

Государственное автономное учреждение
Калининградской области дополнительного
профессионального образования
«Институт развития образования»

О ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКОВ: В ПОМОЩЬ КЛАССНОМУ РУКОВОДИТЕЛЮ

Методическое пособие

Калининград
2019

УДК 371
ББК 74.204
О-11

Печатается по решению Ученого совета
Калининградского областного института развития образования

Составитель

В. П. Вейдт, кандидат педагогических наук,
проректор по научно-методической работе
Калининградского областного института развития образования

Рецензент

Т. Б. Гребенюк, доктор педагогических наук, профессор,
профессор-консультант Института образования БФУ им. И. Канта

**О-11 О воспитании подростков: в помощь классному руководи-
телю:** Методическое пособие / сост. В. П. Вейдт. — Калининград:
Издательство Калининградского областного института развития
образования, 2019. — 140 с.: ил.

ISBN 978-5-91739-050-5

Методическое пособие призвано осветить психологические и возрастные особенности подросткового возраста. Кроме того, в данном издании представлены основные направления деятельности классного руководителя по воспитанию подростков. Особый интерес для педагогов-практиков могут вызвать методические разработки воспитательных мероприятий для подростков.

В первую очередь книга адресована классным руководителям и будет полезна тем учителям, для кого эта деятельность является новой, а также педагогам, уже обладающим опытом классного руководства с акцентом на воспитании детей подросткового возраста. Кроме того, методическое пособие может представлять интерес для руководителей образовательных организаций и их заместителей, методистов институтов повышения квалификации (развития образования), преподавателей и студентов педагогических вузов и колледжей.

УДК 371
ББК 74.204

ISBN 978-5-91739-050-5

© Калининградский областной
институт развития образования, 2019
© Авторы, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Воспитание подростка: индоктринация или нравственное самоопределение?.....	5
--	---

ЧАСТЬ 1

Особенности подросткового возраста

1.1.Кризис подросткового возраста: взгляд специалиста на проблемы взрослых и детей.....	12
1.2.Ученые записки классному руководителю: о методологических основаниях деятельности, о специфике возраста, о центральном факторе содействия развитию личности подростка.....	18
1.3.Субъект-субъектное взаимодействие педагога и подростка: сущность, содержание, условия организации...	39
1.4.Педагогика индивидуальности подростка.....	48
1.5.Буллинг в подростковой среде.....	59

ЧАСТЬ 2

Деятельность классного руководителя по воспитанию подростков

2.1.Формирование ценностно-смысловых связей между субъектами образовательного процесса как фундамент духовно-нравственного воспитания.....	64
2.2.Реализация системно-деятельностного подхода в воспитательной работе образовательной организации на примере МАОУ г. Калининграда СОШ № 19.....	69
2.3.Классный час как основная форма воспитательной работы в школ.....	74
2.4.Создание детско-взрослого сообщества как эффективная форма работы школы с родителями и общественной ответственностью.....	76
2.5.Позитивный инклюзивный класс: способы организации.....	86

- 2.6. Развитие жизнестойкости подростков с нарушениями поведения методом «профилактической психодрамы»..... 92

ЧАСТЬ 3

Методические разработки воспитательных мероприятий для подростков

- 3.1. Классный час для подростков «Человек — существо духовное»..... 97
- 3.2. Внеурочное занятие для старшеклассников «Что такое счастье?»..... 114
- 3.3. Опыт проведения психодраматических сессий на базе общеобразовательной школы..... 120
- 3.4. Тренинг для подростков в начале учебного года «Новый класс — новые возможности»..... 126

ОБ АВТОРАХ..... 132

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ, РЕКОМЕНДОВАННОЙ К ПРОЧТЕНИЮ КЛАССНОМУ РУКОВОДИТЕЛЮ..... 134

ПРИЛОЖЕНИЯ

- Приложение А.** Памятка классному руководителю по планированию воспитательной работы..... 137
- Приложение Б.** Базовые национальные ценности (выдержка из Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Российской Федерации)..... 139

ПРЕДИСЛОВИЕ. ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКА: ИНДОКТРИНАЦИЯ ИЛИ НРАВСТВЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ?

А. В. Поповкин

Подростковый возраст — это этап, который по своей важности для человека, наверное, может сравниться лишь с ранним детством. Это возраст, когда, без преувеличения, закладывается судьба человека: формируются «взрослые» убеждения и привязанности, страхи и комплексы, совершается нравственный выбор, определяющий жизнь на многие годы. Именно в подростковом возрасте у человека открываются новые таланты и, к сожалению, частенько отцветают те, которыми иные из нас блистали в детстве. И, конечно же, подростковый возраст — это борьба. Борьба за право быть взрослым или, напротив, за право им не быть. Школа, наряду с семьей, — основное место действия. Ведь, как известно, индивидуализм и независимость подростка парадоксальным образом сочетаются в нем с тягой к социальной коммуникации и сплоченности со сверстниками, доходящей порой до «стадного чувства». Все это делает подростка «крепким орешком» для любого педагога.

Школа — арена борьбы не только подростка с миром взрослых. В наши дни это еще и поле битвы за умы и сердца подрастающего поколения разных социально-политических сил, сторонников различных мировоззрений. В этой связи современному учителю необходимо уметь различать, что и кто стоит за теми или иными педагогическими методиками и технологиями, какие мировоззренческие и ценностные установки лежат в их основе. Ведь порой эффективное усвоение предметных знаний или социально приемлемое поведение могут достигаться ценой серьезного повреждения духовно-нравственной жизни подростка.

Как отмечал древнекитайский мудрец Конфуций, многие беды и нестроения происходят из-за путаницы имен, поэтому первое действие для установления гармонии и порядка — «ис-

правление имен». В воспитательном процессе, как в школе, так и в семье, у нас сейчас далеко не все гладко. Отчасти это связано с объективными социальными условиями в нашей стране: нарастающей несправедливостью общественного устройства, системными сбоями в системе образования и т. п. Но начинать разбирать этот ворох проблем стоит с устранения путаницы в «именах». Так, говоря о воспитании, мы порой подменяем его «дрессировкой» и выработкой «хороших манер», а усвоение подростками нравственных ценностей и моральных убеждений путаем с индоктринацией выгодной государству или господствующей в социальной группе идеологии. Между тем, разница колоссальная! Хорошо «дрессированный» человек никогда не забудет поздороваться с учителем и вообще обычно весьма «политкорректен», но в отличие от человека хорошо воспитанного и имеющего твердые моральные принципы легко может пойти на подлость или даже совершить преступление, если будет уверен в безнаказанности. Более того, только воспитанный, то есть морально зрелый, человек способен увидеть какой-то поступок как подлый или недостойный. Для «дрессированного» человека критерии поступка исчерпываются приносимыми личными выгодами. В этом отношении «индоктринированный» человек может показаться более здоровым в духовном отношении. Действительно, он — идеальный «винтик» в социальной машинерии. Однако живет ли такой человек подлинной духовной жизнью, неразрывно связанной с духовной свободой и стремлением к истине? Это большой вопрос.

Как же возможно подлинное воспитание человека и особенно — воспитание подростка?

Эта проблема занимала умы человечества с древнейших времен. Платон в диалоге «Менон» приходит к выводу, что гарантировать успех в воспитании добродетели может только божественное вмешательство. В чем же причина? Все дело, на первый взгляд, в очень простом, но по сути своей очень глубоком, можно сказать, метафизическом свойстве человека, чаще всего называемом свободой воли. Эта свобода проявляется, в числе прочего, в форме духовного и нравственного самоопределения. Действительно, невозможно заставить человека насильно принять нравственные принципы и убеждения, только он сам может согласиться с ними или нет. Это проявляется уже в маленьких детях, а в подростках порой принимает формы нрав-

ственного и духовного аутизма — полной непроницаемости для каких бы то ни было авторитетов и социальных норм.

Но почему, собственно, кому-то должны прививаться социальные нормы? Нужны ли они? И нормально ли для человека искать опору в каком-либо авторитете?

Некоторые современные сторонники крайних либеральных взглядов дают на эти вопросы отрицательный ответ. Более того, они усиленно продвигают в российских школах и вузах педагогические методики и технологии, построенные в русле «антипедагогике» — постмодернистской философии образования, появившейся в 70-х годах XX столетия. Существо этой доктрины, по сути, в древнем софистическом тезисе Протагора о том, что «человек есть мера всех вещей». Софисты, как и нынешние постмодернисты, отрицали реальность истины, равно как и объективную реальность добра и блага. Добро, истина и благо — это лишь то, что человек считает таковым, причем не вообще, а именно здесь и теперь. Если с этой точки зрения посмотреть на задачу воспитания, то окажется, что такой задачи нет! Ведь если нет объективных критериев духовной зрелости и моральной правоты, то ребенок ничуть не хуже взрослого может рассудить, что для него благо и что в данный момент считать истинной. И как же легко соблазнить бунтующего подростка идеей, что учитель для него вовсе не должен быть авторитетом, что он всего лишь «равный партнер», сопровождающий его в учебном процессе. Да, собственно, и сам учебный процесс, с точки зрения «антипедагогике», вовсе не является необходимым — ведь любая необходимость есть ограничение свободы и принуждение, навязывание целей и ценностей. Однако следует отметить один важный момент: сторонники «антипедагогике» впадают в перформативное противоречие, навязывая обществу идею отсутствия общезначимых норм... в качестве общезначимой нормы!

Все дело в том, что свобода воли — хотя и важное, но не единственное свойство человека. Не случайно Аристотель определяет человека как *логосное живое существо*, а русская философия видела его еще и как *существо соборное*. Обладание логосной природой означает не только наличие у нас способности к членораздельной речи и понятийному мышлению. Мы также стремимся сформировать осмысленную картину мира, в котором живем, отличаем главное от второстепенного, уста-

навливаем иерархию желаний и чувств, ценностей и поступков. Да, каждый это делает по-своему, но делает это каждый.

Равным образом наша соборность есть нечто большее, чем стремление к жизни с себе подобными. Человек имеет настоятельную потребность облекать свои мысли и убеждения в общезначимые формы, искать для них общезначимого содержания. Или же требовать общезначимости для имеющихся мыслей и убеждений (что, собственно, и делают апологеты «антипедагогики»).

Своеобразным синтезом логосности и соборности (современная философия предпочитает говорить об *интерсубъективности*) выступает иерархичность духовной жизни человека, в том числе и подростка. У последнего она проявляется даже жестче и рельефнее, чем у взрослого. Человек по своей природе склонен выстраивать иерархии значимых людей (по степени авторитета), иерархии ценностей и жизненных смыслов, сортировать по значимости свои переживания и чувства, а также чувства и переживания других людей. И в этом стремлении к верной и общезначимой иерархии смыслов и ценностей — ключ к воспитанию человека.

