущность самосознания личности

В процессе общения с воспитанником, нацеливая его на что-то, порицая, размышляя совместно с ним, обсуждая результаты учения, педагог повседневно использует такие выражения, как «Задумайся над своим поведением...»; «Подумай-ка хорошенько, сравни себя с другими...»; «Проанализируй свой поступок...» и т. д. Так воспитатель постоянно обращается к важной подструктуре личности ребенка, обеспечивающей саморегуляцию, – к самосознанию.

Самосознание – целостная совокупность представлений, знаний, оценок, установок человека, относящихся к собственной личности. В духовно-деятельностной жизни человека самосознание выполняет две важные роли: регулирующую и защищающую. Самосознание-регулятор помогает человеку познать самого себя, конструировать свои поведение и отношения в соответствии с целостным представлением о себе, своих возможностях, способностях, качествах. Самосознание-защитник помогает личности в стрессовых ситуациях восстановить нарушенное равновесие, при помощи особых защитных приемов уберечься от психической травмы.

Таким образом, самосознание – сложное явление человеческой психики, где в тесном единстве взаимодействуют две подструктуры: знание о себе и отношение к себе. Знание о себе накапливается в процессе самонаблюдения и самоконтроля, затем фиксируется в виде Я-концепции, состоящей из конкретных образов Я: телесного Я, реального Я, идеального Я, публичного Я и т. д. На основе процесса самоидентификации (сравнения себя с идеальным Я, с окружающими, с принятыми в обществе стереотипами), оценки окружающих, учета своих достижений и неудач у личности формируется эмоционально-ценностное отношение к себе, переживание чувств самоодобрения-самопорицания, которое фиксируется в виде самооценки.

Рассмотрим прежде всего регулирующие функции самосознания, его основных компонентов – Я-концепции и самооценки.

Первая функция Я-концепции заключена в целеполагании. В результате активно действующих механизмов социального ориентирования личность выстраивает идеальное Я (каким я хочу быть в соответствии со своим мировоззрением, смысложизненными ориентациями). Идеальное Я помогает личности проектировать дальние, перспективные цели личностного роста, самосовершенствования. В этом смысле поведение молодого человека – это повседневное приближение к избранному идеалу.

Вторая функция Я-концепции – мотивирующая. При помощи постоянно действующих механизмов субъективного самоконтроля, самоанализа («как я выгляжу со стороны») самосознание формирует образ реального Я. Реальное Я является фиксированным итогом определенного этапа развития личности. За счет внутренних психологических механизмов идентификации (отождествления) в самосознании осуществляется сравнение, сличение идеального и реального Я, измеряется дистанция между намеченным и достигнутым. Рассогласование, противоречие между идеальным и реальным Я порождает позитивное конфликтное переживание, желание преодолеть его, что является мощной движущей силой развития, мотивом самовоспитания. В этом случае учащийся рассуждает так: «Идеальный человек должен быть общителен. Я же пока пошло развязен», – или: «Остроумие и быстрота реакции – завидные свойства ума, я же пока тяжелодум», – или: «Я должен стать щедрым, пока же я весьма скуп». Неудовлетворенный собой, учащийся делает вывод, в каком направлении ему надо совершенствоваться. Итак, вторая функция внутреннего Я – мотивировка самовоспитания.

Сличая реальное Я с требованиями конкретной житейской ситуации, личность видит свое ситуативное соответствие-несоответствие. Обнаруженное несоответствие становится движущей силой саморегулирования, но осуществляемого уже с другой целью – адаптации, приспособления к обстоятельствам. В этом случае внутренний монолог будет таким: «Пожалуй, я выглядел в новой

компании бесхарактерным. Завтра же при первом случае дам отпор, а то сядут на шею», – или: «Да, с моими знаниями к этой задаче мне не подступиться. Придется позаниматься». Такова *третья функция* внутреннего Я – адаптивная.

Не менее важны регулирующие функции другого компонента самосознания – самооценки. Но прежде чем перейти к их обсуждению, рассмотрим кратко ее сущностные характеристики. Самооценка, как уже говорилось выше, это эмоционально-оценочное отношение личности к себе, знание, поверенное чувством самоодобрения (самопорицания), положительного (отрицательного) самоощущения. Позитивное самоотношение – важный фактор социально-психологического гомеостаза личности, ее эмоциональной комфортности, необходимой для гармоничного развития. В свою очередь, осознание, переживание своих недостатков является когнитивно-эмоциональной основой готовности к самовоспитанию, саморазвитию. Характер самоотношений проявляется в таком свойстве самооценки, как уровень (высокий, средний, низкий).

Очевидно, что субъективные оценки «внутреннего референта» только тогда смогут стать надежной основой для самокоррекции и саморегуляции личности в социальном пространстве, когда они будут обладать достаточной степенью объективности, реалистичности, отражать не воображаемый, а истинный характер развития тех или иных качеств личности. Иными словами, самооценочные суждения должны быть адекватными. Адекватной признается самооценка, при которой представления личности о своих качествах и возможностях максимально приближены к реальному уровню их развития. Неадекватная самооценка – это завышенное или заниженное мнение о себе. Понятно, что адекватная самооценка может тяготеть к любому из трех уровней (например, когда одаренный учащийся высоко оценивает свои способности, а хронически неуспевающий учащийся низко оценивает свои учебные качества).

Педагогу необходимо иметь в виду, что самооценка учащегося не может не зависеть от внешних влияний, каким бы оригинальным и самостоятельным он ни стремился казаться. Содержание самооценочных суждений в значительной степени определяется моральными нормами общества, одобряющими, осуждающими или

запрещающими тот или иной тип поведения или отношения, а также оценками

окружающих – взрослых и, особенно, сверстников, товарищей. Именно в плане самосознания как нельзя более справедлива фраза «Подросток – человек группы». Легко убедиться в том, что в подростковом (да и раннем юношеском) возрасте человек живет буквально в плену групповых стереотипов и стандартов. Взять хотя бы самооценки телесного Я: толстый, невысокий, неуклюжий, прыщавый – значит, некрасивый; высокий, худощавый, с чистой кожей – красавец. Формируя правильную самооценку, педагог должен учитывать внешнюю социальную заданность самооценки, ее источники: мнения, господствующие в классе, молодежные нормы, ценности и предрассудки.

Выделив значимые характеристики самооценки, перейдем к обсуждению ее функций в саморегуляции личности.

Первая функция заключается в том, что самооценка прямо влияет на переживание личностью своей ценности, которое аккумулируется в блоке таких качеств, как самоуважение, чувство достоинства, гордость, самолюбие. Она регулирует сбалансированность, разумную меру переживания самооценности.

Наиболее благоприятна адекватная самооценка, предполагающая признание человеком как своих достоинств, так и недостатков. С одной стороны, вера в свои возможности, силы, способности формирует развитие чувства достоинства, т. е. убеждения в личной ценности, чувства гордости, предохраняющего от поступков, умаляющих достоинство, самолюбия как уважения к себе. Будучи достаточно развитыми, эти чувства дают основание молодому человеку исходить из оптимистической гипотезы о себе, не только строить планы совершенствования, но и верить в их осуществление. С другой стороны, критическое осознание своих недостатков, слабостей препятствует зарождению в недрах личностно-ценностного сознания установки на собственную исключительность, превосходство.

Неадекватная – завышенная или заниженная – самооценка существенно деформирует переживание личной ценности. При завышенной самооценке человек гипертрофированно оценивает свои

достоинства, слеп к неудачам, считает их случайными. Здоровые качества личности: достоинство, гордость, самолюбие – перерождаются в свои крайние формы: высокомерие, тщеславие, эгоцентризм. При стойкой заниженной самооценке у человека формируется комплекс неполноценности, смирение, самоунижение, пассивность. И тот и другой тип личности крайне трудно включить в процесс самовоспитания, первый – потому что у него снижена потребность в самосовершенствовании, второй – из-за неверия в свои возможности и перспективы.

Вторая функция самооценки связана с ее существенным влиянием на уровень притязаний. Уровень притязаний отражается в нацеленности личности на успех, на достижение, в выборе задач определенной степени сложности. В уровне притязаний опосредованно проявляется самооценка человеком своих возможностей. Осознание согласования (рассогласования) между уровнем притязаний и реальными достижениями – это своеобразный и важный деятельностный механизм «оценки самооценки», помогающий личности проверить реалистичность своих оценочных суждений относительно собственных возможностей. Осознанный конфликт между планируемым и реальным достижениями для личности адаптивной, с гибкой стратегией поведения, с выраженной потребностью в самовоспитании является очень полезным: объективируя неадекватность самооценки, проявившуюся в завышенных притязаниях, он дополнительно мотивирует личность на развитие, совершенствование, тренировку своих способностей, актуализирует в огромной степени мотив достижения. Для личности со слабой адаптивностью, с низкой потребностью в самовоспитании, негибкой такой конфликт обладает немалым разрушительным зарядом: ведет к накоплению фрустрации, тревожности, разладу со средой на почве внешнеобвинительных реакций (причина неудач усматривается в непосильности задач, неблагоприятных условиях, недоброжелательности и т. д.); вместо мотива достижения актуализируются защитные стратегии, в том числе избегание неуспеха, снижение уровня притязаний.

Корреляция между уровнем притязаний и самооценкой неоднозначна. Чаще всего проявляется тенденция прямой

зависимости: чем выше самооценка, тем выше уровень притязаний и наоборот, низкая самооценка предполагает низкий уровень притязаний. Однако достаточно часто можно наблюдать и прямо противоположную зависимость: низкий уровень притязаний при завышенной самооценке. Последний объясняется действием защитных механизмов личности: учащийся выбирает заведомо несложные для него задачи, стремясь избежать неудачи, сохранить высокую самооценку.

Третьей функцией самооценки является ее участие в формировании важного качества личности – чувства ответственности, очень актуального в условиях современного повышения роли человеческого фактора. Ответственность выражает степень участия личности в преобразовании внешней среды и в самосовершенствовании. Социально ответственная личность нацелена не только на выполнение общественных требований, но и на ответственность за полученные результаты, реально оценивая и не преуменьшая границ своих деятельностных способностей. Важной психологической составляющей чувства ответственности является одна из форм самооценки, так называемый *локус контроля* (зона контроля). Лocus контроля отражает представление личности о причинах своих удач (неудач), успеха (неуспеха). Люди одного типа (экстерналы) склонны искать их в судьбе, случае, трудности задач, влиянии других людей. Люди другого типа (интерналы) всю ответственность принимают на себя, считая, что успех зависит прежде всего от их личных усилий и способностей.

Тип ответственности сильно влияет, в свою очередь, на разнообразные стороны личности и поведение человека: на самостоятельность, инициативность, удовлетворенность трудом, эмоциональный комфорт, ориентированность на мнение окружающих и др. Поэтому locus контроля должен стать для педагога одним из основных объектов как диагностики, так и педагогической коррекции.

Итак, мы рассмотрели самосознание в его важнейшей – регулирующей – роли. Не менее часто педагогу в воспитательной практике приходится иметь дело с самосознанием в его защитной роли.

Учащийся сталкивается в жизни с различными трудностями, проблемами, критическими ситуациями. Их преодоление обычно осуществляется через действие, поступок, преобразовательное усилие: интеллектуальное, эмоциональное, физическое. Однако иногда в особо сложных (объективно или по мнению личности) случаях человек вместо деятельностного решения прибегает к защите от психотравмирующего обстоятельства, переживания. Иными словами, вместо преодоления фактора личность приспосабливается к нему на уровне сознания. Самосознание в этом случае представляет более десятка способов защиты, например способ вытеснения из сознания, забывания неприятного факта, дискредитации жертвы своего поступка, дискредитации цели, сублимации, когда человек компенсирует невозможность выполнения привлекательного для него вида деятельности осуществлением деятельности более доступной.

Какова педагогическая позиция по отношению к защитным механизмам? Одни (правда, их немного) имеют для личности положительное развивающее значение, например утверждение личности в доступных ей видах деятельности. Другие способы защиты имеют психотерапевтическое значение, лечат душу, например способ вытеснения или сублимации. Воспитатель должен сделать подобные способы защиты своими союзниками (например, предложить физически слабому подростку утвердить себя в техническом творчестве).

Вместе с тем некоторые способы защиты, скорее, тормозят развитие человека, поскольку помогают ему оправдать, и довольно аргументированно, неблагоприятный поступок. Таковы, например, приемы дискредитации жертвы и цели. Очень часто подобная самозащита опасна тем, что личность уклоняется от каких-либо преобразовательных усилий, волевых или интеллектуальных, предпочитая пассивно-оборонительный вариант.

Заканчивая характеристику самосознания, остановимся на возрастных особенностях развития данной психологической структуры.

В младшем школьном возрасте (7–10 лет) развитие самосознания осуществляется как часть общего интенсивного процесса становления системы произвольной регуляции. Младший

школьник уже отчетливо отделяет свой внутренний мир от поведения, осмысливает причинность своей личности, т. е. понимает, что во многом является причиной складывающихся событий его жизни. На основе развития логико-понятийных форм мышления, под стимулирующим воздействием общения и потребности в социальной компетентности происходит становление процессов самоконтроля, самонаблюдения. Вследствие этого представление о себе, т. е. образ Я, индивидуализируется, делается более осознанным, четким, что проявляется в способности младшего школьника к самоописанию («Я умный»; «Я хороший товарищ»; «Я послушный»; «Я добрый» и т. д.). Одновременно происходит совершенствование самооценки, т. е. осмысление себя в эмоционально-ценностном плане. Переживания своей достаточности, признанности, положительное или критическое отношение к себе становятся настолько значительными, что начинают регулировать личностный рост ребенка.

Однако самооценка младшего школьника еще не автономна. Она является во многом проекцией мнения взрослых (особенно учителя). Наряду с оценками взрослых определяющим критерием самооценки является успешность ведущей учебной деятельности («Я хорошо учусь, значит, я хороший, я лучше других, тех, кто плохо учится»). Развитие самооценки в младшем школьном возрасте отмечено тремя основными тенденциями: переходом от завышенных и недифференцированных оценочных суждений о себе к более реалистичным и критичным; автономизацией самооценки от мнения взрослых; постепенной переориентацией на новые критерии оценивания и взаимооценивания – духовно-нравственные качества личности.