Научение и воспитание имеют определяющим моментом иерархические отношения учителя и ученика. Они требуют авторитета учителя в глазах общества и в глазах ученика, признания учеником своего незнания перед знанием учителя. Здесь уместна метафора воды — она течет только сверху вниз, из полного и избыточного в неполное. Отсюда же следует, что обучение и воспитание требует живого диалога ученика и учителя. Однако диалог предполагает не только уважение учеником учителя. Не менее необходимо и уважение к личности ученика! Без этого диалог вырождается в раздражающее назидание. Поэтому воспитание подростка должно исходить из презумпции уважения к его личности, его ценностных установок и моральных убеждений. Это уважение вовсе не означает невозможность педагогического воздействия. Ведь ценностные установки и моральные убеждения подростка вовсе не обязательно хороши и почти наверняка — недостаточно ясны ему самому. Правда, в таком диалоге учителю тоже придется быть готовым дать ответ (и себе, и воспитанникам) на вопрос, почему то, чему он учит — хорошо. И следует ли в жизни он сам тому, чему учит других? Это нелегкие вопросы, но только наша готовность ответить на

них может дать нам возможность получить моральный авторитет в глазах подростка.

В деле воспитания подростка одна из центральных тем — свобода личности, в первую очередь, самого подростка. Нередко свобода противопоставляется воспитанию. Однако, как это ни покажется странным, особенно апологетам «антипедагогики», свобода человека сама требует воспитания. И притом, пожалуй, даже в большей степени, чем остальные его свойства и качества! Для прояснения этого парадокса примем самое простое определение свободы — как возможности и способности человека поступать согласно собственному желанию. Но в чем же состоит наше желание? Ответ не так прост. Допустим, я захотел прочесть некую книгу. Во время чтения мне захотелось выпить чаю, затем мне позвонил товарищ и мне захотелось побеседовать с ним... Но как же быть с моим желанием прочесть книгу? Если я в какой-то момент не прерву разговоры и чаепития, я так и не закончу чтение! Получается, ради реализации одного свободного желания я должен ограничить себя в других. И здесь перед нами встает вопрос: какие наши желания нам следует предпочесть? Какие из них действительно наши, а какие появились случайно, в силу преходящих обстоятельств? И все ли наши желания достойны реализации? Здесь нам не обойтись без разумного соотношения возникающих желаний с иерархией ценностей. Но, кроме оценки, нужна еще и воля для преодоления препятствий, в том числе, и в лице наших же случайных и менее ценных желаний.

И вот мы видим, что *воспитание свободы* требует решения вполне классических педагогических задач: научения разумному выстраиванию иерархии ценностей, навыка самоанализа и, конечно, дисциплины, способности подчиняться принятому решению. Человек же, в котором данные качества не воспитаны, фактически оказывается в рабстве у случайных движений своей души... или того, кто сумеет этими движениями (чувствами, эмоциями и желаниями) манипулировать.

С проблемой свободы тесно связана и проблема подросткового эгоизма. Согласно выводам возрастной психологии, центрированность подростков на своих проблемах и душевных переживаниях — естественное состояние. Но это естественность гусеницы, завернувшейся в кокон — она нормальна как довольно короткий жизненный этап, который должен быть пройден и

преодолен. Подростковый эгоизм — следствие открытия юным человеком мира его души, чувств, переживаний и идей — должен преобразиться в здоровую социальность взрослого, социальность, в которой есть место сочувствию, состраданию и прощению. Однако воспитывая в подростковом возрасте умение следовать социальным нормам, особенно через участие в различных мероприятиях, очень важно сохранить баланс интересов личности и институциональных требований. Попросту говоря, всегда следует оставлять подростку возможность сказать «нет» (хотя бы временное, например, в форме «не в этот раз») нашим организационно-педагогическим усилиям. Ведь нормальная социальная жизнь человека требует умения верно сочетать уважение общественных интересов и норм с сохранением внутренней свободы и самоуважения. И здесь очень важен нравственный климат в школе, ее уклад, установившиеся традиции отношений учителей и учеников между собой — в некотором смысле, именно они определяют то, что воспитывает школа в своих питомцах, а вовсе не наши красивые слова на официальных мероприятиях.

Итак, воспитание подростка — трудная, но очень интересная педагогическая задача. Интересна она не только встречающимися сложностями и высоким риском неудач, но еще и тем, что если решать ее честно — она побуждает к духовному росту самого педагога, ставит его на острие духовных вызовов и социальных проблем. В наши дни, когда школа стала ареной борьбы мировоззрений, не следует забывать и о некоторой осторожности, которая должна состоять в трезвом подходе к предлагаемым новомодным педагогическим методикам и технологиям. Всегда стоит задаваться вопросами о том, какая теория стоит за этими методиками. Какого человека они призваны воспитать? Какого учителя требуют? Однако эти вопросы имеют смысл лишь для тех из нас, кто готов спросить самих себя: каких людей я хочу воспитать? Каким учителем я должен быть?

ЧАСТЬ 1

Особенности подросткового возраста

1.1. КРИЗИС ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА: ВЗГЛЯД СПЕЦИАЛИСТА НА ПРОБЛЕМЫ ВЗРОСЛЫХ И ДЕТЕЙ

Е. В. Сахарова

Каждый родитель в той или иной степени с тревогой ожидает вступления своего чада в период взросления, и каждый педагог хотя бы один раз в своей практике произнес сакраментальную фразу про кризисный возраст, подростковый кризис или кризис тринадцати лет. Редко кто из них при этом вспоминает, что и сам когда-то переживал нечто подобное в своей жизни...

Ситуация у подростка в возрасте 11-17 лет (по мнению современных исследователей, возрастные границы периода «взросления» сегодня даже расширились) поистине революционная. Конфликт между демонстративным «я не ребенок, я уже взрослый!» и внутренним «что происходит и что с этим делать?!» с позиции взрослого воспринимается как протестное, агрессивно-демонстративное, крайне неудобное и... «наверное, когда-нибудь все-таки пройдущее» поведение. Взрослый при этом, как правило, или «нападает» на подростка, пытается его подавить, вернуть в рамки приличия, послушания, субординации и т. п., или оправдывает его — «ну, кризис же, поэтому так себя и ведет» — и попустительствует ему. В итоге сам взрослый не готов принимать факт взросления ребенка, а самое важное, свою новую роль — роль родителя или педагога «уже не ребенка, но пока и не взрослого» человека. Отсутствие навыка общения взрослого с «не умеющим быть взрослым уже не ребенком» приводит к взаимному непониманию, к различного рода конфликтам как в семье, так и в школе.

В свою очередь, ребенок, требующий к себе равного со всеми отношения (как ко взрослому человеку), а по сути, снятия запретов («я уже взрослый, мне все можно!»), протестует в ситуации давления со стороны родителей и педагогов — «вам можно,

а мне нельзя?!» При этом вариант «вот вырастишь — поймешь / оценишь» в ситуации «я уже вырос!» не работает, а ругать абсолютно бесполезно и крайне неконструктивно. Как писал Лоуренс Стейнберг, ведущий эксперт по подростковому возрасту, крик не самый эффективный способ донести до подростка какое-либо сообщение: он обращает больше внимания на эмоции говорящего, чем на содержание его речи [3].

Вместе с тем, любая форма поведения подростка, будь то агрессия, замкнутость или что-то другое — это крик о помощи, потребность в понимании, принятии и поддержке молодого, взрослеющего человека. Вот и возникает и у взрослых, и у подростков извечный вопрос «Что делать?»

Проблемы две: с одной стороны — взрослый с нежеланием / неготовностью принимать факт взросления ребенка и необходимость собственной перестройки, а иногда и с отсутствием навыка освоения новой роли, с другой — ребенок, который до конца не понимает, что с ним происходит, пытается «привыкнуть» и научиться жить в новом качестве с новыми ощущениями в теле, желаниями, мыслями. Одним словом, и для взрослых, и для детей это некая разделительная полоса с препятствиями между детством и взрослой жизнью без инструкции по ее преодолению.

Понятно, что предупредить легче, чем лечить; но к тому моменту, когда взрослый начинает осознавать, что «оно» уже случилось, предупреждать поздно. Так что же делать, чтобы снизить риски? Для начала взрослому стоит принять сам факт того, что перед ним уже не ребенок и нужно быть аккуратным и последовательным в своих требованиях, ограничениях, угрозах, оценках действий или бездействия подростка. Вот тут и возникают сложности: у «уже не ребенка» к периоду взросления не сформировано понимание «ответственной свободы» — умения регулировать свою жизнь, управлять ею, принимать решения, делать выбор и осознанно нести за это ответственность, но отлично работает так называемый, «social brain» (социальный мозг) — «особая система (группа систем) мозга, которая специализируется на восприятии социальных объектов, опосредует социальные взаимодействия и обеспечивает их осуществление» [1] — и «эффект сверстников» [3].

Мы привыкли рассматривать проблему подросткового возраста через призму возрастной психологии и кризисных перио-

дов, социальной ситуации развития и психических новообразований. Вместе с тем, взгляд современных исследователей (по большей части западных), опирающихся на изыскания в области так называемых, социальных нейронаук («social neuroscience» [1, 2, 4]), довольно интересен с точки зрения понимания «механизма и принципа работы» мозга человека в подростковом возрасте, не исключая роли гормональных изменений. Такой подход помогает понять, почему для профилактики и преодоления проблем периода взросления у ребенка необходимо формировать самоконтроль, целенаправленность, трудолюбие и упорство; минимизировать совместное бесконтрольное времяпровождение подростков; организовывать им занятость, активный отдых, не лишая, вместе с тем, возможности побездельничать; использовать мотивацию с позитивным подкреплением и ситуацию успеха. А главное, прежде чем реализовывать все вышесказанное, свести к минимуму потенциально опасные стимулы, условия, ситуации (например, если на подростка все время кричать, то вряд ли такой человек научится понимать спокойную речь, контролировать себя и сам избежит соблазна грубить другим). Повышенное стремление к риску со стороны подростков, с точки зрения исследователей, объясняется, в частности, тем, что люди в этом возрасте мыслят иррационально, не обладают достаточными интеллектуальными способностями для принятия правильных решений, питают иллюзии насчет собственной неуязвимости, неадекватно оценивают степень риска опасных поступков или же просто не осознают, что опасно, а что нет [3]. Важно понять, что мы не сможем ПЕРЕДЕЛАТЬ подростка, не сможем уберечь его от окружающего мира, но в наших силах ИЗМЕНИТЬ его отношение к рискованному, саморазрушающему, небезопасному поведению, оценке степени риска того или иного действия и / или бездействия, к различного рода соблазнам и провокациям в подростковый период.

Каждый человек реагирует на эмоции, чувства окружающих, в той или иной степени обращает внимание на их мнение. В подростковый период это восприятие имеет особо важное значение и крайне обострено, что обусловлено нейробиологическими причинами. Так, Лоуренс Стейнберг считает, что, помимо активации в мозге центра вознаграждения, начало пубертатного периода, похоже, стимулирует изменения в областях головного мозга, отвечающих за реакцию человека на мнение

других людей [3]. Поэтому ребенку важно не столько то, ЧТО Вы говорите, сколько КАК Вы это делаете. И именно поэтому мнение окружающих его СВЕРСТНИКОВ, их оценка и их отношение так важно для человека в период взросления.