В подростковом возрасте (11–15 лет) происходит бурный рост самосознания, переход от детского Я к новому типу Я – взрослому. Меняется сама роль самосознания: подросток в своем поведении и отношениях переориентируется с внешней оценки взрослых на свою внутреннюю самооценку; самосознание впервые включается в регуляцию поведения как ведущий фактор. Рост самосознания сопровождается кризисом самооценки. Если 94% младших школьников равномерно определяют в себе положительные и отрицательные черты, то 26–31% подростков дают себе полностью

отрицательную характеристику; 57% подростковых самооценок неустойчивы. У подростков меняются критерии самооценки: они теперь ценят нравственные качества личности независимо от успехов в учебе, спорте. Меняется и характер идеала. У 81% подростков формируется абстрактный идеал, вбирающий в себя черты живых героев, героев литературных и исторических, что говорит о творческом подходе к построению идеала [57].

В юношеском возрасте (16–18 лет) завершается в основных чертах формирование взрослого типа Я: из разрозненной суммы конкретных Я складывается целостный образ, возникает Я-концепция, которая активно противостоит оценкам взрослых. Юноша жадно пересматривает и опровергает авторитеты и одновременно погружен в свой внутренний мир, в сотворение своего Я. Потребность в самовоспитании наблюдается у 42% юношей и девушек. Однако в целом по возрастной группе такой показатель, конечно, низок, и педагог должен целенаправленно вовлекать учащихся в процесс самосовершенствования. Меняются критерии самооценки: юность внимательно оценивает не только нравственные, но и волевые качества, умственные возможности.

Самооценка развивается в юношеском возрасте противоречиво. Для 16-летних характерен пик благополучия самооценки. В целом она высокая – у 92% учащихся, устойчивая – у 53,3%. Оптимизм в отношении себя очень благотворен в этом возрасте. Он помогает эмоционально справиться с очень сложной проблемой жизненного и профессионального самоопределения. Для 17-летних характерен некоторый регресс самооценки. Как и у подростков, увеличивается количество низких самооценок (до 34%) [57].

Это объясняется тем, что не у всех самооценка выдерживает столкновения с действительностью, например реальный, конкретный выбор профессии, который приходится делать в 11-м классе, не всегда соответствует жизненным планам.

5.2. Методики диагностики самосознания

Методика «Образы Я»

Вариант 1¹

Рекомендуется для старшего подросткового и юношеского возраста, поскольку требует развитой Я-концепции, умения дифференцировать и на иерархической основе оценивать качества личности.

В диагностике участвуют сами учащиеся и эксперты, т. е. педагоги, хорошо знающие учащегося. В роли экспертов могут выступать и сверстники обследуемого, его родители.

Инструкция учащемуся. Оцените по 20-балльной шкале перечисленные в 1-й графе бланка качества личности в той мере, в какой они Вам нравятся (20 баллов – за наиболее привлекательное качество, 19 – за менее и т. д. вплоть до 1 балла). Оценки проставьте во 2-й графе бланка. Затем оцените эти же качества относительно себя самого в той мере, в какой они Вам присущи (по 20-балльной системе). Оценки проставьте в 3-й графе.

Инструкция эксперту. Оцените по 20-балльной шкале перечисленные в 1-й графе качества личности в той мере, в какой они присущи, на Ваш взгляд, данному учащемуся. Свои оценки запишите в 4-й графе бланка.

Обработка результатов:

1. Вычисляется разница между оценками за каждое качество, проставленными во 2-й и 3-й графах бланка. Эта разница возводится в квадрат (d^2) и заносится в 5-ю графу. Затем подсчитывается общая сумма квадратов разницы (Σd^2) и вычисляется коэффициент корреляции КК между оценками во 2-й и 3-й графах по формуле

$$КК = 1 - 0,00075 \cdot \Sigma d^2.$$

Оценочная шкала уровня самооценки:

- высокая самооценка – КК > 0,6;
- средняя самооценка – КК = 0,4–0,6;
- низкая самооценка – КК < 0,4.

¹ Автор С. А. Будасси [58].

2. Вычисляется разница между оценками за каждое качество, проставленными в 3-й и 4-й графах бланка. Эта разница возводится в квадрат (d^2) и записывается в 6-й графе. Затем подсчитывается общая сумма квадратов разницы (Σd^2) и вычисляется коэффициент КК между самооценкой учащегося и оценкой эксперта по указанной выше формуле.

Оценочная шкала адекватности самооценки:

- адекватность самооценки – КК > 0,6;
- неадекватность самооценки – КК < 0,6.

В итоге возможны следующие индивидуальные варианты самооценки:

1) высокий уровень (адекватная или неадекватная, т. е. завышенная, самооценка);

2) средний уровень (адекватная или неадекватная, т. е. завышенная или заниженная, самооценка);

3) низкий уровень (адекватная или неадекватная, т. е. заниженная, самооценка).

Бланк для заполнения

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----------------------|---|---|---|---|---|
| Аккуратность | | | | | |
| Дисциплинированность | | | | | |
| Вспыльчивость | | | | | |
| Доброта | | | | | |
| Инициативность | | | | | |
| Ответственность | | | | | |
| Оптимизм | | | | | |
| Организованность | | | | | |
| Общительность | | | | | |
| Обидчивость | | | | | |
| Пассивность | | | | | |
| Принципиальность | | | | | |
| Самолюбие | | | | | |
| Самостоятельность | | | | | |
| Терпимость | | | | | |
| Трудолюбие | | | | | |
| Тактичность | | | | | |

| | | | | | |
|------------|--|--|--|--|--|
| Упрямство | | | | | |
| Холодность | | | | | |
| Эгоизм | | | | | |

Особое внимание педагог должен уделить учащимся с неадекватными самооценками. Как уже отмечалось, именно такие самооценки оказывают неблагоприятное влияние на развитие личности и поведение учащихся.

Личность с завышенной самооценкой склонна к зазнайству, высокомерию, не испытывает потребности в самовоспитании. Имея завышенный уровень притязаний, чаще других порождает конфликты, поскольку не всегда притязание подкрепляется успехом или признанием окружающих.

Учащиеся с заниженной самооценкой теряют веру в свои силы, смиряются с неудачами и по этой причине также занимают пассивную позицию в самовоспитании. Имея очень низкий уровень притязаний, уклоняются от трудных задач.

Наиболее благоприятна для развития личности, по данным психологов, адекватная самооценка с высоким и средним уровнем. Учащимся с такой самооценкой свойственны интерес к учению, активность в получении знаний, дисциплинированность. Эти ребята испытывают потребность в достижениях и верят в свои силы, инициативны в самовоспитании. Значит, воспитатель должен, во-первых, формировать самооценку как можно ближе к адекватной и, во-вторых, повышать ее уровень.

Рекомендуются следующие приемы развития правильной самооценки:

1. Развитие навыков самоконтроля путем внедрения форм самопроверки, взаимопроверки, бригадной проверки и др.

2. Развитие навыков анализа собственных мотивации и целеполагания («Почему я так поступаю?» «Зачем я так делаю?»), навыков различения в своих действиях доступного и недоступного, ведущего и второстепенного, своевременного и несвоевременного.

3. Формирование социальной восприимчивости, т. е. внимания к оценкам окружающих, понимания и умения сопоставлять их с самооценкой.

4. Создание для учащихся с низкой и заниженной самооценкой атмосферы коллективного переживания их личной ценности (информирование группы о достижениях данных учащихся).

Вариант 2

Предлагаемая методика является вариантом предыдущей. Ее преимущество состоит в том, что учащемуся дается большая свобода выбора при построении образа Я, поскольку он сам может определить состав качеств. За счет этого приема повышается субъективность позиции испытуемого при осуществлении психологического самоанализа, расширяется возможность более полного проявления индивидуальности учащегося. Рекомендуется для старшего подросткового и юношеского возраста, для учащихся с развитым социальным интеллектом, проявивших интерес к самоанализу, самонаблюдению.

Инструкция учащемуся:

1. Из предлагаемого списка качеств личности выберите 20, в наибольшей степени характеризующих эталонную личность (Ваш идеал и антиидеал). В этот перечень можно включить качества, не отраженные в списке.

2. В графе 1 бланка расположите отобранные Вами качества в порядке убывания их желательности: на первых позициях располагаются наиболее важные для Вашего идеала качества, на последних – качества, особенно нежелательные, недопустимые для идеальной, на Ваш взгляд, личности.

3. Из этого списка в графе 2 бланка постройте Ваше реальное Я, расположив качества по мере убывания их выраженности у Вас на данный момент.

Список качеств личности

| | | |
|------------------|----------------------|-----------------------|
| 1. Аккуратность | 17. Мнительность | 33. Решительность |
| 2. Беспечность | 18. Мстительность | 34. Самостоятельность |
| 3. Вдумчивость | 19. Надежность | 35. Самокритичность |
| 4. Вспыльчивость | 20. Настойчивость | 36. Сдержанность |
| 5. Гордость | 21. Нежность | 37. Смелость |
| 6. Гуманность | 22. Непринужденность | 38. Справедливость |
| 7. Доброта | 23. Обидчивость | 39. Сознательность |

| | | |
|----------------------|----------------------|----------------------|
| 8. Жизнерадостность | 24. Осторожность | 40. Терпимость |
| 9. Заботливость | 25. Отзывчивость | 41. Трудолюбие |
| 10. Зависимость | 26. Оптимизм | 42. Тактичность |
| 11. Интернационализм | 27. Подозрительность | 43. Требовательность |
| 12. Искренность | 28. Практичность | 44. Убежденность |
| 13. Идейность | 29. Принципиальность | 45. Увлеченность |
| 14. Коллективизм | 30. Прямотушие | 46. Упорство |
| 15. Легковерие | 31. Радушие | 47. Энтузиазм |
| 16. Мечтательность | 32. Рассудочность | 48. Эгоизм |

Бланк для заполнения

| 1 | 2 | 1 | 2 |
|-------------|------------|-------------|------------|
| Идеальное Я | Реальное Я | Идеальное Я | Реальное Я |
| 1 | 1 | 11 | 11 |
| 2 | 2 | 12 | 12 |
| 3 | 3 | 13 | 13 |
| 4 | 4 | 14 | 14 |
| 5 | 5 | 15 | 15 |
| 6 | 6 | 16 | 16 |
| 7 | 7 | 17 | 17 |
| 8 | 8 | 18 | 18 |
| 9 | 9 | 19 | 19 |
| 10 | 10 | 20 | 20 |

Обработка данных осуществляется аналогично первому варианту.

Методика «Круг»

Рекомендуется для младшего и среднего подросткового возраста (5–7-е классы). Доступность методики для данного возраста определяется тем, что она опирается на визуально-образное выражение учащимися своей концепции Я, не требуя сложных вербальных и логических обобщений в процессе самоанализа.

Инструкция учащемуся:

1. Оцените, насколько Вы хотели бы развить у себя указанные качества. Для этого на рисунке поставьте крестик на соответствующем делении в бланке для заполнения: чем дальше деление от центра круга, тем больше развитое качество оно обозначает.

2. Оцените, насколько эти качества развиты у Вас сейчас. Для этого в бланке поставьте кружок на соответствующем делении.

Бланк для заполнения

Обработка результатов. Соединяются сначала одной чертой крестики, затем другой чертой кружочки. Заштриховывается «зона расхождения» между идеальным и реальным Я (см. образец обработки данных). Подсчитывается количество делений на каждом радиусе в зоне расхождения, затем суммируется общее количество делений в зоне расхождения; по шкале определяется уровень самооценки.

Шкала оценки

| Уровень самооценки | Количество делений (баллов) |
|--------------------|-----------------------------|
| Высокая | Менее 50 |
| Средняя | 50 – 100 |
| Низкая | Более 100 |

Образец обработки данных

Методика «Лесенка»¹

Данный вариант диагностики самооценки ориентирован на учащихся младшего школьного и младшего подросткового возраста. Доступность методики определяется использованием в ней наглядно-образной основы для самоанализа, простыми, описательными формулировками черт характера.

1-я инструкция учащемуся. Оцените, насколько развита у Вас та или иная черта личности, поставив букву Я на соответствующую ступеньку схемы (см. бланк для заполнения).

¹ Модификация В. Г. Щур [21, с. 17].

Бланк для заполнения

Обработка результатов. Каждая ступенька «стоит» определенный балл. Первая, нижняя, – 0, вторая – 1 балл и т. д. вплоть до последней ступеньки – 9 баллов. Суммируем баллы, полученные по каждому качеству, находим среднеарифметическое значение; по шкале оценки 1 определяем степень развития самооценки учащегося.

Шкала оценки 1

| Степень развития самооценки | Баллы |
|-----------------------------|-----------|
| Высокая | 7 и более |
| Средняя | 1–6 |
| Низкая | 5 и менее |

Данной методикой можно воспользоваться при изучении дезадаптированных младших подростков с конфликтным рассогласованием со средой. Подростковый возраст – период активного формирования концепции Я. Важной составляющей этой концепции является осмысление своего публичного Я, т. е. представление о том, как окружающие воспринимают личность подростка. У дезадаптированных подростков, развивающихся в ситуации конфликта со средой, одним из сильных негативных переживаний является чувство непонимания, несправедливой, заниженной оценки со стороны взрослых. Степень данного переживания, рассогласования *собственной и внешней оценок* можно выявить, продолжив процедуру тестирования.

2-я инструкция учащемуся. Укажите, как, на Ваш взгляд, оценивают Вас взрослые, как Вы выглядите в их глазах. Для этого поставьте букву «В» на соответствующей ступеньке.

Обработка результатов. Подсчитывается, сколько ступенек-баллов разделяет Я-оценку и взрослую оценку по каждому качеству. Количество баллов суммируется, находится среднеарифметическое значение по шкале оценки 2.