Резюмируя все вышесказанное, получаем довольно простые практические рекомендации по поводу того, как пережить проблемы в общении с молодыми людьми в период взросления, обеспечив им протекание данного периода жизни с минимальными потерями.

Итак, что делать:

1. Взрослому человеку принять сам факт того, что перед ним уже не ребенок, но человек, желающий быть взрослым при отсутствии навыка быть таковым. Другими словами, помогите «уже не ребенку» осваивать навыки реагирования по-взрослому (осознанно и ответственно) на те или иные жизненные ситуации.

2. По мере возможности, сведите к минимуму потенциально опасные стимулы и провоцирующие условия (сложно говорить ребенку о вреде курения или алкоголя, если в семье это норма; невозможно научить ребенка уважительному отношению к окружающим, их мнению, если постоянно унижать и оскорблять его и других в его присутствии; трудно ожидать от подростка разумного отношения к играм, если окружающие демонстрируют обратное).

3. Замените запреты и угрозы на разумные позитивные стимулы и ситуацию успеха, основываясь на позитивном понимании личностного опыта — все, что с человеком происходит, это не ПОТОМУ ЧТО ты такой и заслужил это, А ДЛЯ ТОГО, ЧТО-БЫ развиваться, учиться, совершенствоваться (то есть, о промахе ребенка стоит разговаривать с позиции «если ты сделаешь в подобной ситуации вот так ..., то сможешь избежать этого в будущем»).

4. Увеличивайте степень свободы подростка по мере того, как будет формироваться его понимание ответственности и самоконтроля (например, договоритесь о возвращении его домой к 23:00, предложив перезвонить вам, если он не будет успевать вовремя, и постарайтесь избегать наказания, если сразу не справится).

5. Пересмотрите сам подход к профилактике: меньше информировать о том, какие бывают риски и их последствия (подростку это не важно с точки зрения безопасности, но крайне

интересно с точки зрения рискованного поведения) и больше рассказывать, как этого избежать, предлагая варианты реагирования, если это все-таки произошло.

6. Будьте последовательны: если вы говорите ребенку, что он уже взрослый и поэтому должен что-то конкретное делать самостоятельно (убирать за собой, серьезно относиться к учебе, выполнять поручения, иметь обязанности и пр.), то будьте готовы предоставлять ему некоторую свободу для тренировки «взрослости». И если сразу не получится — действуем в соответствии с пунктом 4.

7. Замените формулу «а мы тебя предупреждали» на «в следующий раз в подобной ситуации ты будешь знать, что делать и / или чего стоит избегать».

8. Будьте готовы поддержать взрослеющего человека в ЛЮБОЙ ситуации без обиды, крика и осуждения. Просто выслушайте и ответьте ровно столько, сколько спросил и тогда, когда спросил (ваши «вычитывания» и «причитания» услышаны не будут, а если будут услышаны, то кроме агрессии тихой или бурной вы ничего в ответ не получите).

9. Создавайте условия для формирования мотива — можно заставить человека вести себя каким-то образом, но это не станет его потребностью.

Главное: стоит помнить о том, что все проходит, и подростковый период легко или тяжело, но тоже пройдет. Вопрос в том, что человек вынесет из него для себя, станет ли по-настоящему взрослым и, если повзрослеет, то каким взрослым он будет.

Список литературы

1. Рычкова, О. В. Концепция «социального мозга» как основы социального познания и его нарушений при психической патологии. Часть I. Концепция «Социальный мозг» — продукт современной нейронауки [Электронный ресурс] / О. В. Рычкова, А. Б. Холмогорова // Культурно-историческая психология. — М: Московский государственный психолого-педагогический университет. — № 3/2012. — URL: <http://psyjournals.ru/kip/2012/n3/56463.shtml> (дата обращения: 11.10.2019).

2. Рычкова, О. В. «Социальный мозг» — новый объяснительный конструкт в психологии? / О. В. Рычкова // Научные ведомости БелГУ. Серия Гуманитарные науки. — 2010. — Выпуск 8. — № 24 (95). — С. 335-344.

3. Стейнберг, Л. Переходный возраст. Не упустите момент / Л. Стейнберг; пер. с англ. Ю. Константиновой. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. — 299 с.

4. Brothers, L. The social brain: a project for integrating primate behavior and neurophysiology in a new domain / L. Brothers // Concepts Neurosci. — 1990. — № 1. — Pp. 27-51.

1.2. УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ КЛАССНОМУ РУКОВОДИТЕЛЮ: О МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, О СПЕЦИФИКЕ ВОЗРАСТА, О ЦЕНТРАЛЬНОМ ФАКТОРЕ СОДЕЙСТВИЯ РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

М. Н. Зыкова

Уважаемый коллега! Став впервые классным руководителем, Вы наверняка испытали сложные чувства — от растерянности до прилива энтузиазма. Эта новая роль может стать интересной и даже любимой, будь на то Ваша воля. Если же у Вас уже есть опыт классного руководства, то есть и возможность обогатить этот опыт.

Жанр ученых записок выбран не случайно. Поскольку научные тексты требуют большой работы понимания, вникновения, сегодня они, к сожалению, зачастую просматриваются «по диагонали», и тогда знание утрачивает статус силы, превращаясь в набор терминов. Ученые записки — попытка обратиться именно к Вам, побудить работу Вашего мышления, актуализировать и развить именно Ваши способности к планированию, осуществлению деятельности, ее самоконтролю и самооценке.

В современной науке сосуществует множество зачастую оппонирующих друг другу теорий, позиций, представлений о подростках, особенностях взаимодействия с ними. Разнообразие подходов, в том числе трендовых и модных (в научном значении слова «мода» — наиболее распространенное, «типичное»), порождая ситуацию выбора, может привести на деле к идее отказа от науки вообще, действия «по наитию». Разумеется, педагогическая интуиция и опыт — очень значимые составляющие мастерства, но далеко не единственные. И опора только на них, без владения научными основами деятельности, может породить множество рисков и угроз.

Итак, ученые записки призваны содействовать именно Вам в понимании смысла и оснований Вашей деятельности, а через это — к пониманию смысла и оснований деятельности подростков Вашего класса. Это позволит выстраивать стратегии взаимодействия. А поскольку реализация стратегий обеспечивается широким спектром вариативных техник, приемов, тактик, Вы вполне реально сможете реализовать потребность в педагогическом творчестве.

Мы с Вами будем рассуждать в парадигме системно-деятельностного подхода. Он в науке — не единственный, но именно на его основе сегодня осуществляется планирование и реализация образовательного процесса на всех ступенях. О других подходах в образовании (бихевиоральном или гуманистическом, например) Вы можете узнать из научной, научно-популярной и учебной литературы. Для современной научной деятельности характерна тенденция некоторой эклектичности, соединения в ней особенностей разных подходов; вместе с тем, именно системно-деятельностный является нашей общей рабочей платформой. В связи с этим и мы с Вами будем рассуждать в его логике.

ЗАПИСКА ПЕРВАЯ

О методологических основаниях деятельности

Если обобщить содержание научных позиций, раскрывающих положения системно-деятельностного подхода, можно получить набор вопросов, которые и будут задавать направления работы. Отметим, что любое обобщение чревато утратой значимых ценных деталей, поэтому Вы можете обратиться к первоисточникам (работам А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и мн. др.).

В наиболее общем виде деятельность может быть представлена как система элементов «Мотив» (для чего, во имя чего осуществляется деятельность?), «Цель» (что будет на «выходе», к какому результату стремимся?), «Условия» (как достигаем результата?). В практическом плане этим элементам соответствуют:

- условиям — операции (как делаем? — совершаем конкретные действия);
- цели — обобщенные действия (к какому результату стремимся? — к формированию и совершенствованию универсальных действий, лежащих в основе компетенций);

— мотиву — само содержание деятельности (для чего? — для преобразования мира и себя самого).

Итак, первый вопрос: для чего, во имя чего осуществляется деятельность классного руководителя?

Сразу попробуем активизировать способность диспозиционного (с разных позиций осуществляемого) мышления. Вы, разумеется, знаете, что современный образовательный процесс — это взаимодействие четырех субъектов (или четырех групп «игроков» в поле). Государство (которое действует в лице Вашего учредителя, работодателя) формулирует общее содержание «заказа», описывая в нормативных документах, каким должен стать воспитанник (см. ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», Концепцию духовно-нравственного воспитания российских школьников в части современного национального воспитательного идеала и др.). Оно же определяет продолжительность, порядок, правила получения образования, права и ответственности сторон, предоставляет условия для осуществления образовательного процесса.

Учитель, педагог выполняет требования по выполнению «заказа», создавая условия для передачи социокультурного опыта обучающимся и принятия (освоения, воспроизведения) ими этого опыта, осуществляя это через преподавание, содействие становлению деятельности обучающихся, воспитание, просвещение. Это, в свою очередь, выступает предпосылками развития обучающихся, формирования их компетенций (способностей к владению обобщенными способами действий).

Родитель (законный представитель обучающегося) тоже выполняет требования по выполнению «заказа» (выше мы уже отметили, что все четыре группы «игроков» играют на одном поле в общую игру); при этом его роль в воспитании приоритетна, как и ответственность за жизнь, здоровье и образование своего ребенка до достижения им 18 лет (ФЗ-273).

Обучающийся тоже должен выполнять требования по выполнению государственного заказа. Отметим, что, как правило, уже на этом уровне у Вас может возникнуть переживание противоречия, а именно: обучающийся, как и родитель, может вовсе не стремиться к выполнению какого бы то ни было «заказа», а действовать в соответствии с собственными потребностями, интересами, которые далеко не всегда соответствуют содержанию «заказа».

Зафиксируем это противоречие и вернемся к нему позже, после ответа на поставленные вопросы с позиций всех групп «игроков».

Для чего осуществляется деятельности классного руководителя с точки зрения государства (учредителя, работодателя)?

Если соотнести вопрос с содержанием «заказа», ответ очевиден — для содействия воспитанию высоконравственных, творческих, компетентных граждан России, принимающих судьбу Отечества как свою личную, осознающих ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененных в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации (обобщенная формулировка из нормативных документов).

Учитывая специфику деятельности классного руководителя — для содействия развитию класса обучающихся из группы — в подлинный коллектив единомышленников, а также для содействия развитию в указанном направлении каждого обучающегося.

Для чего осуществляется деятельность классного руководителя с точки зрения учителя, педагога, самого этого руководителя?

Первая часть ответа — общая, вторая — может уточнять ответ государства, конкретизировать его, например: для содействия адаптации, социализации обучающихся, развития их способностей к продуктивной коммуникации, совместной деятельности в целом. Третья часть ответа — это Ваш личный вариант, индивидуальный аспект, Ваши ценностно-смысловые основания. Помня о том, что именно мотив является «ядром» деятельности, постарайтесь отрефлексировать и сформулировать содержание именно Ваших мотивов, соотнеся полученное с содержанием мотива государства.

Для чего осуществляется деятельность классного руководителя с точки зрения родителя?

Первая часть ответа по-прежнему общая (эта общая часть зачастую «скрыта» от родителей, и именно здесь открываются возможности для их просвещения и вовлечения в образовательный процесс в качестве полноценных субъектов, ведь родитель часто НЕ ЗНАЕТ о содержании государственного заказа). Вторая часть возможного ответа — для контроля, помощи детям в адаптации, социализации, для осуществления

и «оживления» связи между всеми субъектами — «игроками». Третью (индивидуальную) часть ответа Вы не знаете, но можете получить информацию, задав родителям вопрос. Это очень продуктивный вопрос, ответы на который дадут Вам богатый материал для дальнейшей «точечной» работы. Ведь, прежде чем осуществлять долгосрочную совместную деятельность (а Вы можете быть классным руководителем одного и того же коллектива на протяжении от 4 до 7 лет), важно договориться об общей цели, правилах, обсудить ожидания друг от друга, представления друг о друге.

Для чего осуществляется деятельность классного руководителя с точки зрения обучающихся?

Как правило, первая (общая) часть ответа от них скрыта, как и от родителей (это обстоятельство уже порождает «вызов» к Вам); вторая часть может быть представлена как ожидание помощи, поддержки, либо, наоборот, как страх / неприятие контроля, санкций, ожидаемых с Вашей стороны. Третья (индивидуальная) часть Вам вновь неизвестна. И здесь можно и нужно получить информацию, т. к. с точки зрения невключенного наблюдателя практически любая деятельность может показаться бессмысленной (сравните: достаточному числу людей представляются бессмысленными и ненужными занятия наукой — мнение обывателя вполне может быть таково: «Эти ученые сидят в кабинетах, занимаются какими-то суффиксами (комплексными числами, педагогическими теориями и далее по списку) — кому это надо?»). В Вашем случае, прежде чем начинать какую-либо совместную деятельность, надо обсудить (прояснить, объяснить, описать) ее смысл и предназначение.

Отметим обстоятельство принципиального характера — наличие ОБЩЕЙ первой части ответа, которую именно с Вашей помощью могут «открыть» для себя родители и обучающиеся. Рассуждая далее, Вы придете к логичному для Вас, но вовсе не очевидному для родителей и детей выводу: цель у всех тоже общая. Это положение также требует прояснения, реализуемого в формах бесед, опросов, групповых дискуссий, консультаций и др.

Итак, общая цель у всех — достижение идеала воспитания, приближение к нему.

Конкретизируем цель применительно к школьному образованию — что должно быть результатом?

Результат — человек, владеющий обобщенными действиями познавательного, коммуникативного, регулятивного и личностного планов. То есть человек, владеющий соответствующими компетенциями, а именно: стремящийся к познанию себя и мира и умеющий самостоятельно использовать различные способы познания; стремящийся и способный к пониманию мира самого себя и других, взаимодействию, взаимоподдержке, сотрудничеству; стремящийся и способный к регуляции деятельности — определению ее целей, задач, планированию, осуществлению, оцениванию, контролю, коррекции; стремящийся и способный к саморазвитию, совершенствованию мира и самого себя.

У Вас может возникнуть вопрос: а если родители или обучающиеся вовсе не хотят стремиться к достижению идеала, сформулированного государством? Если, например, как это часто бывает, ребенок воспринимает школу как неизбежное зло, как место, где надо «выживать», где ограничивают его свободу? Или родитель считает, что школа — место, где у ребенка найдут «волшебную кнопку», нажав на которую, можно автоматически получить образованного человека?

Эти и подобные им представления сегодня не редкость. И порождены они не только особенностями современных родителей и школьников, но и — не в последнюю очередь — незнанием закона, незнанием правовой основы взаимоотношений субъектов образовательного процесса.

Как было отмечено выше, все четыре субъекта «играют» в одном «поле», в первую очередь, в поле правовом. Приведя ребенка в школу, родитель (законный представитель) вместе со своим ребенком становятся участниками договорных отношений, что налагает на каждого бремя обязанностей и прав.

Сравните: родитель-автовладелец является участником дорожного движения. Нравятся ему ПДД или нет, считает он их ненужными, неправильными, устаревшими — не имеет значения: он ОБЯЗАН их выполнять, как и все остальные участники движения. И право быть автовладельцем — участником движения — он получит лишь тогда, когда сдаст экзамен, подтвердив тем самым, что понимает и принимает правила.

В современном образовании экзамена на уровень родительской компетентности нет; при этом закон (в данном случае ФЗ-273) един для всех участников. Познакомить родителей и детей с его положениями, в частности, ст.ст. 43, 44, обсудить

содержание, требования, установить на этой основе правила взаимодействия — это проложить русло общего потока.

Разумеется, вряд ли после этого все ученики и родители испытают прилив энтузиазма, но хотя бы получают представление о единстве прав и обязанностей, о соотношении причины и следствия, то есть — получают возможность совершенствования компетенций культурного мышления.

Зададим следующий вопрос — КАК осуществляется достижение цели?

Это, в Вашем случае, вопрос о формах организации взаимодействия. Форм этих множество; в рамках системно-деятельностного подхода приоритет отдается деятельностным, активным и интерактивным формам, то есть таким, в которых предполагается инициативность и активность всех участников. Это совместная и групповая проектная деятельность, причем специфика подросткового возраста определяет приоритетность проектов, обладающих ярко выраженной социальной значимостью (волонтерство, добровольчество, экологические, историко-краеведческие, благотворительно-просветительские и другие проекты); это технология коллективного творческого дела; это тренинги и их элементы; групповые и ролевые дискуссии; мастерские ценностных ориентаций и отношений и многое другое. По «канве» структуры деятельности Вы можете организовать «вышивку» любого узора.

Это первый этап Вашей с родителями и обучающимися совместной деятельности. Конкретный результат этого этапа — понимание ВСЕМИ субъектами общей цели. Без этого дальнейшая деятельность невозможна, поскольку это будет иллюстрация к басне Крылова «Лебедь, рак и щука». Понимая, что обучающимся и родителям может быть достаточно трудно принять мотивы государства и педагогов в качестве собственных, целесообразно предложить и подросткам, и взрослым «рамку» обсуждения возможных противоречий. Эта «рамка», вернее, «квадрат» позволяет анализировать и понимать собственное поведение, поведение другого человека, что так важно и для самих подростков, и для тех, кто с ними взаимодействует.

«Рамка» образована четырьмя сторонами — вопросами — по отношению к деятельности, поведению, поступку:

— Законно ли это? Соответствует ли существующим законам?

— Нормально ли это (в значении нормы как установленно-го общепринятого порядка)? Соответствует ли существующим культурным нормам?

— Полезно ли это? Имеет ли объективную позитивную значимость?

— Нравится ли это самому субъекту?

Отметим, что преимущественная опора в поведении на «нравится» свидетельствует о психологической незрелости субъекта вне зависимости от его возраста. Положим, родитель или обучающийся может возразить, сказав: «Я вовсе не хочу, чтобы мой ребенок был высоконравственным, творческим, компетентным и т. д. Я хочу, чтобы он был свободным и счастливым». Или: «Мне нет дела до требований государства, я хочу жить так, как я хочу». Проанализируем последствия опоры на «нравится». Ребенку, возможно, «не нравится» выполнять требования учителя. Предложите ему порассуждать в рамках «квадрата»: законно ли не выполнять требования учителя? Нет, это нарушает закон. Нормально ли не выполнять их? Нет, невыполнение нарушает существующие культурные и моральные нормы. Полезно ли не выполнять? Объективно это вредно, а не полезно. Но... это нравится. Что получается? Человек ставит себя в ситуацию противопоставления закону, морали и объективным факторам. Каковы следствия? Первое и наиболее очевидное — система будет отвергать такого человека. Да, разумеется, и законы несовершенны, и моральные нормы меняются, и представления о полезности тоже. И стремление подростка к свободе — естественное. И, что очень важно, историю человечества во многом создали люди, отвергшие или разрушившие прежние законы. Но... прежде чем создать новый закон или норму, надо обнаружить несовершенство существующего. А сделать это можно лишь тогда, когда человек овладел существующим. Иными словами — чтобы изменить правила, надо ими прежде овладеть.

Для иллюстрации приведем фрагмент замечательного рассказа Тэффи о гимназистах-первоклассниках.

— Плежде всего надо лассуждать пло молань, — выступил вперед очень толстый мальчик с круглыми щеками и надутыми губами. — Молань важнее всего.

— Какая молань? Что ты мелешь? — удивился Петя Тузин.

— Не молань, а молаль! — поправил председателя тоненький голосок из толпы.

— Я и сказал молань! — надулся еще больше Иванов-третий.

— Мораль? Ну хорошо, пусть будет мораль. Так, значит, мораль... А как это мораль... это про что?

— Чтобы они не лезли со всякой ерундой, — волнуясь, заговорил черненький мальчик с хохлом на голове. — То нехорошо, другое нехорошо. И этого нельзя делать, и того не смей. А почему нельзя — никто не говорит. И почему мы должны учиться? Почему гимназист непременно обязан учиться? Ни в каких правилах об этом не говорится. Пусть мне покажут такой закон, я, может быть, тогда и послушался бы.

— А почему тоже говорят, что нельзя класть локти на стол? Все это вздор и ерунда, — подхватил кто-то из напиравших на дверь. — Почему нельзя? Всегда буду класть...

— И стоб позволили зениться, — пискнул тоненький голосок.

— Кричат «не смей воровать!», — продолжал мальчик с хохлом. — Пусть докажут. Раз мне полезно воровать...

— А почему вдруг говорят, чтоб я муху не мучил? — забасил Петров-второй. — Если мне доставляет удовольствие...

Здесь мы отчетливо видим опору на «нравится», на субъективное предпочтение. И педагогу важно понимать: противоречие «природного» и «культурного» — одна из базовых проблем воспитания и жизни человечества в целом. Центральная идея культурно-исторической психологии — идея о том, что человек обретает подлинно человеческую сущность тогда, когда «присваивает» культурные нормы, в том числе, запреты и ограничения. В ином случае он остается биологической особью.

Воспитание же является процессом «культивирования» природных задатков, придания им формы, социально позитивного направления. Если человек действует «природно», по единственному основанию — «мне так нравится», то он не только незрел, но и невоспитан. В подростковом возрасте, осознав противоречие между сторонами «квадрата», человек может предпринять усилия к самовоспитанию. На самом деле у лю-

бого человека есть такой опыт. На него и можно опираться. Вспомните: любой из нас в дошкольном детстве играл в игры. Например, в прятки. В этой игре есть правило (как и в любой игре): нельзя оборачиваться и подсматривать, пока считаешь. Правило здесь — это как раз культурная норма, выраженная в форме запрета. Но ведь ребенку «нравится» и «хочется» обернуться и посмотреть! Это понятно, но даже пятилетний понимает: нарушение правила чревато исключением из игры, а именно игра для дошкольника — модель всей жизни. И в момент, когда сталкивается «хочу, нравится» с «надо», когда субъективное предпочтение вступает в противоречие с культурной нормой, как раз проявляется воля растущего человека. Проявляется она в само-принуждении, само-побуждении. Подчинив самому себе и правилу игры собственный импульс, ребенок взрослеет, научается включать волю, действовать по правилу. Приобретая далее опыт учебной деятельности в начальной школе, ребенок еще отчетливее открывает противоречия между «хочу — нельзя», «могу — не хочу» и др. В подростковом возрасте человек уже в состоянии научиться анализировать свою деятельность системно, задавая себе вопросы «для чего делаю?», «что делаю?», «как делаю?», «что получилось / не получилось?», «то, что делаю — законно ли? нормально ли? полезно ли? нравится ли?» Конечно, в психологическом плане подросток начнет с последней позиции — «нравится ли?» Но ограничиваться только ею — значит блокировать возможность развития системного мышления и способности к мотивированной целенаправленной деятельности.