Шкала оценки 2

| Степень развития самооценки | Баллы |
|-----------------------------|-----------|
| Высокая | 6 и более |

| | |
|---------|-----------|
| Средняя | 3–5 |
| Низкая | 2 и менее |

Методика диагностики локуса контроля

Применяется для тестирования детей старшего школьного возраста (9–11-е классы), так как требует определенного жизненного опыта и способности давать ему собственные оценочные суждения.

Инструкция учащемуся. Прочитайте суждение. Если оно кажется Вам справедливым, правильным, поставьте знак «+», если Вы не согласны с суждением, поставьте знак «-».

Опросник

1. Мое продвижение по работе будет, скорее, зависеть от удачного стечения обстоятельств, чем от способностей и усилий.

2. Болезнь – дело случая. Если уж суждено заболеть, то ничего не поделаешь.

3. Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим.

4. Осуществление моих желаний часто зависит от везения.

5. Бесплезно предпринимать усилия для того, чтобы завоевать симпатию.

6. Руководство оказывается более эффективным, когда начальник полностью контролирует подчиненных, а не полагается на их самостоятельность.

7. Мои оценки на экзаменах часто зависят от случайных обстоятельств, например от настроения педагога, а не от моих собственных усилий.

8. Когда я строю планы, я в общем-то верю, что могу их осуществить.

9. То, что многим людям кажется удачей или везением, на самом деле является результатом моих долгих целенаправленных усилий.

10. Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем врачи и лекарства.

11. То хорошее, что я делаю, обычно бывает по достоинству оценено другими.

12. Я не стараюсь планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства.

13. Мои отметки на экзаменах в основном зависят от моих усилий.

14. Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определить, что и как делать.

15. Мой образ жизни не является причиной моих болезней.

16. Как правило, именно неудачное стечение обстоятельств мешает людям добиться успехов в своем деле.

17. Если я очень захочу, то смогу расположить к себе почти любого.

18. Я убедился(-лась), что принять решение о выполнении определенного действия лучше, чем положиться на случай.

19. Сделать жизнь интересной в школе зависит от нас самих.

20. Если в школе скучно, значит, актив никуда не годится.

21. В сложных ситуациях я предпочитаю подождать, пока проблемы разрешатся сами собой.

22. Чаще всего я могу добиться от членов моей семьи того, чего я хочу.

23. Успех является результатом упорной работы и не зависит от случая.

24. Трудно понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим.

25. Я всегда предпочитаю принять решение и действовать самостоятельно, а не надеяться на помощь людей или судьбу.

26. Заслуги людей часто остаются непризнанными, несмотря на все их старания.

27. Способные люди, не реализовавшие свои возможности, должны винить в этом только себя.

28. Многие мои успехи стали возможны только благодаря помощи других людей.

29. Родители и благосостояние влияют на семейное счастье не меньше, чем отношения супругов.

30. Большинство неудач в моей жизни – от моего неумения, незнания, лени.

Ключ

Первый ряд – суждения 3, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 22, 23, 25, 27, 30.
Второй ряд – суждения 1, 2, 4, 5, 6, 7, 12, 15, 16, 20, 21, 24, 26, 28, 29.

Обработка результатов. Признание верными десяти и более суждений первого ряда говорит о выраженной интернальности личности. Признание верными десяти и более суждений второго ряда говорит о выраженной экстернальности испытуемого.

Как уже говорилось, локус контроля характеризует людей по тому, где они усматривают причины удач (неудач): внутри себя или вне себя. Эта характеристика накладывает заметный отпечаток на характер деятельности и отношения человека.

По данным психологов, если человек – выраженный интернал, т. е. считает себя ответственным за все события, которые с ним происходят, то для такого человека характерны вера в свои силы, большая удовлетворенность трудом как зоной приложения усилий. Он более ответственен, вынослив, последователен, эмоционально стабилен, склонен к лидерству, у него высока готовность к самообразованию и самосовершенствованию. Такой человек несколько категоричен и недостаточно восприимчив к изменениям в окружающей среде.

Экстерналы, люди внешней стратегии, усматривают источник движитель их успеха вовне. Для них характерны следующие особенности: они не склонны к самокритике и самосовершенствованию, остро чувствуют социальную ситуацию, перемены в ней, восприимчивы к среде. Поскольку, по их мнению, в их деятельности большую роль играют внешние обстоятельства (судьба, случай, люди), постольку они склонны к тревожности, депрессии, прислушиваются к чужому мнению, не избегают обмана как тактики самооправдания.

Обобщенные образы интернала и экстернала помогут педагогу прогнозировать трудности и проблемы того и другого типа людей, более точно определять особенности и мотивы их поведения. Учащиеся того и другого типа нуждаются в педагогической помощи.

У интерналов необходимо смягчить их категоричность, настойчиво формировать социальную восприимчивость, т. е. внимание к людям, их оценкам, изменениям в среде.

У экстерналов целесообразно формировать самокритичность, эмоциональную выдержанность, стабильность, ориентацию на самооценку, а не на подчинение мнению и оценкам окружающих.

Программа диагностики способов психологической защиты

Диагностику проводит учитель в процессе педагогического общения с учащимися. Используется метод программированного наблюдения, т. е. наблюдения по опорным признакам, данным в программе.

Инструкция педагогу. В данной программе наблюдений Вы найдете описание поведенческих признаков основных способов психологической защиты, которыми пользуются учащиеся, чтобы достигнуть душевного равновесия частично, нарушенного вследствие неудачи, поступка, правонарушения, психотравмирующего обстоятельства, стресса. Каждый способ иллюстрируется примерами. Даются педагогические рекомендации.

1. Рационализация. Аргументированное в пользу личности объяснение, осмысление психотравмирующего факта, обстоятельства, проступка, неудачи. Известны следующие виды рационализации:

1) *Дискредитация цели.* Учащийся принижает значимость, привлекательность цели в случае неудачи в ее достижении («зелен виноград»). Например, ученик, которому не даются теоретические предметы, принижает жизненную ценность знания вообще по логике «Мы университетов не кончали», рассуждая примерно так: «Главное – устроиться в жизни. При худых руках никакие ваши знания не помогут». Ученик, исключенный из кружка, подвергает осмеянию занятия в нем: «Напрасная трата времени. Дурью маются».

2) *Дискредитация жертвы.* В случае аморального проступка учащийся стремится принизить жертву, приписать ей некие отрицательные черты, делающие ее «достоинной» участи потерпевшего.

В случае кражи учащийся рассуждает так: «Украл, но ведь у какого хапуги, он сам у всех наворовал почище моего». В случае избиения противника: «Окажись он на моем месте, избил бы меня еще хуже».

3) *Самообман*. Учащийся положительно, извинительно аргументирует причины своего проступка, оправдывая себя.

В случае хулиганства, например, эта извинительная по отношению к себе аргументация выглядит так: «Мне велели. Что я мог сделать? Не думал, что так выйдет. Побил – ему же на пользу, поучил маленько». В случае воровства: «Взял поносить, что такого? что шум-то поднимать?». Очень часто воровство оправдывается благородной целью: «Нужны деньги помочь товарищу».

Все виды рационализации достаточно опасны для развития личности, главным образом потому, что ведут к атрофии нравственного чувства, уводят от осознания истинного, асоциального смысла проступка или причин неудачи в деятельности. Поэтому основная задача педагога, обнаружившего данный способ защиты, – помочь учащемуся обнаружить «нравственный нерв» психотравмирующего факта, сущность ситуации, вместе с ним обсудить реальные (а не мнимые) мотивы его поведения, причины неудач, побудить к самокритике. При этом ни в коем случае нельзя уличать учащегося в преднамеренном искажении или замалчивании событий. Способ психологической защиты отличается от преднамеренной лжи тем, что учащийся искренне верит в правоту аргументации.

2. *Самоограничение*. Отказ от труднодоступной, не приносящей успеха деятельности. Часто встречается в практике воспитания. Решение проблемы учащийся находит в уклонении от нее. Физически слабый учащийся сбегает с уроков физкультуры; накопивший двойки и потерявший надежду их исправить – прогуливает уроки; «запоровший» деталь – уклоняется от встречи с мастером. Именно этот способ самозащиты лежит в основе первого побега из дома. Закрепляясь, он переходит в потребность бродяжничать.

Педагогическая тактика в этом случае может строиться по-разному: если неприятная для учащегося деятельность (обязанность) факультативна, надо проявить такт, терпимость, признать право

учащегося на выбор, т. е. на уклонение; если же деятельность обязательна, например учеба, труд, то надо помочь добиться успеха, сделать деятельность доступной. И здесь следует избегать обвинений во лжи, лени, принуждения к деятельности.

3. Замещение. Перенос действия, направленного на недоступный объект, на действие с доступным объектом.

В житейской практике это называется «вымещать зло на другом»: униженный на работе отец дома кричит на ребенка; жертва семейных репрессий вымещает зло на товарищах в школе. Эта реакция часто лежит в основе немотивированных действий, таких как демонстративная порча имущества класса после конфликта с учителем (оборвал все вешалки на одежде или порвал стенд и т. д.) или демонстративные самоповреждения, самопорезы.

Педагогу надо проявить немало зоркости и чутья для того, чтобы опознать реакцию замещения. В индивидуальной беседе следует дать учащемуся возможность облегчить себя, освободиться от неприятного переживания через рассказ, проговаривание, т. е. через речь. В случае проявления агрессии выяснить, не стал ли данный учащийся сам жертвой насилия, агрессии в классе, уличной компании, семье.

4. Сублимация. Учащийся компенсирует невозможность выполнить желаемую, привлекательную для него деятельность или удовлетворить иную потребность за счет выполнения другой, более доступной деятельности. С сублимацией в том или ином виде педагог сталкивается постоянно.

Неуверенный, робкий учащийся утверждает в дружбе с младшими, покровительствует им; боящийся девушек – груб и цинично развязен в общении с ними; отвергнутый классом – перемещается в асоциальную группу, уличную компанию; стремящийся занять возрастную позицию примеряет на себе поверхностные, наиболее доступные ему формы взрослого поведения: курение, сквернословие, грубость.

По отношению ко всем этим формам компенсаторного поведения педагогу необходимо занять тактику «положительной замены»: если компенсаторная деятельность помогает развитию

личности, то следует поддержать учащегося, создать условия для нее; если же компенсаторная деятельность социально нежелательна или тормозит развитие личности, то нужно подыскать общественно полезные виды деятельности, направить энергию неудовлетворенного желания в правильное русло. Например, не беседы о культуре поведения, не запрет и порицание цинизма по отношению к девушкам исправят юношу, а содержательное, внешне красивое, привлекательное совместное общение, организованное по инициативе педагога. Вообще же надежной гарантией от нежелательных компенсаторных форм поведения является предоставление возможности заняться политической, художественной, спортивной, технической и т. д. деятельностью.

5. Вытеснение. Учащийся исключает из сферы сознания мысли, чувства, переживания, причиняющие невыносимую боль, стыд, страх, т. е. отрицательные эмоции. Этот вид защиты труден для распознавания, так как зачастую выглядит как преднамеренная ложь.

Переживший акт насилия над собой учащийся как бы напрочь забывает о нем, в беседе категорически отрицает факт надругательства над своей личностью. Учащийся «забывает» прийти на остро неприятную встречу, например на педсовет. Курильщик не впускает в сознание мысль о смерти от никотина.

Распространенный вариант вытеснения – «обратная версия», когда учащийся фантазирует, например, о том, что отец его – капитан, мать – актриса, хотя отец, на деле, уголовник, а мать – пьянчужка. Так он вытесняет из сознания травмирующий его истинный образ родителей.

Когда педагог имеет дело с реакцией вытеснения, он должен прежде всего понять учащегося, придерживаться психотерапевтической тактики: не спешить прикасаться к болевой точке, не принуждать к признаниям, не торопиться разоблачать фантазии учащегося. Основная, более глубокая задача педагога – устранить травмирующий фактор, помочь в решении проблемы.

Методика диагностики уровня притязаний¹

Данная диагностическая методика ориентирована на подростковый и юношеский возраст. Она компактна, проста, требует мало времени как на проведение, так и на обработку; может проводиться фронтально.

Инструкция педагогу. Задание дается как тест на моторную координацию. Учащиеся должны заполнить крестиками квадраты в бланке, предварительно спланировав предполагаемый результат. По команде учителя учащиеся в течение 10 секунд заполняют сначала один прямоугольник, записав после заполнения реальный результат, затем другой прямоугольник и т. д. Время работы в 1, 2, 4-м блоках бланка – 10 секунд, в 3-м – 8 секунд.

Инструкция учащемуся. Вам необходимо поставить крестики в максимально большом количестве квадратов блока I. Перед тем как начать работу, спланируйте предполагаемое количество квадратов, которое Вы можете заполнить за 10 секунд. Запишите планируемый результат в ячейку П1 блока I. Работайте по команде учителя. После первой пробы запишите Ваш реальный результат в ячейке Д1 блока I. Далее по схеме осуществляются все остальные пробы.

Обработка результатов. Определяется показатель целевого отклонения ЦО, т. е. различие между планируемым и фактическим результатами. ЦО – это количественная характеристика уровня притязаний:

$$\text{ЦО} = \frac{(\text{П2} - \text{Д1}) + (\text{П3} - \text{Д2}) + (\text{П4} - \text{Д3})}{3},$$

где П – планируемое количество квадратов; Д – реально заполненное количество квадратов.

Оценочная шкала

| Уровни притязаний | Стандарты целевого отклонения |
|--------------------|-------------------------------|
| Высокий | 4,99–3 |
| Умеренный | 2,99–1 |
| Низкий | 0,99 – (–1,49) |
| Неадекватно низкий | –1,50 и ниже |

¹ Моторная проба Шванцландера [13, с. 25].

Бланк для заполнения

Блок I

| | | | | | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| П1 | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| Д1 | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

Блок II

| | | | | | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| П2 | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| Д2 | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

Блок III

| | | | | | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| П3 | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| Д3 | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

Блок IV

| | | | | | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| П4 | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| Д4 | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

Тест эгоцентрических ассоциаций¹

При помощи данной методики можно сделать попытку выявить степень направленности самосознания учащегося на Я посредством определения уровня выраженности эгоцентрических ассоциаций в усло-

¹ См.: «Методические рекомендации по диагностике эгоцентризма у подростков и старших школьников» [47].

виях свободного дописывания-построения незаконченных предложений. В основу теста положена идея проективной методики Ж. Нюттена «Незаконченные предложения», позволяющей объективировать подсознательные установки, в том числе установку на ценностное или сверхценностное отношение к своему Я. Предлагаемый тест доступен как для младшего, так и старшего подросткового, а также юношеского возраста. Его проведение требует 20–30 минут. Возможна фронтальная организация работы, при которой текст предложений написан на доске.

Инструкция для учащегося. Дополните каждое незаконченное предложение так, чтобы получилась законченная мысль. Пишите первое, что приходит в голову, старайтесь работать быстро.

Опросник

1. В такой ситуации...
2. Легче всего...
3. Несмотря на то что...
4. Чем дальше...
5. По сравнению...
6. Каждый...
7. Жаль, что...
8. В результате...
9. Если...
10. Несколько лет тому назад...
11. Самое важное то, что...
12. На самом деле...
13. Только...
14. Настоящая проблема в том, что...
15. Неправда, что...
16. Придет такой день, когда...
17. Самое большое...
18. Никогда...
19. В то, что...
20. Вряд ли возможно...
21. Главное в том, что...
22. Иногда...
23. Лет так через двенадцать...

24. В прошлом...
25. Дело в том, что...
26. В настоящее время...
27. Самое лучшее...
28. Принимая во внимание, что...
29. Если бы не...
30. Всегда...
31. Возможность...
32. В случае...
33. Обычно...
34. Если бы даже...
35. До сих пор...
36. Условие для...
37. Насчет...
38. С недавнего времени...
39. Только с тех пор...

Обработка результатов. Обработка текстовых данных является качественной. Это элементарный контент-анализ текста предложений, построенных испытуемым. Подлежат обработке бланки, в которых написано не менее 30 предложений; в противном случае семантическое поле объективированного подсознания резко сужается и становится недостаточным для анализа. Индекс эгоцентризма определяется: 1) по числу местоимений первого лица единственного числа и местоимений, производных от него («я», «мне», «мной», «мною», «моим» и т. д.); 2) числу глаголов первого лица единственного числа, подразумевающих местоимения первого лица единственного числа, например «Обычно жду необычного», «Более всего хочу поразвлекаться»; 3) по числу местоимения «ты» в значении «я», например: «Неправда, что ты хуже других»; «Всегда есть кто-то умнее тебя». Предполагается, что чем больше конструктов такого рода употребляется учащимся, тем выше уровень эгоцентрических установок.

Оценочная шкала

| Возраст, пол учащихся | Уровень эгоистической направленности | | |
|--------------------------|--------------------------------------|---------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| | | | |

| | | | | |
|--------|----------|------|-------|-------|
| 11 лет | Мальчики | 0–9 | 10–25 | 26–40 |
| | Девочки | 0–8 | 9–24 | 25–40 |
| 12 лет | Мальчики | 0–11 | 12–27 | 28–40 |
| | Девочки | 0–10 | 11–26 | 27–40 |
| 13 лет | Мальчики | 0–13 | 14–28 | 29–40 |
| | Девочки | 0–12 | 15–26 | 27–40 |
| 14 лет | Мальчики | 0–12 | 13–27 | 28–40 |
| | Девочки | 0–13 | 14–25 | 26–40 |
| 15 лет | Мальчики | 0–8 | 9–22 | 23–40 |
| | Девочки | 0–9 | 10–23 | 24–40 |
| 16 лет | Мальчики | 0–7 | 8–20 | 21–40 |
| | Девочки | 0–8 | 9–23 | 24–40 |
| 17 лет | Мальчики | 0–7 | 8–20 | 21–40 |
| | Девочки | 0–7 | 8–21 | 22–40 |

По уровню эгоцентрической направленности учитель может косвенно судить об уровне переживания ценности своего Я. Средний уровень эгоцентрической направленности говорит о разумной мере самооценности, здоровом самолюбии и выраженном самоуважении. Высокий уровень эгоцентрической направленности говорит о сверхценностном отношении к собственному Я. Низкий уровень эгоассоциаций говорит о преобладании групповых, коллективистских установок или конформизме личности (подчинения Я групповому сознанию); может быть признаком самоотчуждения.

Глава 6

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОЦИОМЕТРИЯ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА

6.1. Эмоционально-личностная сплоченность как объект педагогической диагностики

Сущностной особенностью современной системы воспитания является активное взаимодействие педагога и его воспитанников. Оно предполагает влияние взрослого на основе личностно ориентированного подхода, с одной стороны, и собственную активность учащихся – с другой. Социальная технология активного сотрудничества не может быть реализована вне объективного и глубокого представления о личности воспитанника, поскольку оно играет значительную роль в профессиональном поведении педагога, помогая правильно сформулировать цели взаимодействия с воспитанником, точно выбрать методику и стиль индивидуального воздействия, оценить текущие результаты педагогического общения, разрушить стереотипы, снизить консерватизм педагогического мышления.

Личность человека – явление принципиально системное: она обладает фундаментальным свойством существовать и развиваться в системе конкретных социальных отношений. Лишь рассматривая личность в контексте человеческих взаимодействий, можно понять ее сущность. Как исходная неделимая частичка социума личность участвует в двух основных системах человеческих отношений. В составе крупных общностей (классовые, национальные, социально-профессиональные, политические группы) она включается в социальные отношения. В составе малых общностей (семья, производственные, спортивные, неформальные дружеские группы) личность вступает в социально-психологические отношения.

Очевидно, что педагог не может рассматривать и формировать личность вне ее макро- и микросреды. Знание о внутренних

процессах коллективообразования – важное условие успешной работы педагога с детским коллективом.

В школе учащиеся входят в состав ученических коллективов – малых социальных групп, созданных для эффективного решения учебных, трудовых и воспитательных задач. В интернатном учреждении, заменяющем детям родительский дом, они также разделены по группам, которые решают в основном общесоциальную задачу, нацеленную на формирование личности, ее успешную социализацию. Эффективным считается тот коллектив, который в единстве решает все три равные по значимости задачи – обучение, воспитание, развитие.

В качестве социальной общности детский коллектив несет в себе единство сущностных черт, с одной стороны, педагогического, с другой – социального феномена.

Педагогическим явлением ученический коллектив становится в силу того, что выступает одновременно объектом и субъектом педагогических отношений. В современной массово-поточной системе образования учитель большую часть своего времени (до 70–80%) отводит общению с группой [22, с. 108]. В интернатном учреждении воспитатель уделяет воспитанникам еще больше времени. В структуре отношений с педагогом детское объединение – целостный и ведущий объект его профессиональных действий.

Детский коллектив в образовательном учреждении выступает не только как объект, но и как активный субъект педагогических отношений. Функции воспитателя по отношению к личности группа выполняет в силу того, что служит и средой, и средством развития человека. Выделяют три педагогические функции коллектива; обучающую, воспитательную, развивающую.

Обучающая функция состоит в том, что ребенок получает в детской среде от сверстников новую для него информацию о мире и обществе. Примером информационного «багажа» детского коллектива являются знания о правилах человеческого общежития, о сексуальных отношениях и пр.

Воспитательная функция – главная составляющая педагогического ресурса группы. Приобретая опыт общественного поведения, отношений, ребенок наращивает «социальные мускулы»,

т. е. у него формируются социально-психологические качества, необходимые для включения в систему отношений в обществе. Сюда следует отнести прежде всего коммуникативные качества (социальный интеллект, умение понимать состояние партнера, тактичность, вежливость, умение вступать в контакт и поддерживать его) и коллективные навыки (способность к кооперации и взаимодействию, разумному соотнесению общественных и личных интересов, к сопереживанию). Именно в коллективе создаются условия для формирования Я-концепции, поскольку только через отношение и восприятие другого человека можно увидеть себя, проверить, уточнить свой образ. В группе формируются, проверяются и закрепляются или тормозятся нравственные качества, выражающие отношение личности к себе и другим: переживание ценности своего Я (гордость, честь, самоуважение, достоинство, скромность) и переживание ценности других людей (доброта, дружелюбие, отзывчивость). Наконец, только в процессе общения человек приобретает и закрепляет навыки общественной дисциплины (дисциплинированность, социальная ответственность и др.).

Развивающая функция группы проявляется в том, что в общении человек развивает эмоциональную сферу, поскольку именно человеческие отношения дают основную пищу чувствам, переживаниям, формируют эмоциональную отзывчивость. Отношения с людьми помогают развить волевую сферу, поскольку требуют развитого механизма саморегуляции (уравновешенность, самоконтроль, самообладание, умение настоять на своем и т. д.).

Духовное влияние коллектива и личности взаимно. Ребенок и овладевает духовным потенциалом коллектива, и сам обогащает его.

Детский коллектив – не только педагогический, но и социальный феномен, поскольку является целостным и самостоятельным организмом – малой социальной группой. Именно в ней и через нее опосредуются все педагогические функции детского сообщества. Любая малая социальная группа обладает определенными социально-психологическими характеристиками, качество которых непосредственно определяет ее социальную эффективность – как деловую, так и духовную. Для детской группы такими характеристиками являются межличностная сплоченность, привлекательность, эмоционально-пси-

хологический климат, организованность, открытость. Среди перечисленных атрибутов малой группы межличностная сплоченность – базовое, ведущее свойство, обеспечивающее группе ее эффективность, во многом определяющее направленность и характер процессов коллективообразования. Она осуществляется на трех уровнях жизнедеятельности коллектива: на эмоциональном, ценностном, предметно-деловом, которые выделяются по критерию «характер психологической основы для единства».

Эмоционально-личностная сплоченность – это уровень личных контактов, развертывающихся на эмоциональной основе, базирующихся на интимных социальных чувствах симпатии-антипатии, психологической совместимости, личной привлекательности. Это известная всем гамма отношений дружбы, приятельства, благорасположения. Эмоционально-личностные отношения – очень значимый для человека блок непосредственных контактов в социуме. Во-первых, они выступают психологической формой выражения всех внутригрупповых процессов (взаимодействие в труде, учебе, ценностная и предметно-ориентационная интеграция, появление лидеров, формирование статусной структуры группы и т. д.). Во-вторых, они удовлетворяют потребность детей в общении. Особенно повышенную значимость общение приобретает для подросткового и юношеского возраста.

Для подростка общение – ключевая, ведущая деятельность, особый вид жизненной активности. Самоутверждение его личности идет уже не через учебу и еще не через профессию, а через поиск места в среде сверстников; недаром психологи говорят, что подросток – человек группы, сверхценной для него. Можно определенно утверждать, что общение составляет одну из доминант социальной ситуации развития подростка. Между тем у подростков психологические возможности для удовлетворения этой острой потребности не очень богаты. Обусловлено это, по-первых, максимализмом позиции по отношению к другому, во-вторых, повышенной конфликтностью из-за неустойчивой самооценки и возрастного невротизма. Иными словами, возраст, наиболее стремящийся к общению, наименее «оснащен» для этой деятельности.

Отсюда подростковые привязанности, будучи эмоционально насыщенными, относительно неустойчивы, а личное положение подростка жестко определяется давлением групповых норм. Учитывая и значимость, и сложность протекания подростковых взаимоотношений, педагог должен хорошо понимать, насколько важно помочь группе достичь благополучия и комфорта в эмоциональном климате коллектива.

В юношеском периоде ценность личного общения сохраняется, но строится оно уже на новой основе. Появляется новая доминанта социального развития: активное построение Я-концепции, углубление во внутренний мир и на этой основе формирование автономной морали, направленность на интимную дружбу. Сверхценность группы в связи с этим ослабевает, что благоприятно сказывается на процессе самовоспитания, индивидуального духовного строительства. То, что юность погружена в интимный эмоциональный взаимообмен, заставляет педагога, работающего с данным возрастом, столь же пристально отслеживать процессы, происходящие на эмоционально-личностном уровне отношений в группе.

В интернатных учреждениях, особенно в детских домах, детские коллективы выполняют функции, близкие к семейным. Зачастую они даже называются группами-семьями. Работа с ними требует от воспитателей особого мастерства. Межличностное общение здесь нуждается в особом контроле и постоянной коррекции, а это возможно только при правильной, доброкачественной информации о ситуации общения внутри группы. Исследования показывают, что традиционный метод наблюдения за взаимоотношениями дает педагогу не более 30% информации об отношениях в группе. Вот почему, отводя наблюдению и личной интуиции важную роль в диагностике коллектива, современный педагог должен взять на вооружение объективные методы. Таковым является социометрия.

Прежде чем предложить краткое описание социометрической методики, дадим определение основных социометрических понятий.

Социометрия (социометрический тест) – метод исследования субъективных взаимоотношений-выборов в малой группе. Предложен Дж. Морено в 1934 г.

Социоматрица – отражение данных социометрического опроса в виде таблицы.

Социограмма – способ представления межличностных отношений в виде графо-схемы, отражающей системы связей между членами группы.

Критерий выбора – основание для определения наиболее желательных параметров (совместный труд, отдых, дружба и т. д.).

Микрогруппа – группа (неформальное объединение внутри малой группы), сложившаяся на основе взаимных предпочтений. Возникает стихийно, а не организована извне, не имеет внешнего руководителя. Количественные границы – от 2 до 11 человек, наиболее распространены группы по 3–5 человек.

Роль – социальная функция человека в группе или добровольно выбранная человеком модель поведения. Например, роль старосты группы или роль «шута».

Социометрический статус – положение учащегося в системе межличностных отношений, отражающее степень его признания членами группы, меру приязни, личного предпочтения. Различаются следующие социометрические статусы членов группы: «звезда», т. е. член группы, имеющий 5–6 выборов в группе, «предпочитаемый» – 3–4 выбора, «принятый» – 1–2 выбора, «непринятый» – не получивший выбора. Следует отличать социометрический статус от социального статуса, который характеризует положение человека в обществе, отражающее его права, обязанности, привилегии, престиж. Социальный статус определяется родом занятий, уровнем образования, классовой принадлежностью и т. д. (например, рабочий, научный работник, пенсионер).