Отметим, что логика системно-деятельностного подхода продуктивна для планирования и осуществления деятельности в любых ее направлениях. Проиллюстрируем это на примере организации классного часа и родительского собрания. Обе эти формы взаимодействия сегодня могут восприниматься значительным числом родителей и обучающихся как «бесполезные», «ненужные», «устаревшие» и т. д.

Как реализовать эти формы на практике, чтобы раскрыть их высокий воспитательный потенциал?

Попробовать выстроить взаимодействие на основе вопросов, отражающих основания деятельностного подхода. Помним, что первый вопрос — для чего? Учитывая специфику возраста обучающихся, а тем более родителей, этот вопрос це-

лесообразно адресовать им самим: «Как вы думаете, для чего (мы встретились на классном часе, родительском собрании и т. д.)». Вполне возможно, что вопрос породит недоумение у детей и родителей, и они начнут отвечать не на вопрос «для чего?», а на другие вопросы: «Потому что (Вы нас позвали, так положено, не знаем и т. д.)...» Если Вы проявите доброжелательную настойчивость, приняв ответы («...действительно, позвал(а) вас я...», «так положено», «вполне возможно», «вы не знаете...») и вновь предложите центральный вопрос — как правило, Вы получите первые продуктивные ответы. Подростки, как и родители, могут ответить, например, так: «Чтобы познакомиться, чтобы узнать друг друга, узнать о правилах взаимодействия...» и т. п. Хотя бы ОДИН продуктивный ответ позволит Вам развивать идею далее и подвести подростковое или родительское сообщество к самостоятельной формулировке ответа. Это означает, с одной стороны, что Вы изначально задаете в отношениях рамки диалога (вернее, полилога), а не монолога; с другой стороны, определяете характер отношений как интерактивный; с третьей — побуждаете способность культурного мышления, которое и начинается с вопроса «для чего?» по отношению к любой деятельности.

Второй вопрос к подростковому или родительскому сообществу, как уже понятно, вопрос о цели: «Если мы собрались для того, чтобы (установить отношения, познакомиться, определить порядок нашего взаимодействия и т. д.), то что будет нашим общим результатом? Мы проведем вместе достаточно долгое время; что же нужно, чтобы отношения помогли каждому развиваться?» Заметьте, Вы вновь адресуете вопрос аудитории, а не даете готовый ответ. Вам могут ответить: «Нужно узнать друг о друге, о правилах, распределить обязанности, узнать об особенностях людей» и т. д.

Полученные подобные и иные ответы позволяют Вам организовать дальнейшее совместное рассуждение, вовлечь подростков и родителей в деятельность общения, которая, будучи для подростков ведущей, остается для взрослых людей очень значимой.

Следующий вопрос аудитории: «Как мы будем это делать? Как мы узнаем друг о друге, правилах и т. д.?»

Здесь ответом на вопрос может быть запрос подросткового / родительского сообщества: «Расскажите нам о себе, о про-

грамме, о требованиях». Вы, в свою очередь, можете предложить подросткам элементы тренинга знакомства, если это новый класс, тренинга командообразования, если класс уже сложился, групповую работу по сбору идей для сплочения класса. Родителям, как правило, предлагается заполнение анкет (обязательная часть, но она в рамках конкретного собрания не дает Вам информации); для получения же информации друг о друге классный руководитель инициирует создание родительского комитета класса, побуждает родителей продуцировать идеи для сплочения класса.

После того, как ответ на вопрос «как?» получен, начинается собственно практическая деятельность: выдвижение, обсуждение и представление идей подростками и родителями, либо знакомство, представление, либо тренинговая работа — конкретика зависит от содержания ответов.

На следующем этапе в соответствии с логикой деятельностного подхода нужно проверить, достигли ли субъекты общей цели. И здесь вновь Вы адресуете вопрос аудитории: «Мы (познакомились, обсудили идеи, выбрали родительский комитет или совет класса). Как вы думаете, это помогло нам установить начальные отношения?» Любые ответы будут продуктивны и информативны.

На завершающем этапе Вы, особенно при первых встречах, можете задать направление групповой рефлексии, подводя итоги в диалоге (полилоге): «Итак, сегодня мы собирались для того, чтобы... Удалось ли нам поставить общую цель? Смогли ли мы определить способ достижения цели? Трудно ли это было? Что показалось самым трудным? Как вы думаете, а что может стать самым интересным?...» и т. д.

Чем предложенная модель отличается от стереотипной (напомню ее): «Здравствуйте, меня зовут ..., я Ваш классный руководитель, расскажу вам о правилах поведения в школе и требованиях. Мне надо узнать о вас, поэтому каждый встает, называет фамилию и имя...»?

Во втором случае и родитель, и подросток остаются в статусе «объектов», они лишь пассивно подчиняются (или не подчиняются) Вам. В первом случае — каждый участник взаимодействия получает возможность быть субъектом, совершенствовать компетенции культурного мышления, осваивать структуру деятельности. Разумеется, на первых этапах взаимодействия Вы

будете выступать координатором деятельности; в дальнейшем же каждый субъект сможет освоить, буквально «присвоить» модель деятельности, научившись ставить продуктивные вопросы: «Для чего делаю? Что делаю, с какой целью? Как делаю? Как сделал, как достигал цели? Что изменилось во мне (или в мире) после осуществления деятельности?»

В психологическом плане потребность и умение человека действовать и жить мотивированно, целенаправленно, активно, рефлексивно выступает условием осмысленной жизни.

ЗАПИСКА ВТОРАЯ

О специфике возраста

Феномен подростничества, проблемы и кризисы подросткового возраста традиционно выступали и выступают в качестве предмета научных исследований в педагогике, психологии, социологии, культурологии и других областях знания. Сориентироваться в этом поле сложно, поэтому данная записка ограничена лишь обсуждением ведущей деятельности и новообразований, что соответствует содержанию системно-деятельностного подхода. Интересующимся этой проблемой можно порекомендовать работы Л. С. Выготского, В. С. Мухиной, Д. И. Фельдштейна, И. С. Кона и мн. др. Разумеется, существует множество представлений и концепций вне рамок системно-деятельностного подхода, но, в первую очередь, целесообразно освоить ту базу, на которой построен образовательный процесс сегодня.

Что необходимо знать Вам?

Наверное, Вы знаете о базовом положении, ведущей идее системно-деятельностного подхода. Это идея о развитии всех свойств и качеств личности в условиях деятельности. При этом развитие человека в рамках данного подхода понимается как смена ведущих видов деятельности. Классика: ведущая деятельность — та, в которой и происходит развитие человека в данный возрастной период. Разумеется, подросток, например, является и субъектом учебной деятельности, и игровой, но ведущую роль играет деятельность общения (межличностного).

Что это значит для Вас?

С одной стороны, педагогически целесообразно и необходимо содействовать становлению именно этой деятельности, с другой — понимать, за счет каких ресурсов это становление

будет осуществляться. В частности, за счет ресурсов учебной деятельности (феномен снижения уровня УД в подростковом возрасте). Следовательно, важно выбирать такие формы организации общения подростков, содержание которых соответствует задачам образования.

Итак, Вы работаете с подростками, если это 5-9 классы, с людьми юношеского возраста — если это 10-11 классы. Чтобы сосредоточить совместные усилия на достижении конкретизированной общей цели, надо понимать, каков вектор стремлений, или — каковы новообразования, новые свойства и качества, появление которых позволит судить о том, что развитие ребенка на данном этапе состоялось. В качестве таких новообразований у подростка выступает сформированное в общих чертах самосознание, чувство взрослости.

Что это такое?

Появление более или менее отчетливого самосознания у человека становится явным тогда, когда он начинает относиться к себе как отдельному «Я»; это проявляется в его речи обычно в возрасте около 3 лет — ребенок впервые начинает говорить о себе, употребляя местоимение первого лица единственного числа — «я». Затем, с обогащением опыта ребенка, его самосознание становится все более развернутым. К началу подросткового возраста структура самосознания имеет, как правило, такой вид: «я — мое имя — мое тело — мои притязания на признание и самооценка — мой пол — мои представления о себе в прошлом, настоящем и будущем — мое социальное пространство» (по В. С. Мухиной).

В чем же здесь проблема?

Подростковый возраст во многих теориях неслучайно именуется «переломным», «переходным». Переход от детства к взрослости связан для подростка с переживанием изменений всей структуры его самосознания. Начнем с имени. Казалось бы, что может произойти с отношением подростка к собственному имени? Как Вы, наверное, знаете, многие подростки стремятся изменить, модифицировать собственное имя. Так, Данила может стать «Дэном», а с готовностью откликавшаяся на собственное имя Олечка — Хельгой. Подросток может взять себе и совершенно новое имя (ник, никнейм, кличку, «погонялово» и др.). Отметим, что потребность в изменении способа именования имеет глубокую укорененность в традиционной культу-

ре: в период подростковых инициаций (обрядов вхождения во «взрослое сообщество») подросток получал новое или измененное имя. Так, в русской традиционной культуре подростков уже не называли «Танька» или «Петька», как вполне могли называть (кликать) детей, но именовали «Татьяной», «Петром», т. е. полным именем, или по отчеству без имени: «Ивановна», «Сергеевич». Обряды подростковой инициации ушли в прошлое, а потребность в изменении способа именованья осталась. Поэтому уместным будет Ваш вопрос к подростку: как тебя называть? Поскольку Вы и подросток находитесь в рамках делового, регламентированного общения, в котором есть роли «педагог», «обучающийся», то выбор подростка ограничен либо предпочтением прежнего способа именованья («Таня»), либо предпочтением полного варианта имени («Татьяна»). Разумеется, речь не идет об использовании кличек или никнеймов, а только о варианте имени; но сам акцент на этом, сделанный Вами, уже «общает» подростку, что Вы понимаете его (ср. «Счастье — когда тебя понимают», к/ф «Доживем до понедельника»).