6.2. Социометрическое обследование

Социометрическое обследование – педагогический акт, в ходе которого педагог решает не только измерительные, но и воспитательные задачи: мотивирования, обеспечения воспитательного воздействия диагностики, соблюдения педагогической этики. Обследование проводится в четыре этапа.

I этап – мотивирование учащихся. Педагог должен убедительно раскрыть цели обследования, сделать их лично значимыми для учащихся. Практика показывает, что весьма часто особого энтузиазма обследование у ребят (особенно в группах низкого уровня развития) не вызывает. Негативное отношение вызвано рядом причин: отчуждением ребят от мира взрослых и их инициатив, конфликтными отношениями между воспитанниками и педагогами, отсутствием потребности в самоанализе, самовоспитании. Приведем примерную логику мотивационной беседы. Педагог сначала объясняет ближнюю цель обследования (выявление структуры личных отношений, положения учащихся в этой структуре), затем – дальние цели (познание положительных и отрицательных характеристик коллектива, создание «группового портрета», поиск верных путей к сплочению; определение структуры отношений, которое позволит педагогам распределять детей по группам в соответствии с личными предпочтениями; возможность для каждого с помощью социометрии познать себя, свое место в группе, отношения с товарищами).

II этап – организационный. Проводящий социометрию инструктирует ребят, отвечает на вопросы, гарантирует тайну обследования в отношении каждого ребенка в отдельности и проводит открытое обсуждение обобщенных данных о коллективе в целом.

Прокомментируем нередко встречающиеся случаи отказа от социометрии. Наиболее глубокие причины уже обозначены выше: оппозиция к миру взрослых, низкая потребность в самоанализе. Учитывая их, не следует настаивать на коллективной социометрии; психологически более правильным будет проведение индивидуального опроса с дополнительной мотивировкой. Некоторые воспитанники отказываются от участия в социометрии по личным причинам: имея друзей «на стороне», они не хотят «предавать» их, делая выбор в группе. Для предупреждения таких отказов достаточно при инструктировании сказать о том, что имеющие близких друзей «на стороне» выбирают в группе наиболее симпатичных, привлекательных товарищей по совместным делам. Иногда отказы отражают скрытую конфликтность в отношениях детей с воспитателем (классным руководителем), в руки которого они не хотят отдавать свои ответы. В таких коллективах целесообразно проводить социометрию

нейтральному человеку: психологу, представителю администрации, авторитетному для группы взрослому.

III этап – проведение социометрической процедуры. Детям предлагается сделать выборы, отражающие их психологические личностные предпочтения в данной группе. В зависимости от возраста и психологической зрелости обследуемых используют две формы социометрических инструкций: прямые («С кем Вы дружите?») или косвенные («Кого пригласите на день рождения?»; «С кем хотели бы провести смену в летнем лагере?» и т. п.) вопросы.

Число выборов ограничивать нецелесообразно, так как при ограничении невозможно выявить социовалентность ребенка. Однако воспитанников следует предупредить, что нельзя давать ответы типа «Со всеми», «Со многими». При этом необходимо предоставить детям право на отрицательные ответы (например, «Ни с кем не хочу»), так как такие ответы имеют свою диагностическую ценность.

В социометрической практике на сегодня применяют три типа заданий на выбор:

1. Положительные выборы («С кем Вы дружите?»).
2. Амбивалентные выборы («С кем Вы дружите? К кому относитесь отрицательно?»).
3. Дифференцированная оценка характера межличностных контактов с каждым членом группы.

Для выявления степени осознания ребенком своего положения в группе дается второе социометрическое задание: «Укажите, кто, на Ваш взгляд, выберет Вас в этой группе?».

Диагностические достоинства каждого из социометрических вариантов будут подробно охарактеризованы нами в дальнейшем, а сейчас обратимся к последнему этапу социометрии.

IV этап – обработка и педагогическая интерпретация данных. Обработка включает в себя: а) составление социоматрицы; б) составление социограммы; в) вычисление социометрических индексов, отражающих социально-психологические характеристики группы.

Технологию обработки данных покажем на примере наиболее распространенных вариантов социометрии, основанных на амбивалентных (положительных и отрицательных) выборах в группе.

Социометрическое обследование

Вариант 1

Нацелен на выявление личностных предпочтений в группе на основе положительных и ожидаемых выборов.

Инструкция учащемуся:

1. Обозначьте в списке крестиком, с кем Вы дружите в своей группе.
2. Отметьте точкой, кто в этой группе, на Ваш взгляд, считает Вас другом.

Образец социогаммы:

- «звезда»;
- «принятый»;
- «предпочитаемый»;
- «изолированный»

Обработка результатов:

1. Составляется социоматрица, в которой ответы-выборы, сделанные учеником в группе, обозначаются крестиком по горизонтали, а взаимные выборы обводятся кружочками. Ответы на второй вопрос об ожидаемых выборах отмечаются в социоматрице по вертикали в виде точек. По горизонтали в графах-накопителях суммируется количество сделанных и взаимных выборов. По вертикали подсчитывается количество полученных и ожидаемых выборов.

2. На основе социоматрицы составляется социограмма. Предлагаем образец социограммы, форма которой является модифицированным нами вариантом социограммы Дж. Морено.

Пространство социограммы условно разбито на три полосы. Слева располагаются: непринятые, т. е. изолированные, учащиеся, а также те, кто принят, но не имеет взаимного выбора.

В центре располагаются элементы-пары, а справа – микрогруппы. Взаимные связи изображены сплошными линиями, однонаправленные выборы – штриховыми линиями со стрелками. Отражены на социограмме и статусы учащихся в виде условных знаков.

3. Вычисляются социометрические индексы. В социальной психологии при изучении малой группы выделяют до 30 индексов, за каждым из которых стоит конкретная социально-психологическая характеристика. Педагогу для выполнения его профессиональных задач необходимо остановиться на следующих индексах: статусная структура группы, удовлетворенность в общении, социовалентность, осознанность своего положения в группе, уровень сплоченности.

Статусная структура группы – групповой социометрический индекс, который выводится на основе индивидуальных социометрических статусов воспитанников. Индивидуальный статус вычисляется по формуле

$$C = \frac{\Sigma}{N-1},$$

где C – социометрический статус члена группы, Σ – сумма выборов, полученных ребенком, N – число членов группы.

Опираясь на данную формулу, можно с известной долей условности разбить детей на статусные группы: «звезды» – это те, чей статус не менее чем в два раза выше среднего арифметического по группе; «изолированные» – не получившие ни одного выбора; «предпочитаемые» – те, чей статус приближается к среднему арифметическому по группе; у «принятых» он ниже среднего арифметического. Средний арифметический статус по группе вычисляется следующим образом: сумма всех индивидуальных статусов делится на число принявших участие в социометрии. Так,

в нашем примере средняя статусная величина составляет 0,22. Следовательно, «звездами» являются учащиеся, обозначенные номерами 5, 9, 10; «предпочитаемыми» – 6, 7, 13, 15, 16; «принятыми» – 2, 4, 11, 12, 14; «изолированными» – номерами 1, 3.

В педагогической практике значительно удобнее пользоваться, особенно работая с небольшими группами (от 15 до 30 человек), упрощенным приемом определения статуса по количеству выборов. Сопоставив результаты, легко убедиться, что они примерно одинаковы.

Вычислив удельный вес каждой статусной группы, получаем процентное выражение статусной структуры. Так, в нашем примере «звезды» составляют 30%, «предпочитаемые» – 31%, «изолированные» – 12% членов группы.

Педагогическая интерпретация. Известно, что из данных социометрии невозможно непосредственно сделать обобщающие выводы о содержании и характере взаимоотношений в группе. Полученные данные – лишь объективная информационно-ориентировочная основа для выдвижения диагностической гипотезы, которая приобретает силу педагогического диагноза относительно той или иной групповой характеристики только в процессе обогащения и уточнения социальных индексов опытом личных наблюдений, работы интуиции, результатами консультаций с экспертами (людьми, работающими в данной группе), обсуждения положения дел с самой группой и ее активистами. Но даже осмысленные на уровне гипотезы социометрические данные уже предоставляют богатую пищу, мощный толчок для педагогических размышлений и понимания процессов, происходящих в коллективе.

Педагогу, получившему данные о статусной структуре группы, важно понять, хороша она или плоха. Дать оценочную характеристику статусной структуры поможет понимание педагогом статуса как фактора развития личности каждого его воспитанника.

Высокий статус («предпочитаемого» или «звезды») является благоприятным фактором развития личности, поскольку он предоставляет положительные психологические условия: признание сверстников, столь необходимое подростку; положительную оценку окружающих, формирующую, в свою очередь, положительную

самооценку; интенсивность личных контактов, обеспечивающих эмоциональную насыщенность жизни подростков в данном коллективе.

Низкий статус воспитанника («принятый» или «изолированный») тормозит или делает противоречивым развитие личности. Особенно опасно в этом смысле положение изолированности, лишаящее подростка признания, внимания, эмоциональной теплоты. Это отрицательно сказывается на формировании внутреннего мира юного человека: складывается неадекватная противоречивая самооценка, повышается тревожность, постепенно формируется конфликтный или отчужденный от коллектива стиль отношений. Состояние изолированности опасно и в другом плане: подросток, будучи отчужденным от коллектива, не может удовлетворить фундаментальную социальную потребность в общении и с неизбежностью ищет компанию на стороне, уходя из зоны педагогического внимания и помощи.

Из сопоставления психологического потенциала высоких и низких статусов ясно, что их соотношение является сильным диагностическим показателем уровня социального самочувствия личности, преобладающего в данной группе. Если доля высоких статусов превышает долю низких – статусная структура класса высокоблагополучная, если доли равны – среднеблагополучная, если низкие статусы преобладают – неблагополучная.

В каком направлении педагог может использовать в воспитательной работе статусные данные? Прежде всего, исходя из уровня благополучия статусной структуры, он делает предположение о преобладающем в его группе характере социального самочувствия детей и ценностном отношении к личности. Если преобладает высокий статус, значит, большинство из них имеют благоприятные условия для развития, положительное социальное самочувствие; в группе существует ценностное отношение к личности, ребята умеют найти и оценить привлекательные черты товарища.

Если в группе преобладает низкий статус – это знак неблагополучного социального самочувствия большинства воспитанников, лишенных преимуществ активного общения, знак отсутствия традиций ценностного отношения к человеку. В таких

группах доминантой всей воспитательной работы должна стать гуманизация взаимоотношений и групповых норм, а также целенаправленное повышение статуса воспитанника в коллективе. Особой заботой в этом плане необходимо окружить изолированных лиц.

В системе педагогических приемов повышения статуса личности выделяются следующие:

- углубленная диагностика причин непопулярности учащегося; наиболее типичными среди них будут: отталкивающие окружающих нравственные качества (эгоцентризм, высокомерие, непорядочность, жестокость и т. д.), асоциальный стиль поведения (грубость, конфликтность, воровство, хулиганство и т. д.), низкая коммуникабельность (замкнутость, неумение общаться), неприятный или некрасивый внешний вид, нестандартность, оригинальность натуры, личное неприятие членов группы, позиция постороннего, занятая подростком;

- повышение привлекательности личности подростка за счет длительной коррекции отклонений в нравственном развитии, приучения к бесконфликтному общению, развития общительности, создания ситуации успеха в классе; использование интересов, хобби, полезных умений подростка;

- включение в ситуацию совместного переживания с классом (выступление от лица группы, костер в турпоходе);

- деятельностное включение в групповые отношения через индивидуальное поручение – дело, лично значимое и посильное для подростка и имеющее повышенную значимость среди одноклассников.

Столь же пристальное внимание обращаем на «звезд» – золотой фонд, эмоциональный центр притяжения группы. Для выработки правильного подхода необходимо углубленно проверить нравственный и лидерский потенциал «звезды». Если это лидер с ярким духовным миром и положительной нравственной ориентацией, можно рекомендовать его в состав актива. Если это «черный лидер», дезорганизатор, необходимо применить прием «смена лидера», одновременно приступив к реконструкции характера асоциальной

«звезды». Очень часто и сам «звездный» статус становится причиной формирования отрицательных черт характера: завышенной самооценки, высокомерия, самовлюбленности. В таком случае доминантой общения с захваленной «звездой» должны стать принципиальность, аргументированная критика. В случае, если «звезда» не обладает лидерскими качествами, необходимо все же сделать ее союзником всех своих инициатив, ибо психологический закон таков: то, что значимо для «звезды», становится значимым для группы в целом.

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

$$K = \frac{\text{Взаимные выборы}}{\text{Сделанные выборы}} \cdot 100.$$

Например:

1) Бородина:

$$K = \frac{0}{5} \cdot 100 = 0.$$

2) Бедрина:

$$K = \frac{1}{1} \cdot 100 = 100.$$

3) Елисеев:

$$K = \frac{2}{5} \cdot 100 = 40.$$

По данной характеристике выделяются две категории учащихся: неудовлетворенные в общении – те, кто не имеют ни одного взаимного выбора, и удовлетворенные – те, кто получили хотя бы один ответный отклик. В свою очередь, по степени удовлетворенности в общении выделяются четыре группы (см. оценочную шкалу).

Оценочная шкала

| Удовлетворенность в общении | Величина индекса, % |
|-----------------------------|---------------------|
| Очень высокая | Более 80 |
| Высокая | 51–80 |
| Средняя | 30–50 |
| Низкая | Менее 30 |

Педагогическая интерпретация. Значение индекса «удовлетворенность в общении» дает педагогу важный ориентир для индивидуального подхода, поскольку помогает выявить особенности коммуникативной ситуации ученика в классе, понять, имеет ли он отношения взаимности, т. е. приятельства или дружбы.

Напомним, что общение само по себе – фактор развития человека как социального существа. Оно создает условия для взаимодействия, взаимовлияния, взаимопонимания, информирования. Ну, а дружба как вид общения особенно психологически значима. И. С. Кон выделяет следующие функции дружбы: удовлетворенность потребности в понимании и самораскрытии (через исповедальность отношений), в поддержании самоуважения (от друга мы ждем более высоких оценок, чем даем сами себе); эмоциональное насыщение; психотерапия (избавление от внутренней напряженности, ее сброс в момент общения) [34].

Из перечисленных коммуникативных благ, которые предоставляет дружба, отчетливо видно, сколько преимуществ получает тот, кто имеет друга. Он развивается в условиях высокой эмоциональной комфортности, что незамедлительно отражается в благополучных личностных характеристиках, таких как положительная самооценка, гармоничность (или, во всяком случае, неконфликтность) внутреннего мира, психологическая защищенность, а следовательно, сравнительная легкость включения в коллектив через свою компанию.

Личность в условиях хронического дефицита взаимности выглядит в коллективе по-иному. Неудовлетворенность или низкая удовлетворенность в общении, пусть даже не осознанная человеком, проявляется в форме низкой самооценки, неуверенности,

конфликтности, противоречивости развития, повышенной фрустрации (несброшенного напряжения). Дефицит опыта дружбы тормозит формирование адекватного поведения в окружающем мире. Влияет неудовлетворенность в общении и на отношение человека к коллективу. Неудачные попытки найти отклик, родную или хотя бы понимающую душу ведут к отчужденному или критическому отношению ко всем окружающим.

Итак, неудовлетворенность в общении отдельных детей – заметная педагогическая проблема, поскольку такие ребята – достаточно вероятный источник, с одной стороны, оппозиции инициативам взрослых, с другой – ранимы и конфликтогенны во взаимоотношениях.

И, наконец, отметим, что удовлетворенность в общении заметно влияет на диспозицию личности в воспитательных отношениях, а именно на восприимчивость к педагогическим воздействиям. Закономерность такова: чем ниже удовлетворенность в дружбе, тем восприимчивей воспитанник к замечаниям педагога. Озабоченный поисками взаимности учащийся особенно внимателен к педагогическим порицаниям, в которых он хочет найти ответ на вопрос «Почему меня избегают?» как ориентир для самосовершенствования. И наоборот, психологически защищенный в дружбе подросток невозмутимо выслушивает замечания взрослых, чувствуя себя самодостаточным, признанным более авторитетными для него лицами – его друзьями.

Учитывая теснейшую связь между социальным самочувствием, восприимчивостью к педагогическим воздействиям и степенью удовлетворенности в общении, воспитатель берет под особую опеку учащихся с низкой удовлетворенностью и неудовлетворенностью в дружбе и реализует следующие направления индивидуальной работы с детьми:

- обязательный учет желательного круга общения при объединении учащихся в групповые формы жизнедеятельности;
- стиль поддерживающей педагогики, повышение самооценки;
- помощь в развитии общительности и коммуникативных умений.

Социовалентность – индивидуальный социометрический индекс, по которому определяется готовность личности включиться

в систему взаимоотношений в группе. Он выводится из числа выборов, сделанных самим воспитанником. С известной долей условности выделяют 4 группы детей по степени социовалентности.

Оценочная шкала

| Степень социовалентности | Количество выборов |
|--------------------------|--------------------|
| Высокая | 5 и более |
| Средняя | 3–4 |
| Низкая | 1–2 |
| Отсутствует | 0 |

Педагогическая интерпретация. Социовалентность – точка пересечения двух социально-психологических характеристик: степени общительности воспитанника как его индивидуального свойства и готовности удовлетворить ее именно в данном коллективе. Здесь в опосредованном виде проявляется не только субъективная готовность к групповому взаимодействию, но и привлекательность личностного потенциала группы для него.

Зачем педагогу нужно знать о социовалентности своих воспитанников? Для управления процессом коллективообразования очень важно знать исходный уровень готовности группы и каждого ее члена в отдельности к сплочению. Ответы типа «Ни с кем не хочу дружить» сигнализируют о глубоком отчуждении личности от данного коллектива, причины которого педагог должен диагностировать дополнительно, в ходе индивидуальной беседы и наблюдения. Этими причинами могут быть: глубокая педагогическая запущенность, доминантным признаком которой являются конфликтные, оппозиционные отношения с социумом; ориентация на группу общения вне учебного коллектива и отсюда равнодушие к товарищам по учебе; глубокая интравертированность характера, низкая потребность в общении, замкнутость подростка; его неудовлетворенность личностным потенциалом группы.

Ведущая педагогическая задача в работе с детьми с низкой социовалентностью – гармонизировать их отношения с группой: для этого необходимо выяснить причины отчуждения, включить

подростка в разные по составу микрогруппы, чтобы дать возможность узнать товарищей поближе, сформировать ценностное единство личности и группы.

Осознанность своего положения в группе – индивидуальный социометрический индекс, выводимый от ответа на вопрос «Укажите, кто, на Ваш взгляд, выберет Вас в этой группе?».

Логико-психологический смысл индекса состоит в определении, насколько точно воспитанник предвидел, какие именно товарищи выбрали его. Вычисляется индекс (в процентах) следующим образом. Сравниваются составы реальных и ожидаемых выборов. Записывается дробное число, в числитель которого заносится число совпадений в реальных и ожидаемых выборах, а в знаменатель – общее число реальных и ожидаемых выборов. Получаемая дробь умножается на 100%, например:

Бородина ожидала выборы 7, 10, 15, но получила 0:

$$K = \frac{0}{3(7\ 10\ 15)} \cdot 100 = 0.$$

Елисеев ожидал выборы 5, 7, 9 и получил выборы 5, 7:

$$K = \frac{2}{3(5\ 7\ 9)} \cdot 100 = 66,6.$$

Нефедов ожидал выбор 11 и получил выбор 11:

$$K = \frac{1}{1(11)} \cdot 100 = 100.$$

Толмачева ожидала выборы 1, 8, 14, а получила выборы 1, 4, 13, 14:

$$K = \frac{2}{5(1\ 4\ 8\ 13\ 14)} \cdot 100 = 40.$$

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

Оценочная шкала

| Осознанность своего положения в группе | Величина индекса, % |
|----------------------------------------|---------------------|
| Очень высокая | Более 80 |
| Высокая | 51–80 |
| Средняя | 30–50 |
| Низкая | Менее 30 |

Педагогическая интерпретация. Осознанность социального положения в малой группе относится к области самосознания, являясь частью Я-концепции, тем ее уголком, который отслеживает, фиксирует сознательно, а чаще всего подсознательно, меру признания собственной личности окружающими.

Насколько точно удастся учащемуся диагностировать свое положение в классе, зависит от качества его социального интеллекта, с одной стороны, и сигнальной силы внутригрупповых отношений – с другой. Чем развитей такие свойства социального интеллекта, как адекватность самооценки, психологическая зоркость, способность разбираться в социальной ситуации взаимодействия, чем достоверней и эмоционально окрашенной, ярче взаимоотношения в коллективе, тем легче они поддаются оценке участниками этого взаимодействия.

В характере осознанности своего места в группе отраженно преломляется уровень социальных притязаний воспитанников, который определяется следующим образом. Называя в качестве предполагаемых шесть и более выборов, личность претендует на «звездный» статус. Три-пять выборов – на статус предпочитаемого, один-два – принятого, ноль – изолированного. Если ожидаемый статус выше реального, занимаемого учеником, то уровень социальных притязаний завышен, если ниже – занижен, если совпадает – адекватен. Педагог должен учитывать, что мощным фактором формирования Я-концепции являются защитные механизмы личности, препятствующие допуску в ее сознание дестабилизирующей, разрушающей информации. Аналогично они

влиять на осознание человеком своего положения и уровень его притязания: пребывающий в неблагополучном статусе человек склонен его завышать (так, например, широко известно как закономерность непонимание положения изолированности педагогически запущенным ребенком).

Педагог, побуждая учащегося к непосредственному осмыслению меры своего социального признания, должен учитывать сильный воспитательный смысл этого акта самоанализа, одного из самых эмоционально насыщенных и напряженных: ведь, по сути дела, учащийся проводит самооценку итога своих коммуникативных достижений в социуме.

Сведения об индексе осознанности и уровня притязаний значительно продвигают педагога в понимании и прогнозировании особенностей эмоционально-личностного поля группы. Во-первых, если большая часть детей обнаружили низкую степень осознанности своего положения в коллективе, можно сделать предположение о слабой сигнальной силе внутригрупповых контактов в силу того, что они неразвернуты, содержание их небогато, эмоционально не окрашено, в группе нет традиции открытого выражения доброжелательности, знаков расположения, признания друг друга. Отсюда ведущей педагогической задачей в работе с детьми должно стать воспитание коммуникативной культуры отношений, стиля эмоционально богатого проявления положительных социальных чувств. Одновременно ситуация низкой осведомленности конкретного воспитанника о своей позиции в коллективе свидетельствует о слабой сформированности его социального интеллекта и, следовательно, о педагогической необходимости развивать у него психологическое чутье, вкус и навыки внимательного и точного анализа отношения к себе.

Во-вторых, особым консультативным контролем следует обеспечить детей с завышенным уровнем притязания. Они отличаются необоснованным чувством превосходства, навязчивостью, склонностью к манипулятивному стилю диалога. Поскольку их претензии, как правило, не подтверждаются, у детей может сложиться конфликтный стиль отношений с окружающими.

Смысл педагогической консультации – в тактичном, но принципиальном обсуждении с подростком его положения в группе, особенностей и недостатков стиля общения; смысл педагогического контроля – в пресечении конфликтных и манипулятивных форм общения.

В-третьих, в целенаправленной педагогической опеке нуждаются дети с явно заниженным уровнем притязаний. Обедненная версия ребенка о себе сковывает общение, тормозит инициативное самовыражение и включение в отношения. Смысл опеки – в повышении у таких детей самооценки, социометрически обоснованное включение их в групповые формы работы.

Уровень сплоченности – групповой социометрический индекс, характеризующий психологическую взаимность членов группы, интенсивность личных контактов.

Индекс сплоченности определяется как отношение количества взаимных выборов к теоретически возможному для данной группы их количеству и высчитывается по формуле

$$C = \frac{\Sigma A}{0,5 \cdot N \cdot (N-1)} = \frac{1 + 2 + 3 + 4 + 2 + 2 + 1 + 1 + 3 + 1 + 1 + 1}{0,5 \cdot 16 \cdot 15} = \frac{26}{125} = 0,2,$$

где C – индекс сплоченности, N – число учащихся, ΣA – сумма взаимных выборов.

Оценочная шкала

| Уровень сплоченности | Величина индекса |
|----------------------|------------------|
| Очень высокий | 0,6–1,0 |
| Высокий | 0,4–0,5 |
| Средний | 0,21–0,3 |
| Низкий | 0,2–0 |

Психологический смысл индекса сплоченности – в регистрации интенсивности взаимного согласия между всеми участниками группового взаимодействия, степени приближения этого согласия к идеалу – максимуму. Следует отличать уровень сплоченности от коэффициента взаимности, описанного в работе Я. Л. Коломинского.

Коэффициент взаимности выводится из отношения числа взаимных выборов к числу не теоретически, а реально сделанных выборов, умноженного на 100%. Например, в нашей группе

$$KB = \frac{26}{54} \cdot 100 = 48.$$

Диагностический потенциал этого индекса своеобразен. Он лишь регистрирует степень взаимности развернутых в классе контактов, которые сами по себе могут охватывать малое количество членов группы. Отсюда, например, при низкой групповой сплоченности (когда в группе много изолированных, а отношения дружбы, расположения имеют лишь немногие счастливчики) коэффициент взаимности может быть высоким за счет того, что взаимное согласие, спайка общающихся между собой ребят очень высока. Так, в нашей группе сплоченность стремится к низкой, выборы ребят и взаимные отклики невелики, а коэффициент взаимности в целом приближается к среднему уровню, отражая тот факт, что из числа воспитанников, сделавших немногочисленные выборы, половина объединена взаимными выборами в тесные микрогруппы или пары.

Педагогическая интерпретация. Получив в распоряжение индекс сплоченности, педагог должен с особой тщательностью избегать его абсолютизации и механистичности толкования. Лишь обогащенный личными выводами воспитателя о причинах, критериях, характере сплоченности он обретает достоверный психологический смысл. Тем не менее в сочетании с анализом социогаммы (отражающей структуру группы) данный индекс все же позволяет построить некоторые диагностические гипотезы о процессах коллективообразования, а именно о характере сплоченности внутригрупповых объединений.

Если большинство воспитанников объединены в пары, то перед нами парный характер сплоченности, если в микрогруппы – микрогрупповой, а если поровну – то парно-микрогрупповой вариант сплочения. Столь же выразительно социогамма отражает уровень социовалентности детей, ее направленность, объясняя в определенной степени уровень сплоченности, т. е. помогая понять, почему он

высокий или низкий. Если структурные элементы группы автономны, замкнуты на себя, между ними нет активного обмена симпатиями и предпочтениями, то можно сделать предположение о корпоративном характере сплоченности, о том, что группа раздроблена на отчужденные друг от друга объединения. Возможен и другой полюс сплоченности, когда между микрогруппами, парами, ребятами-одиночками существуют множественные линии эмоциональных контактов, образующие эмоциональное плотное поле. Покажем на нашей группе пример диагностического прочтения социограмм и индексов сплочения.

Из социограммы ясно виден парно-микрогрупповой характер сплоченности: относительно высока социовалентность пары 14–15, микрогруппы 4–7–6–5; наоборот, автономны и низковалентны пара 2–11 и микрогруппа 10–9–13. Отчетливо видны диспозиции внутригрупповых объединений: являясь эмоциональным центром притяжения окружающих, группа «звезда» не стала организационным центром, замыкая свои симпатии на себе (группа 10–9–13).