Другой элемент структуры самосознания — «тело» — тоже претерпевает существенные изменения в восприятии подростка. Гормональная перестройка, активный рост часто порождает у подростка переживание «отчуждения» от собственного тела вплоть до неприятия, отрицания (в психологии это называется дисморфофобия — буквально «боязнь собственного тела»). Как правило, подросток недоволен своей внешностью. Это недовольство может принять разные формы — отказ от еды с целью достижения некоего «телесного идеала», усиленные занятия фитнесом, стремление «спрятать» тело под одеждой либо, наоборот, демонстрировать его, выбирая откровенные вызывающие наряды, стремление экспериментировать с собственной внешностью в целом, нанося татуировки, макияж, изменяя цвет волос и т. д. Вам, представителю взрослого сообщества, надо приложить усилия, чтобы понять: все эти стремления и эксперименты имеют столь же глубокую укорененность в культуре, как и стремление к изменению способа именованья. В рамках подростковых инициаций традиционного общества знаком успешного прохождения этих инициаций могли выступать татуировки, шрамы, а также изменение типа одежды, переход на «взрослый» наряд. Как и в случае с именем, обряды остались в прошлом, а потребность осталась. Взрослому человеку,

которого раздражают эксперименты подростков, очень важно осознать причины собственного раздражения. Как правило, основная причина — следствие несоответствия внешнего облика ситуации. Действительно, вызывающе одетый, экстремально выглядящий человек сам по себе — вызов правилам школы. При этом внешность, тело, одежда в подростковом возрасте приобретает особую роль языка общения, позволяя подростку делить мир на «своих» — «чужих». Мы помним, что характерная реакция подросткового возраста — реакция группирования со сверстниками, т. е. буквально воплощение традиционной поговорки «По одежке встречают». К сожалению, представитель взрослого, а особенно педагогического, сообщества чаще всего дает подростку в качестве обратной связи резко оценочное суждение: «Куда ты так вырядилась?», «Посмотри на себя, в каком виде ты пришел!» и т. п. Претензии обоснованные, но выражены в целом антипедагогично, то есть их предъявление никак не воспитывает подростка, ведь запрет или осуждение актуализирует еще одну характерную реакцию возраста — реакцию эмансипации от взрослых. Понимая потребность подростка в изменении внешнего вида, целесообразно содействовать развитию у него способностей к самопониманию, самопознанию. И здесь на помощь вновь приходят продуктивные вопросы к подростку: «Для чего? Что именно ты хочешь сообщить о себе, выбирая такую одежду или изменяя внешность?»

Даже если они останутся без ответа, можно предложить подростку подумать об этом, упомянув об утраченных инициальных традициях. Важно, чтобы подростки, ведущей деятельностью которых является общение, научились адекватному самовыражению, в том числе через внешность и одежду. Столь же важно, чтобы они научились различать виды общения, разделяя, скажем, интимно-личностное и деловое. Проиллюстрируем это примером. Подросток, пришедший на занятия в «прикиде рэпера», невербально «сообщает» окружающим: «Я — рэпер, воспринимайте меня рэпером». Является ли рэп учебным предметом? Предусмотрена ли роль рэпера в образовательном процессе? Нет и нет. Значит, и выбор одежды (дресс-кода) в данной ситуации неуместен. Мало того, выбор данного дресс-кода породит неконструктивные отношения. Человек в здравом уме не станет, например, рассказывать встречному полицейскому анекдоты — дресс-код четко сообщает нам о выполнении этим

человеком определенной роли (хотя в свободное время вне рамок деловой роли этот же человек может с удовольствием послушать их и рассказать). Как бы ни был моден и красив купальный костюм, в нем не пустят в театр, церковь, библиотеку (все это социальные институты и учреждения, как и школа). Дело не в красоте (это субъективно!), а в УМЕСТНОСТИ.

Общение «педагог-ученик» — деловое, ролевое; для того, чтобы оно состоялось, все средства коммуникации, в том числе дресс-код, должны работать «на» это общение, а не «против» него.

Следующий элемент структуры самосознания — притязания на признание и самооценка. Эти элементы также претерпевают существенные качественные изменения в подростковый период. С одной стороны, подростковый возраст — время построения глобальных планов на жизнь. В связи с этим уровень притязаний может быть высоким, подчас нереалистично высоким. Растущий человек обнаруживает в жизни множество противоречий и может стремиться к разрушению существующих правил, которые он воспринимает как «устаревшие», «ненужные». У части подростков такое отношение проявляется в обесценивающих высказываниях: «Вы (взрослые, родители) живете неправильно», «Ваши правила — дурацкие» и т. д.; у других подростков — в нарушении правил поведения, взаимодействия, в неподчинении общему порядку. Вместе с тем подросток может понимать, что он не в состоянии поменять правила; это переживание собственного бессилия вкупе с типичным для этого периода снижением учебной успешности зачастую приводит к искажениям самооценки. Для современного подростка достаточно характерно переживание собственной никчемности, ненужности, тягостного одиночества. И здесь очень важно понимать, что ведущая деятельность подросткового возраста (межличностное общение) и характерная реакция группирования со сверстниками могут выступать как факторами нарушений развития личности, так и факторами — «ресурсами» — личностного развития. Потребность в общении и группировании без организующего содействия взрослых может привести подростка в секту, в антисоциальную группировку и т. д. В то же время понимание потребности в общении и группировании как ресурса развития личности дает Вам и другим ответственным взрослым возможность опоры на эти потребности в организации совместной

деятельности творческого, социально значимого характера. Не «мероприятия» для детей, а события, создаваемые ими самими (при содействии взрослых) выступают «поворотными точками» развития. Сравним: став членом антисоциальной (криминальной) группы, подросток удовлетворяет потребность в общении и группировании, он даже «взрослеет», совершая противоправные поступки, — но это искусственная антисоциальная «взрослость», основанная на нарушении закона, приносящая вред самому подростку и обществу в целом. Став участником группы, реализующей проекты в сфере добровольчества, социального партнерства, шефства, в экологической, краеведческой, творческой, спортивной деятельности, подросток тоже удовлетворяет потребность в общении и группировании и тоже взрослеет. И эта взрослость — подлинная, она формируется в рамке «законно — нормально — полезно — нравится».

В подростковом возрасте может измениться и переживание полоролевой идентичности. Для части подростков характерно проявление феномена скрытой (латентной) бисексуальности, что может выражаться в стремлении к установлению близких, в том числе интимных отношений с лицами своего пола или обоих полов. Важно, чтобы подросток знал: тревожащая его «бисексуальность» — явление временное, обусловленное «отладкой» работы гормональной системы. Истинные случаи бисексуальности или гомосексуальности редки; современная их более широкая представленность обусловлена не биологическими, а социальными факторами (мода, трансляция соответствующих образов средствами массовой коммуникации).

Представления подростка о себе в прошлом, настоящем и будущем, будучи значимым элементом структуры самосознания, тоже претерпевают изменения. Психологически подростковый возраст начинается тогда, когда растущий человек обнаруживает, что изменяются его интересы. Наиболее частые направления смены: перестала быть интересной учеба — выросла потребность в общении со сверстниками и / или одиночестве, самопознании; перестали быть интересными родители, их мнение — стало более статусным мнение и позиции референтных (значимых) сверстников и / или более старших людей; перестали быть интересными занятия и мысли, которые кажутся подростку «детскими», «наивными», — возникла потребность во «взрослых» занятиях, отношениях и т. д. Следствием смены

интересов вполне логично может быть снижение успеваемости, конфликты с родителями и учителями, нарушения правил поведения, эскапизм, экспериментирование с собственной внешностью, привычками, поведением, отношениями. Обращая к подростку вопрос (на который он ответит себе сам) «Что в тебе изменилось?», Вы можете запустить работу рефлексии, мотивировать подростка к самопониманию, самопознанию, самоде-терминации.

Верхняя психологическая граница подросткового возраста — появление сформированной Я-концепции, целостного системного представления о себе самом, развитие самосознания, включающего в качестве центрального элемент «я должен». Именно потребность и способность человека по собственной воле принимать на себя обязательства и нести ответственность за их исполнение психологически «отделяет» детство от взрослости. И важно понимать, что и 13-летний может психологически быть взрослым, и 17-летний может оставаться ребенком. Поэтому в Вашем конкретном классе вполне могут сосуществовать психологические «дети» с такими же «взрослыми». Это вовсе не значит, что первые условно «хуже», а вторые «лучше». Отметим, что чувство взрослости быстро формируется в жестком контексте — например, в условиях войны, социального неблагополучия; но, как правило, в таких случаях это «вынужденная» взрослость, возникшая за счет «обедненного» детства.

Каковы же направления, подходы к созданию условий для возникновения продуктивного чувства взрослости?

Во-первых, это делегирование полномочий. У растущего человека есть потребность быть значительным, значимым. При этом без содействия педагога подросток вполне может продемонстрировать свою силу и значимость через троллинг, буллинг, унижение сверстников или младших. При содействии педагога те же потребности удовлетворяются при совместной деятельности с более младшими или для них, с менее сильными или здоровыми (подготовка и организация подростками событий для младших школьников или ветеранов, феномен «шефства» в советской школе), в условиях организованного классного самоуправления и т. д.

Во-вторых, это создание ситуаций, в которых человек вынужден сделать выбор. Способность делать выбор и нести ответственность за этот выбор — характерное качество взросло-

го человека. Взрослый умеет видеть и оценивать последствия выбора, понимать выбор не только как предпочтение, но и как отказ от других возможностей. Если, допустим, подросток предпочитает (выбирает) готовить домашние задания при помощи сборников ГДЗ (готовых домашних заданий), что будет обратной стороной его выбора? Или — от чего он отказывается? Вопрос может прозвучать для подростка неожиданно, как и его собственный ответ: по сути, в этой ситуации подросток отказывается от возможности стать умнее, развить волю, получить знания, то есть отказывается от развития самого себя.

Подростки — РАЗНЫЕ: для того, чтобы воспринять подростка как субъекта, важно принять его ценности (признать сам факт их наличия, а не подстроиться под них). Продуктивное и интересное общение (как ведущая деятельность этого возраста) и возникает на материале обсуждения ценностей.

Представленный выше текст записки вполне может стать интересным и продуктивным исходным материалом для общения с подростками.

ЗАПИСКА ТРЕТЬЯ

О центральном факторе содействия развитию личности подростка

Существует (точнее — со-существует) множество факторов содействия развитию личности. Это и формы общественного сознания (наука, искусство, религия), и социальные институты (семья, школа), и средства массовой коммуникации, и виртуальное пространство, и собственная активность человека, и события его жизни.

Но самым сильным фактором воздействия на личность человека была и остается личность другого человека. Личность взрослого. Ваша личность. Профессионально состоявшийся, развивающийся, творческий и счастливый человек являет собой подростку одновременно пример и вызов. Ведь подросток сегодня находится в ситуации, когда агенты социализации транслируют противоречивые образы, в которых счастье связывается, например, преимущественно с обладанием материальными благами или славой и практически не связывается с трудом, служением, стремлением к совершенству. На одном полюсе — эти образы, на другом может быть образ Вашей личности. И это создаст для подростка ситуацию нравственного

выбора, ситуацию обращения к самому себе с вопросом: «А каким буду я сам?» Именно этот вопрос — системообразующий, «ядерный», запускающий работу смыслообразования, рефлексии.