Иная эмоциональная установка у группы 4–7–6–5: она готова дружить со многими сверстниками. Наличие автономных внутригрупповых объединений, достаточно разреженное эмоциональное поле предпочтений объясняют низкий уровень сплоченности (напомним, он равен 0,2 при максимуме 1,0) группы в целом. Получив исходную диагностическую информацию, воспитатель должен далее разобраться в причинах микрогруппового эгоизма, закрытости детей, выяснить, какое из объединений сможет стать организационно-социальным центром коллектива, с тем чтобы опереться на него в воспитательной работе.

Вариант 2

В настоящее время существует наиболее распространенный вариант социометрического обследования, опирающийся на амбивалентные – положительные и отрицательные – выборы в группе.

Инструкция учащемуся:

Укажите:

1. С кем из своей группы Вы предпочли бы провести смену в лагере труда и отдыха?

2. С кем бы не хотели провести смену в лагере вместе?

При обработке ответов в социоматрицу заносятся как положительные, так и отрицательные выборы. Соответственно по горизонтали оформляются четыре графы-накопителя:

1) количество положительных выборов, сделанных воспитанником в группе;

2) количество отрицательных выборов;

3) количество взаимных положительных выборов;

4) количество взаимных отрицательных выборов.

По вертикали оформляются три графы:

1) количество полученных от группы положительных выборов;

2) количество отрицательных выборов;

3) количество ожидаемых выборов.

С введением в оборот отрицательных выборов появляется возможность: а) выделить дополнительный отрицательный статус личности в группе – «отвергаемый»; б) установить уровень агрессивности (гуманизации) межличностных отношений; в) выявить не только дружеские, но и взаимно враждующие микрогруппы, взаимно враждебные отношения между отдельными членами группы; г) определить детей с преимущественно положительным стилем отношения к группе и детей с враждебным, негативным отношением к группе.

Статус. Индивидуальный социометрический статус при обсуждаемом варианте вычисляется по формуле

$$C = \frac{\Sigma(R1 + R2)}{(N-1)},$$

где $R1$ – число положительных выборов, $R2$ – число отрицательных выборов; N – число членов группы.

При введении в оборот отрицательных выборов возникает весьма сложный вопрос о переводе рейтингового статуса личности в типовой статус («звезда», «предпочитаемый» и т. д.). Здесь целесообразно обратиться к качественному подходу на основе учета

баланса положительных и отрицательных выборов. С известной долей условности можно выявить основные статусы:

- «звезды» – дети, получившие 5–6 и более положительных выборов (с единичными вкраплениями отрицательных выборов);
- «изолированные» – дети, не получившие ни положительных, ни отрицательных выборов;
- «отвергаемые» – дети с 5–6 и более отрицательными выборами (с единичными положительными выборами);
- дети, получившие равное количество положительных и отрицательных выборов. В этом случае можно говорить о неустойчивом социально-психологическом статусе, свидетельствующем о противоречивом отношении группы к своему члену;
- «принятые» – дети с разнообразными сочетаниями «+» и «-», в которых трудно выделить какую-то одну убедительную доминанту отношений.

Уровень агрессивности. Обсуждаемый вариант социометрии позволяет выявить уровень агрессивности в межличностных отношениях. Он вычисляется по формуле

$$A = \frac{R_2}{R_1 + R_2} \cdot 100,$$

где A – уровень агрессивности; R_1 , R_2 – количество положительных и отрицательных выборов.

В здоровом коллективе всегда имеются отрицательные взаимодействия определенного уровня, которые свидетельствуют о нормальных процессах психологического неприятия между отдельными членами группы, обусловленного противостоянием разных внутренних духовных сущностей, ценностных смыслов, просто психологической несовместимостью. Социометрическая практика показывает, что «полезный» уровень отрицательных выборов не должен превышать 5–10% от общего числа сделанных выборов. Превышение данной границы свидетельствует о выраженности агрессивного фона, требующего вмешательства «внешнего социального разума» педагога (по Л. С. Выготскому).

Социовалентность. Во втором варианте социометрии возможно сделать более дифференцированную и тонкую оценку стиля

отношения воспитанника к своей группе. Кроме уровня социовалентности, определяемого по предыдущему варианту, в данном случае возможно определить ее характер: доброжелательный, враждебный, амбивалентный – с учетом баланса сделанных учащимся положительных и отрицательных выборов. Так, заметное преобладание положительных выборов говорит о положительном стиле отношений с группой; отрицательных – о враждебном, отрицательном; равное сочетание тех и других выборов свидетельствует об амбивалентности, внутренней противоречивости позиции учащегося по отношению к своей группе.

Вариант 3

Данный вариант социометрии, основанный на дифференцированной оценке каждым членом группы характера своих взаимоотношений со сверстниками, обладает, на наш взгляд, наибольшей диагностической силой [87]. Процедура углубленной социометрии проводится в следующем порядке:

1. Каждому воспитаннику дается алфавитный список группы.
2. На доске выписываются и устно обсуждаются оттенки межличностных отношений:
 - 1) «Он мой хороший друг»;
 - 2) «Он мне приятель»;
 - 3) «Он мне не друг и не приятель, но я хотел бы с ним дружить, он мне интересен»;
 - 4) «У меня с ним чисто деловые отношения»;
 - 5) «Никаких отношений нет»;
 - 6) «Этого человека я избегаю»;
 - 7) «К нему отношусь скорее недоброжелательно»;
 - 8) «К нему отношусь отрицательно».
3. Подростку предлагается оценить свои отношения с каждым членом группы (по списку), используя не более двух оттенков отношений.
4. Обработка данных осуществляется в рамках традиционной социоматрицы, куда заносятся баллы-оценки, «выданные» детьми своим сверстникам. В графах-накопителях по горизонтали

отражаются основные оттенки взаимоотношений, а именно количество:

- 1) положительных выборов (оттенки 1, 2, 3);
- 2) отрицательных выборов (8, 7);
- 3) выборов, свидетельствующих об отчуждении, психологическом отгораживании от товарищей (5, 6);
- 4) деловых выборов (оттенки 4).

В графах-накопителях по вертикали суммируются те же оценки отношений, но уже полученные подростком от своей группы.

Определение статуса воспитанника в данном варианте социометрии должно носить, на наш взгляд, сугубо качественный характер. Дело в том, что количественное определение индивидуального социометрического статуса зачастую приводит к формально-усредненной характеристике данного феномена.

Так, дети, получившие оценку «никаких отношений нет», имеют тот же рейтинг, что и дети с равным количеством положительных и отрицательных выборов. С определенной долей условности можно выделить следующие группы детей:

- «звезды» – воспитанники, получившие преимущественно положительные выборы (1, 2, 3) с единичными вкраплениями выборов всех остальных оттенков;
- «изолированные» – дети, получившие выборы с оттенком отчуждения (учитываются оттенки 5, 6);
- «отвергаемые» – дети, получившие преимущественно отрицательные выборы (учитываются оттенки 7,8) с единичными вкраплениями выборов всех остальных оттенков;
- с неустойчивым статусом – дети, получившие примерно равное количество, с одной стороны, положительных и деловых выборов, с другой – отрицательных и отчужденных выборов;
- «принятые» – дети, получившие: а) преимущественно деловые выборы от группы; б) выборы всех оттенков, среди которых трудно выделить какую-то определенную доминанту отношений.

Углубленная социометрия – достаточно мощный способ выявления всего спектра эмоционально-личностных контактов. Кроме черно-белых тонов (друг – недруг) педагог имеет возможность

вскрыть такие важные и распространенные в человеческом общежитии «режимы» отношений, как деловые; предметные; отчуждения. Внутри положительных коммуникаций возможно выявить устойчивые; глубокие; седативные и более поверхностные; устоявшиеся и зарождающиеся; потенциальные отношения. Внутри отрицательных коммуникаций педагог может выявить те, которые являются для личности осязаемым психотравмирующим фактором.

Заканчивая характеристику социометрических способов проникновения во внутренний, интимный, мир детского коллектива, пожелаем педагогу-диагносту следующее: социометрическая информация не должна существовать на констатирующем уровне, ее необходимо немедленно вводить в оборот педагогических отношений и решений; в противном случае она стремительно устаревает, становится бесполезным информационным балластом.

6.3. Диагностика привлекательности группы

Подчас абсолютизируя коллективистские ценности, значимость коллектива, наша педагогическая наука и особенно практика далеко не всегда учитывают и решают проблемы и трудности личности, включенной в условия обязательного коллективного обучения, а тем более проживания. Так, жизненно важной для успешной социализации воспитанника является проблема гармонизации личности с коллективом, в который ребенок попал в силу социальной необходимости. Как уже подробно раскрывалось ранее, помощь педагога в решении этой проблемы осуществляется через диагностику привлекательности группы и (на ее основе) уменьшение психологической дистанции между личностью и коллективом.

Привлекательной является группа, в которой ребенок наиболее полно удовлетворяет свои социальные потребности на посильном для него уровне. Очевидна интегративная сущность данного группового показателя, ведь, по сути, в нем выражена функциональная оценка коллектива как социальной системы с позиций интересов личности. Выделим три основных компонента этой системы, которые в совокупности делают ее удовлетворяющей интересам личности:

- деятельностный компонент – способность группы обеспечить оптимальные условия для ведущих видов деятельности – учебной и общения;

- позиционный компонент – приемлемый для воспитанника, занимающего социальную позицию объекта воздействия, педагогический корпус (компетентные и лично привлекательные воспитатели и преподаватели);

- ценностный компонент – личностная значимость для учащегося взаимоотношений и дел, развертывающихся в группе, выраженная в чувстве причастности к делам и членам группы.

Предложенная ниже методика диагностирует меру принятия воспитанником указанных компонентов: принятие деятельностного компонента – при помощи блоков I, II; позиционного – III; ценностного – IV. Кроме того, в методике предусмотрена (блок V) ситуация воображаемого выбора «уйти из группы – остаться в группе», которая диагностирует отношение к группе через осознание потребности изменить социальную среду.

Методика диагностики привлекательности группы

Инструкция. В каждом блоке выберите только одно суждение, которое наиболее точно выражает Ваше отношение к группе.

Опросник

I. Какие взаимоотношения между товарищами в Вашей группе?

1. Примерно такие, как бы мне хотелось.
2. Отношения сложились несколько хуже, чем я хотел(-а) бы.
3. Отношения в группе обычные, бывают и хуже.
4. Отношения отличные, с радостью живу в этой группе.
5. Не знаю.

II. Какие отношения к учебе сложились в Вашей группе?

1. Группа своим отношением к учебе мешает мне учиться.
2. Отношение группы к учебе помогает мне, заставляет подтягиваться.
3. Отношение к учебе могло быть и лучше.
4. Не знаю.

III. Какие у Вас лично отношения с воспитателями группы?

1. Примерно такие, как бы мне хотелось.

2. Хуже, чем я хочу.

3. Никаких отношений нет.

4. Отношения сложились хорошие.

5. Не знаю.

IV. Как бы Вы оценили свою принадлежность к группе?

1. Чувствую себя членом коллектива, его частью.

2. Участвую в большинстве дел.

3. Участвую в некоторых делах.

4. Не чувствую, что являюсь членом коллектива, его частью.

5. После занятий сразу иду по своим делам, стараюсь не задерживаться в группе.

6. Затрудняюсь ответить.

V. Переменили бы Вы группу, если бы представилась возможность?

1. Да, очень хотел бы сменить коллектив.

2. Скорее, перешел бы в другую группу, чем остался.

3. Не вижу никакой разницы, везде одинаково.

4. Скорее всего, остался бы в своей группе.

5. Очень хотел бы остаться в своем коллективе.

6. Затрудняюсь ответить.

Обработка результатов. Сначала определяется индивидуальный индекс привлекательности группы для каждого воспитанника в отдельности. Для этого подсчитываются баллы за выбранные им суждения по дешифратору ответов (каждое суждение оценивается в баллах).

Дешифратор ответов

| Вариант ответа | Блок 1 | Блок 2 | Блок 3 | Блок 4 | Блок 5 |
|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1 | 5 | 1 | 4 | 5 | 1 |
| 2 | 1 | 4 | 1 | 4 | 2 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 4 | 6 | 2 | 5 | 2 | 4 |
| 5 | 1 | – | 2 | 1 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6 | – | – | – | 1 | 2 |
|---|---|---|---|---|---|

Максимальное значение индивидуального индекса привлекательности равно 25 баллам, минимальное – 5 баллам.

Далее определяется общий индекс привлекательности группы. Для этого суммируются индивидуальные индексы; сумма делится на число детей. Полученное значение есть индекс, указывающий на уровень привлекательности группы (см. оценочную шкалу).

Оценочная шкала

| Уровень привлекательности группы | Величина индекса, баллы |
|----------------------------------|-------------------------|
| Высокий | Более 19 |
| Выше среднего | 16–19 |
| Средний | 13–15 |
| Ниже среднего | 11–12 |
| Низкий | Менее 11 |

В целях углубленного педагогического анализа определяется уровень привлекательности отдельных сторон жизнедеятельности коллектива, а именно выясняется групповая оценка: а) эмоциональных условий в коллективе (блок I); б) делового настроения группы, отношения к учебе (блок II); в) педагогического фактора, т. е. отношения с педагогами (блок III); г) чувства «мы» (блок IV); д) группы в целом (блок V). Суммируются баллы, набранные группой по каждому показателю; сумма делится на число воспитанников группы. В результате получаем индекс привлекательности для группы в целом того или иного показателя.

Педагогическая интерпретация. Индексы привлекательности группы, указывающие степень удовлетворенности воспитанников своим пребыванием в ней, имеют для педагога особый смысл, поскольку несут в себе оценочно-обобщенную характеристику коллектива как среды обитания, в которой выражено социальное чувство юных членов общества.

Уже сам акт диагностики имеет сильное воспитательное значение, так как методика ставит воспитанника в позицию суверенной личности, имеющей право оценить общество, сделать пусть воображаемый, но

все-таки выбор, осмыслить свои социальные потребности и заявить о них. Подчеркнем особо, что работа с этой методикой в значительной мере воспитывает и самого педагога. Лежащий в ее основе критерий привлекательности – прогрессивный, демократический критерий оценки детского коллектива с позиции интересов личности, а не государства или образовательной системы. Такой поворот помогает педагогу овладеть демократическим стилем общения, создает установку на восприятие воспитанника не как послушного объекта требования и указания, а как социального заказчика системы, творимой педагогом.