Воздействие Вашей личности, Ваших нравственных ориентиров может стать одним из центральных событий в жизни подростка. Все в ваших руках. Вы действительно можете стать по-настоящему КЛАССНЫМ руководителем!

1.3. СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И ПОДРОСТКА: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ

В. П. Вейдт

Перед тем как приступить к определению сущности субъект-субъектного взаимодействия педагога и подростка, важно определить ключевую междисциплинарную категорию «взаимодействие».

В философии взаимодействие трактуется как «универсальная основа всего существующего» [Цит. по: 10. С. 68]. Поскольку процесс взаимодействия характеризуется влиянием одних субъектов на другие, то он изменяет не только самих субъектов, но и окружающую действительность. Анализ ряда философских работ по проблеме взаимодействия позволил А. И. Проценко выделить сущностные характеристики категории «взаимодействие», а именно: внутренняя активность субъектов, целостность и обоюдность связей и пр. [Там же].

Взаимодействие как педагогическая категория характеризуются схожими признаками: субъектной активностью педагога и обучающегося, свободой и инициативностью в общении, совместной деятельностью, обуславливающими влияние (прямое или косвенное) на участников взаимодействия.

При этом важно понимать, что понятие «общение» уже понятия «взаимодействие»; более того, оно включено в него как его составная часть наряду с целеполаганием, определенным типом отношений, собственной позицией субъектов, их ценностей и мотивов деятельности.

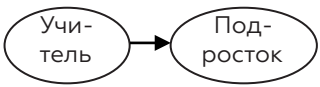
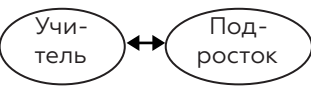
Таким образом, понятие «субъект», исходя из ключевых признаков категории «взаимодействие», характеризует сознательного и активного индивида, выполняющего определенную деятельность с учетом индивидуальных особенностей, способного к саморазвитию и саморегуляции. Очень точно и емко

представлено определение субъекта в работе Н. Е. Щурковой: «...субъект — это носитель воли, сознания и отношений. Это — человек, который обладает качествами, приобретенными в процессе развития. Субъект осознает социальные связи и себя в этих связях, а следовательно, управляет своими действиями» [Цит. по: 11, с. 84].

Поскольку взаимодействие априори предполагает обоюдное влияние двух субъектов друг на друга [4, с. 79], было бы правильнее, говоря об авторитарной педагогике, употреблять термин «субъект-объектное воздействие», однако чаще всего в науке употребляется понятие субъект-объектных отношений. Чтобы не вводить читателя в заблуждение, возьмем для рассмотрения общеупотребительную в педагогике категорию, однако уточним, что это такой тип отношений, при котором одна сторона (учитель) осуществляет воздействие на другую сторону (ученика).

Для более полного понимания, чем отличается один вид отношений (субъект-объектный) от его противоположности (субъект-субъектного), обратимся к таблице 1.

Таблица 1 — Отличительные особенности субъект-объектных отношений и субъект-субъектного взаимодействия учителя и подростка

Основание для различия	Субъект-объектные отношения	Субъект-субъектное взаимодействие
Схема отношений		
Вид отношений	Доминирование позиции и решений учителя над позицией и мнением ученика, в отдельных случаях — диктатура и авторитаризм	Сотрудничество, внимательность, понимание, принятие, забота, сотворчество и т. п.

Основание для различия	Субъект-объектные отношения	Субъект-субъектное взаимодействие
Принцип воздействия	Активное одностороннее воздействие учителя на ученика или чаще всего коллектив детей (класс)	Совместное взаимодействие учителя и обучающегося, построенное на общепринятых ценностях совместной деятельности и конструктивного общения
Мотивация взаимодействия	Внешняя, вынужденная (исходит от учителя)	Внутренняя (одновременно исходит от подростка и учителя)
Целеполагание	Исходит от учителя, перечень задач по достижению цели распределяется педагогом по собственному усмотрению без участия подростка	Четкое понимание цели, ее принятие, стремление к достижению совместной цели
Тип общения	Преимущественно монологичное в виде наставлений, указаний, поучений, требований и т. п.	Диалогичное, предполагающее не только обмен мнениями (коммуникация в широком смысле слова), но и взаимопонимание, согласование действий, совместная выработка стратегий

Интересна в связи с разграничением понятий субъект-объектных отношений и субъект-субъектного взаимодействия идея о том, что личностно-ориентированный подход (к слову, один из ведущих в сегодняшней образовательной практике) предполагает воздействие на личность обучающегося, который выступает объектом педагогического ориентирования учителя. В таком случае имеет смысл взять за основу другой подход — личностно-центрированный, предполагающий равноправное взаимодействие субъектов образовательного процесса [10, с. 70].

Каковы условия организации субъект-субъектного взаимодействия подростка и учителя?

Условие 1 — получение постоянной обратной связи.

В современном понимании обратная связь трактуется как передача сообщения одного индивида другому, реализуемая при этом исключительно намеренно и вербально, в целях его (сообщения) восприятия [2, с. 88]. Благодаря осуществлению обратной связи подросток и учитель могут предоставить важные друг для друга сведения, способные изменить (скорректировать) тактику поведения, ситуацию общения, планируемые результаты совместной деятельности и др. Кроме того, обратная связь «приучает» участников образовательного процесса непрерывно анализировать свои мотивы, намерения, способы достижения цели, то есть осуществлять рефлекссию, что положительным образом влияет на содержание деятельности и обучающегося, и педагога.

Способов получить обратную связь от подростка достаточно много, самый простой из них — общение / разговор с ребенком, в ходе которого учитель с помощью как наводящих вопросов, так и обсуждения определенной темы может узнать и соответственно понять позицию или мнение школьника. Важным условием такого разговора выступают честность, открытость и дружелюбие.

Кроме того, обратная связь может собираться письменно, например, в процессе осуществления анкетирования обучающихся. Однако такой подход осложняется трудозатратностью в обработке заполненных анкет, сложностью оценивания правдивости ответов подростков. Поэтому, используя письменный способ сбора обратной связи, имеет смысл предусмотреть возможность заполнять анкету инкогнито. Интересным способом сбора обратной связи в этой связи может выступить почтовый ящик для писем классному руководителю, куда стеснительный подросток может не побояться положить письмо с описанием проблемы или вопросами на интересующую его тему.

Большим подспорьем для осуществления обратной связи могут выступать различные игровые приемы и ролевые игры, социометрические тренинги (чаще всего возможные к проведению

совместно со школьным психологом), а также организация рефлексии с помощью известных в детских лагерях «свечек» и т. п.

Условие 2 — партнерское общение.

Являясь участниками совместной деятельности, и педагог, и обучающийся (подросток) должны строить свои отношения с учетом признания и принятия индивидуальных особенностей друг друга; возможной разности мнений, взглядов на одни и те же вещи; отличных друг от друга интересов, мотивов и желаний; субъективных ценностных установок и др.

Быть партнерами значит уметь договориться, принимая и уважая иную позицию, точку зрения.

Интересна в этом отношении концепция Э. Берна, согласно которой все люди в разных обстоятельствах принимают на себя одну из трех ролей — родителя, взрослого или ребенка, при этом общение может складываться в соответствии с выбранной тактикой следующим образом — «родитель-ребенок», «ребенок-ребенок», «взрослый-взрослый» [1].

Модель поведения «взрослый-взрослый» отражает здоровую тактику установления партнерских отношений, при которых осуществляется объективный и разумный подход к окружающей действительности. Характеристика позиции «взрослый» представлена в таблице 2.

Таблица 2 — Особенности позиции (по Э. Берну, эго-состояния) «взрослый»

Параметр	Характеристика позиции «взрослый»
Тактика поведения	Договориться, понять, приспособиться, рассмотреть ситуацию объективно и адекватно, действовать в соответствии со здравым смыслом и реальными условиями
Типичные высказывания	«Давайте подумаем вместе», «Извините, я вас не понял(а), объясните, пожалуйста, еще раз», «Как вы планируете выполнить эту работу?», «А может, нам поступить вот так...», «Наверное, я объяснил(а) не совсем понятно, давайте попробую еще раз» и т. п.

Параметр	Характеристика позиции «взрослый»
Поза	Повернут к собеседнику, немного наклонен вперед, голова поворачивается вслед за говорящим, поза выражает абсолютное внимание и сосредоточенность на словах говорящего
Мимика	Глаза широко открыты, взгляд прямой, ненапряженный, участливый, выражение лица меняется в зависимости от смысла получаемой информации, но при этом человек выглядит заинтересованным и внимательным
Речь	Спокойная, уверенная, нестрасная, в меру эмоциональная, деловая

Важно понимать, что установление партнерских отношений подразумевает уважительное отношение учителя к подростку и наоборот, а не переход на короткую дистанцию в общении.

Условие 3 — оказание педагогической поддержки подростку.

В первую очередь необходимо отметить, что педагогическая поддержка — не одноразовая акция, а система действий учителя, направленная на оказание помощи обучающемуся в преодолении различного рода трудностей, а также раскрытие его личностного потенциала [5]. Кроме того, педагогическая поддержка не может оказываться насильно — это совместная деятельность по решению возникших проблем, организованная на основе рефлексии и получении обратной связи.

Успешность оказания педагогической поддержки зависит от ряда факторов:

- 1) безоценочность действий подростка (отсутствие субъективных оценок учителя по типу «это хорошо, а это плохо», недопустимость сравнения ребенка с другими детьми);
- 2) доброжелательность учителя (эмоциональная вовлеченность педагога, создание ситуации успеха для подростка, педагогический такт);
- 3) сохранение конфиденциальности информации, получаемой от подростка (сохранение доверия ребенка путем неразглашения личной, интимной информации, однако данное условие может быть нарушено в случае угрозы жизни подростку);
- 4) защита прав и интересов подростков (создание ситуации психологической безопасности, при которой педагог вы-

ступает в роли адвоката ребенка, принимая его сторону и защищая его интересы);

5) сотрудничество учителя и подростка (разрешение трудностей, как уже отмечалось ранее, возможно лишь в случае обоюдной выработанной стратегии, при которой педагог верит в способности и потенциальные возможности ребенка).

Суть педагогической поддержки состоит в том, чтобы помочь ребенку преодолеть возникшие на его пути препятствия, при этом развивая у него самостоятельность, волевые качества, умение ориентироваться в нестандартных ситуациях, творческие способности и др.

Условие 4 — установление психолого-педагогического контакта.

Пожалуй, наиболее продуктивным способом установить психолого-педагогический контакт с ребенком является диалог. Основное преимущество диалога состоит в том, что он подразумевает равенство позиций говорящих (даже если мнения по одному и тому же вопросу разнятся), что исключает авторитарную иерархичность во взаимоотношениях учителя и обучающегося [6]. Поскольку диалог по своей сути полифункционален, он позволяет решить множество задач:

- обмен мнениями, в том числе в ходе конструктивной дискуссии;
- уточнение личностных позиций;
- выработка оптимальных решений и плана совместной деятельности;
- осмысление мотивов деятельности и возможных последствий ее;
- сотворчество и др.