Как можно использовать информацию, полученную по данной методике? Во-первых, красноречивым диагностическим показателем социального качества группы является общий индекс привлекательности коллектива. Уровни высокий и выше среднего сигнализируют о том, что группа эффективно реализует положительные социальные потребности ребят; это поощряющая оценка коллектива. Средний уровень фиксирует «прожиточный минимум» удовлетворенности детей своей группой. Это положительная оценка коллектива и вместе с тем мотив, импульс для энергичного движения вперед, умножения делового и духовного потенциала детского объединения. Низкий уровень привлекательности группы в глазах ее членов – знак беды, того, что сложившаяся общность – пока еще негостеприимная «среда обитания» для подростка.

Во-вторых, на вопрос «Что же именно не удовлетворяет группу?» педагогу помогут ответить индексы групповой привлекательности конкретных сторон коллектива: эмоционального климата; отношения к учебе, т. е. деловых условий; педагогического фактора, т. е. отношения с педагогами; чувства «мы», т. е. степени включенности личности во взаимоотношения в группе. Эти данные предлагаются для гласного и проблемного обсуждения в группе. Целесообразно совместить это с обсуждением эмоционально-психологического климата, поскольку природа того и другого показателя едина и связана с социально-психологическим самочувствием личности. В ходе своеобразной коллективной самооценки педагог побуждает к паритетным отношениям, активному социальному

анализу и сравнению с другими группами, к высказыванию пожеланий в адрес педагогов. В итоге обсуждения у детей должна быть сформирована позиция «Я социальный заказчик и активный создатель потенциала группы». Внимание ребят привлекается к «узким местам» в структуре удовлетворенности, и предлагается поисковая ситуация по решению означенных проблем (например: «Как создать деловой настрой на уроке?»; «Как сделать сферу отношений источником радости для каждого?»; «На песке не построишь прочный дом» (имеется в виду разобщенность ребят и т. д.).

И, наконец, в-третьих, педагог обращается к индивидуальным индексам, отражающим привлекательность группы в глазах отдельного подростка. Они служат информационной основой для творческого индивидуального подхода в воспитании. Рассматривается каждый конкретный случай неудовлетворенности группой. Следует избегать упрощенного, плоского понимания личных конструктов воспитанника в отношении группы. Причинами неудовлетворенности могут быть как очевидные объективные факторы, так и скрытые субъективные. Конечно, наиболее распространенной причиной недовольства группой являются реальные недостатки коллектива, о которых говорилось выше. Однако в здоровой, сильной и в целом дружной группе могут встретиться дети, ее не принимающие. В этом случае действуют субъективные причины; наиболее вероятными среди них являются: 1) индивидуалистическая ориентация личности, не приемлющей любые коллективные формы работы, досуга, учения как образ жизни; 2) оппозиция отрицательных нравственных установок личности положительным нормам коллектива; 3) ситуативный фактор (например, трудности адаптации учащегося-новичка).

Какими бы ни были причины – субъективными или объективными, педагога беспокоят состояние души воспитанника, его низкая удовлетворенность средой обитания. Ведущая задача в индивидуальной работе с такими подростками – гармонизировать их отношения с группой, исходя из конкретного контекста развития личности, например: 1) формировать у учащегося коллективистские

установки, показать преимущества кооперации людей; 2) сближать чувства «я» и «мы»; 3) реконструировать характер трудного подростка, приобщая постепенно к групповым нормам; 4) помочь в адаптации новичку и т. д.

Заключение

«Понятие “педагогическая диагностика” (ПД) на сегодня употребляется в трех взаимосвязанных значениях. В первом значении ПД обозначает самостоятельный вид педагогической деятельности, нацеленный на аналитико-информационное обеспечение учебно-воспитательного процесса... Во втором значении ПД обозначает специфический акт познавательной деятельности педагога по распознаванию актуального состояния единичного объекта в его соотношении с нормой... В третьем значении – это область педагогической науки, анализирующая и обобщающая указанные выше диагностические процессы» [30, с. 4].

Педагогическая диагностика актуальна для всех образовательных учреждений. Но, к сожалению, ее возможности сегодня недостаточно используются в учреждениях интернатного типа: в детских домах, приютах, школах-интернатах разных видов. А между тем организация педагогического процесса в этих учреждениях отличается особой сложностью в силу специфичности их миссии, целей и задач государственного воспитания, особенностей детского контингента. Она требует хорошо проработанного информационного обеспечения, «чтобы избежать организации педпроцесса “впотымах”, “наощупь”» [30, с. 4].

В последние десятилетия появилось немало интересных психолого-педагогических методик изучения личности школьника и ученического коллектива. Однако практика показывает, что для проведения полноценной педагогической диагностики в интернатных учреждениях нужен диагностический инструментарий, учитывающий их специфику и особенности детей, воспитывающихся без родительского попечения. Желательно, чтобы этот инструментарий был сосредоточен в едином комплексе, отвечающем потребностям педагогических коллективов детских домов и школ-интернатов.

Направив свои усилия на разработку такого комплекса, мы отобрали и модифицировали для него диагностические методики, в наибольшей степени удовлетворяющие эти потребности. Часть методик имеет авторский характер. При систематическом и правиль-

ном использовании они могут существенно помочь воспитателям и руководителям интернатных учреждений в получении нужных сведений о психическом состоянии воспитанников, о результатах воспитательной работы с ними и отклонениях в реализуемых воспитательных проектах.

Наряду с диагностическим инструментарием в данном издании представлен обширный научно-методический материал, содержащий необходимые для педагогов знания по возрастной и специальной психологии. Он призван способствовать совершенствованию личностно ориентированного подхода в работе с детьми и подростками, грамотно организовать их общение и коллективную жизнедеятельность, а также взаимодействие в системе «воспитатель – воспитанник».

Материалы монографии прошли апробацию в различных образовательных учреждениях Екатеринбурга и Свердловской области. Таким образом, целесообразность их использования в учреждениях интернатного типа подтверждена обширной педагогической практикой.

Библиографический список

1. Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. Иркутск, 1986.
2. Алмазов Б. Н. Психологическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск, 1985.
3. Алмазов Б. Н. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. Свердловск, 1987.
4. Альманах педагогических тестов. М., 1966.
5. Аминов И. А. Модели управления образованием и стили преподавания // Вопр. психологии. 1994. № 2.
6. Басюк В. С. Модель организации службы социально-психологического сопровождения в условиях детского дома: теоретико-практический аспект: Метод. пособие для администраторов, соц. педагогов дет. домов и школ-интернатов. М., 2001.
7. Батракова С. Н. Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся. Ярославль, 1982.
8. Белкин А. С. Отклонения в поведении школьников. Свердловск, 1973.
9. Березовин Н. А., Коломинский Я. Л. Учитель и детский коллектив. Минск, 1975.
10. Бодалев А. А., Криволап Л. И. О воздействии стиля общения педагога с учащимися на эмоциональный опыт // Проблемы общения и воспитания: Сб. науч. тр.: В 2 ч. Ч. 1. Тарту, 1974.
11. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
12. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4.
13. Бороздина Л. В. Исследование уровня притязаний. М., 1985.
14. Верцинская Н. Н. Работа с трудными детьми. М., 1986.
15. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. М., 1976.
16. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973.

17. *Гинзбург М. Р.* Метод изучения представлений подростков и старших школьников об осмысленности жизни // Психологические проблемы выявления и коррекции отклоняющегося поведения. М., 1990.
18. *Голубев Н. К., Битинас Б. П.* Введение в диагностику воспитания. М., 1989.
19. *Грищенко Л. А., Кочетов А. И.* Изучение и преодоление педагогической запущенности у школьников. Волгоград, 1982.
20. Дети с задержкой психического развития. М., 1966.
21. Диагностические аспекты профилактики и коррекции школьной адаптации. М., 1988.
22. *Дьяченко В. К.* Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М., 1989.
23. *Елисеев О. П.* Конструктивная типология и психодиагностика личности. Псков, 1994.
24. *Захаров А. И.* Неврозы у детей и подростков. М., 1988.
25. *Здравомыслов А. Г., Ядов В. Л.* Отношение к труду и ценностные ориентации личности // Социология в СССР: Моногр.: В 2 т. Т. 2. М., 1996.
26. *Зеер Э. Ф., Карпова Г. А.* Диагностика самосознания // Педагогическая диагностика личности учащегося СПТУ: Сб. ст. Свердловск, 1989.
27. *Каган М. С.* Мир общения: проблема межсубъектных отношений. М., 1988.
28. *Казанская В. Г.* Пути оптимизации взаимоотношений педагогов и учащихся. Казань, 1986.
29. *Кан-Калик В. А.* Основы профессионально-педагогического общения. Грозный, 1979.
30. *Карпова Г. А.* Методы педагогической диагностики: Учеб. пособие. Екатеринбург, 2001.
31. *Карпова Г. А.* Педагогическая диагностика отклоняющегося поведения школьников: Метод. рекомендации. Екатеринбург, 2004.
32. *Карпова Г. А., Артемьева Т. П.* Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития. Екатеринбург, 1995.
33. *Козловская Г. В., Кремнева А. Ф.* Эпидемиология психических заболеваний у взрослых и детей // Научный обзор ВНИИ медицинской и медико-технической информации. М., 1980. Вып. 2.

34. *Кон И. С.* Психология ранней юности. М., 1989.
35. *Коротаева Е. В.* Основы педагогических взаимодействий. Екатеринбург, 1996.
36. *Красовицкий М. Ю.* Взаимоотношения учителей и учащихся в сфере общения // Проблемы общения и воспитания: Сб. науч. тр.: В 2 ч. Ч. 1. Тарту, 1974.
37. *Кричевский Р. Л., Битянова М. Р.* Стиль педагогического руководства как фактор удовлетворенности учащихся коллективом // Новые исследования в психологии. М., 1988. № 2.
38. *Крупская Н. К.* Педагогические сочинения: В 5 т. М., 1959. Т. 3.
39. *Левитан К. М.* Основы педагогической деонтологии. М., 1991.
40. *Леонгард К.* Акцентуированные личности. Киев, 1981.
41. *Личко А. Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. М., 1983.
42. *Лутошкин А. Н.* Эмоциональные потенциалы детского коллектива. М., 1988.
43. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. М., 1993.
44. *Махов Ф. С.* Свободное время педагогически запущенных подростков как социально-психологическая проблема // Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних. Тюмень, 1985.
45. *Меньшиков В. Г.* Диагностика акцентуированных черт характера и типов акцентуаций у школьников. Екатеринбург, 1993.
46. Методика психодиагностики в спорте. М., 1990.
47. Методические рекомендации по диагностике эгоцентризма у подростков и старших школьников / Сост. Т. И. Пашуков. Кировоград, 1987.
48. *Мурзенко В. А.* Диагностика и структура эмоционально-поведенческих нарушений // Эмоциональный стресс и пограничные нервно-психические расстройства. Л., 1977.
49. *Налчаджян А. А.* Социально-психологическая адаптация личности. Ереван, 1988.
50. *Невский И. А.* Ранняя диагностика и профилактика педагогической запущенности детей. Курган, 1985.

51. Новые ценности образования: образование и общество. М., 1996. Вып. 5.
52. Общая психодиагностика. М., 1987.
53. *Овчарова Р. В.* Практическая психология в начальной школе. М., 1996.
54. *Овчарова Р. В.* Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте. М., 1995.
55. Одаренные дети. М., 1991.
56. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М., 1996.
57. Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет. М., 1988.
58. Практикум по психологии. Свердловск, 1988.
59. Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних: Сб. ст. Тюмень, 1985.
60. Психология: Слов. М., 1990.
61. Психология личности: Тесты, опросники, методики. М., 1995.
62. Психология современного подростка: Коллектив. моногр. М., 1987.
63. Психолого-педагогические условия развития личности учащихся. Воронеж, 1990.
64. Рабочая книга школьного психолога: Метод. пособие. М., 1995.
65. Развитие и диагностика способностей: Метод. пособие. М., 1991.
66. *Раттер М.* Помощь трудным детям. М., 1987.
67. *Рахматуллина Ф. М., Курбанова А. Т.* Основы педагогического общения. Казань, 1984.
68. *Рогов Е. И.* Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д, 1991.
69. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1996.
70. Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993.
71. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1946.

72. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973.
73. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. М., 1995.
74. *Сенин И. Г.* Опросник терминальных ценностей. Ярославль, 1991.
75. *Сидорова Л. К.* Организация и содержание работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей: Метод. пособие. М., 2004.
76. *Славина Л. С.* Дети с аффективным поведением. М., 1966.
77. Социальная психология: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М., 1987.
78. Способности и одаренность // Рабочая книга школьного психолога. М., 1995.
79. *Сухомлинский В. А.* Методика воспитания коллектива. М., 1981.
80. *Толстых Н. Я.* Использование карты наблюдений для диагностики нарушений в личностном развитии и поведении школьников // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога: Сб. ст. М., 1987.
81. Трудный подросток – причины и следствия. Киев, 1985.
82. *Ульенкова У. В.* Дети с задержкой психического развития. Н. Новгород, 1994.
83. *Ушинский К. Д.* Предисловие к 1-му тому «Педагогической антропологии» // *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические произведения. М., 1968.
84. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений: В 11 т. Т 9. М, 1950.
85. *Фельдштейн Д. И.* Особенности личностного развития подростка в условиях социально-экономического кризиса // Мир психологии и психология в мире. 1994. № 0.
86. Формирование личности старшеклассника: Сб. ст. М., 1989.
87. *Фридман Л. М., Пушкина Т. Д., Каплунович И. Л.* Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М., 1988.
88. *Шилова М. И.* Учителю о воспитанности школьников: Пособие для учителей. М., 1990.
89. Школа и психическое здоровье учащихся. М., 1988.