При этом основное достоинство диалога заключается в том, что в ходе установления психолого-педагогического контакта утверждается (подтверждается) психологический статус подростка [7, с. 424].

Условие 5 — сотрудничество педагога и подростка.

Сотрудничество в данном ключе стоит рассматривать двояко. С одной стороны, сотрудничество формирует субъектность у подростка, что немаловажно для развития его личности. С другой стороны, сотрудничество является основной формой реализации субъект-субъектного взаимодействия [9, с. 51]. Иными словами, организовать полноценное субъектное взаимодей-

ствии педагога и подростка невозможно без осуществления совместной деятельности, а значит, внутренней и внешней активности обеих сторон, направленной на решение определенных задач.

Стоит при этом отметить, что в большинстве своем подростки в силу возрастных и психологических особенностей поначалу не видят преимуществ в сотрудничестве с педагогом. Данная проблема может быть решена в процессе конструктивной дискуссии, обсуждения и, конечно, постановки проблемного вопроса, требующего совместной выработки плана действий.

Опираясь на разработки В. Н. Панюшкина в области динамики становления совместной деятельности, И. Я. Зимняя приводит три фазы сотрудничества, которые проходит обучающийся и педагог. На первой фазе происходит приобщение школьника к деятельности, в ходе которого действия сначала разделяются между педагогом и учащимся, а после ученик пытается самостоятельно имитировать необходимые действия, подражать им, то есть предпринимает первые попытки включиться в совместную деятельность. Вторая фаза сотрудничества предполагает согласование деятельности обучающегося и педагога, когда происходит переход от саморегулируемых действий школьника к самопобуждаемым, включая непростой этап самоорганизации. На третьей фазе сотрудничества — высшей — осуществляется полноценное партнерство, при котором обучающийся выступает субъектом деятельности, причем не просто организуя ее (деятельность), но совершенствуя отдельные ее элементы [8, с. 418].

Конечно, переход от первой фазы к третьей не происходит мгновенно: и от учителя, и от ученика (тем более подросткового возраста) потребуется приложить немало усилий, однако иным путем организовать субъект-субъектное взаимодействие вряд ли получится.

Резюмировать тему субъект-субъектного взаимодействия педагога и подростка хочется словами А. В. Брушлинского: «Важнейшее из них [качеств человека] — быть субъектом, т. е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности — творческой, нравственной, свободной» [Цит. по: 3, с. 3].

Список литературы

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений / Э. Берн; пер. с англ. А. Грузберг. — М.: Бомбора, 2017. — 256 с.
2. Бессонов, К. А. Обратная связь в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента / К. А. Бессонов // *Juvenis scientia*. — 2016. — № 2. — С. 86-89.
3. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта [Электронный ресурс] / А. В. Брушлинский. — М.: Институт психологии РАН, 1994. — 109 с. — URL: http://pedlib.ru/Books/6/0381/6_0381-3.shtml#book_page_top (дата обращения: 11.10.2019).
4. Витвицкая, Л. А. Взаимодействие субъектов образовательного процесса / Л. А. Витвицкая // *Вестник Оренбургского государственного университета*. — 2005. — № 10. — Т. 1. Гуманитарные науки. — С. 77-82.
5. Газман, О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О. С. Газман // *Народное образование*. — 1998. — № 6. — С. 108-111.
6. Ермишкина, Е. Н. Личностный подход в системе учитель-ученик [Электронный ресурс] / Е. Н. Ермишкина // *Вестник университета*. — 2013. — № 14. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/lichnostnyy-podhod-v-sisteme-otnosheniy-uchitel-uchenik> (дата обращения: 10.10.2019).
7. Жекибаева, Б. А. Изучение проблемы взаимодействия субъектов педагогического процесса / Б. А. Жекибаева, К. И. Садыков, М. И. Исаков // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. — 2014. — № 11. — С. 423-426.
8. Зимняя, И. Я. Педагогическая психология: Учеб. пособие / И. Я. Зимняя. — Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1997. — 480 с.
9. Линник, Е. О. Сущностная характеристика понятия «субъект-субъектное взаимодействие»: психолого-педагогический аспект / Е. О. Линник // *Инновационные образовательные технологии*. — 2013. — № 4 (36). — С. 48-54.
10. Проценко, А. И. Сущностные характеристики понятия взаимодействия субъектов / А. И. Проценко // *Вестник Оренбургского государственного университета*. — 2018. — № 5 (217). — С. 66-72.
11. Щуркова, Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: Учеб. пособие / Н. Е. Щуркова. — СПб.: Питер, 2005. — 366 с.

1.4. ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ПОДРОСТКА

С. В. Несына

Индивидуальность представляет собой неповторимое своеобразие какого-либо явления, нечто «особенное», характеризующее данную единичность в ее отличительных качествах. В этом смысле индивидуальное противопоставляется типичному как общему, присущему всем элементам данного класса или значительной их части [9, 17]. Человеческая индивидуальность понимается как самая сложная и высокоразвитая форма индивидуальности, связана не только с внешними свойствами, но и с внутренним миром личности, с деятельностью и творчеством. Индивидуальность человека характеризуется наличием самосознания, собственного Я. Человеческая индивидуальность представляет собой особую форму бытия человека в окружающем мире, в обществе; в ее рамках он живет и действует как автономная и неповторимая система, сохраняя свою целостность и тождественность самому себе в условиях непрерывных внутренних и внешних изменений [15, с. 14].

Человек как индивидуальность обладает способностью к саморегулированию и способностью к саморазвитию. Именно индивидуальность связывает такие сущностные свойства человека, как свобода, воля и творчество [8]. Индивидуальность человека является сложной системой, включающей следующие особенности: целостность, единство, неделимость, авторство, укорененность в мире и собственный способ жизни [6].

Процесс индивидуализации включает в себя:

- 1) осознание человеком собственной ценности, оригинальности, целостности;
- 2) реализацию в поведении, деятельности, общении и внешнем облике собственной неповторимости;
- 3) усиление в личности способности к автономным действиям, независимым от коллективных тенденций [1].

Индивидуальность как педагогическая категория рассматривается в концепции индивидуальности Олега Семеновича Гребенюка (1937-2003). В 1995 году О. С. Гребенюк в работе «Педагогика индивидуальности: Курс лекций» (изданной в Калининградском государственном университете, в настоящее время — Балтийский федеральный университет им. И. Канта) впервые представил индивидуальность школьника как педагогическое понятие и обосновал целесообразность введения данного понятия в педагогику [4]. В последующие годы О. С. Гребенюк совместно с Т. Б. Гребенюк, учениками и последователями разрабатывали концепцию педагогики индивидуальности [3, 5, 10, 11, 14].

В концепции индивидуальности О. С. Гребенюка в человеке, наряду с биологической и социальной составляющими (в которых рассматриваются индивидные и личностные характеристики), выделяется индивидуальность, понимаемая как «человеческое в человеке». Индивидуальность человека осмысливается как интегральная психологическая характеристика, которая отражает семь сфер психики: интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, предметно-практическую, волевую, саморегуляционную и экзистенциальную (рисунки 1). Развитие этих сфер представляет собой развитие индивидуальности. Человек, у которого развита индивидуальность, опирается и надеется на свои силы, он не только свободный, но и самостоятельный, ответственный человек [4, 14].



Рисунок 1 — Модель индивидуальности человека

Педагогика индивидуальности опирается на ряд важных концептуальных положений.

Во-первых, формирование и развитие целостной индивидуальности субъекта в образовательном процессе (как развитие семи сфер в единстве) является педагогической целью.

Во-вторых, обеспечение социализации и индивидуализации за счет развития личности и индивидуальности субъекта образовательного процесса в единстве является составляющей гуманистической парадигмы образования.

В-третьих, в образовательном процессе необходимо создавать условия для развития и саморазвития индивидуальности участников образовательного процесса, что определяет их субъектность.

В-четвертых, для активизации развития психических сфер индивидуальности требуется психологические «переструктурирование», психологизация образовательного процесса [5, 10, 11].

Таким образом, педагогика индивидуальности ориентирует субъектов образовательной практики на освоение «человеческого в человеке», на развитие и саморазвитие индивидуальности.

Педагогика индивидуальности представляет собой область науки на стыке психологии, исследующей закономерности и механизмы развития индивидуальности, и педагогики, занимающейся вопросами управления развитием индивидуальности [10, 11].

В силу целого ряда причин вопрос развития индивидуальности особенно остро встает в подростковом возрасте. В связи с развитием мышления и интеллектуализацией психических процессов подросток существенно продвигается в развитии самосознания, которое на этом возрастном этапе становится центральным фактором развития [7, 18].

Самосознание — это выделение человеком себя из окружающего мира, противопоставление себя («Я») всему другому («не-Я»), осознание себя, своих целей, действий, переживаний, собственного внутреннего мира; это процесс, с помощью которого человек познает себя. Результатом самопознания является Я-концепция, понимаемая как динамическая система представлений о самом себе, совокупность установок, направленных на себя.

В Я-концепции выделяются три структурных компонента:

1) когнитивный (характеризует содержание представлений о себе — «образ Я»);

2) эмоционально-ценностный (отражает отношение к себе в целом и к отдельным сторонам, качествам; выражается в самоуважении, самооценке);

3) поведенческий (характеризует проявление первого и второго компонента в поведении).

Важный механизм самосознания — личностная рефлексия, представляющая собой форму как осознания подростком своего внутреннего мира, так и понимания внутреннего мира других людей. Внутренний психический мир открывается подростку по-новому: знание о себе сопоставляется со знаниями о других людях посредством самовосприятия и самонаблюдения, затем происходит самоанализ и самоосмысление полученных знаний в процессе внутреннего диалога с собой. В итоге подросток получает знание об общих чертах и характеристиках, которые объединяют его с другими людьми, и знания о своих неповторимых и уникальных чертах, отличающих его от других людей.

Первоначально предметом личностной рефлексии подростка являются отдельные поступки. Затем в центре его внимания оказываются черты характера и особенности взаимоотношений с другими людьми, при этом резко возрастает критичность по отношению к себе.

Стоит отметить, что отрицательное отношение к себе у подростка во многом связано с тем, что подросток смотрит на себя как бы со стороны, происходит интериоризация (перенос во внутренний план) оценок и представлений взрослых. Выявляется определенная тенденция: в высказываниях взрослых о подростке преобладают отрицательные описания и оценки, отличающиеся разнообразием (к сожалению, взрослые предпочитают использовать обвинения, упреки, негативные высказывания личностного характера, неконструктивную критику). Скучные положительные высказывания носят абстрактный характер («хорошо», «молодец»), в них отсутствует конкретика (что сделано хорошо, чем конкретно можно гордиться).

Подросток переживает сильную неудовлетворенность собой и своими особенностями, но при этом, как гадкий утенок у Г. Х. Андерсена, надеется на «перерождение», на развитие лучших качеств в себе. С этого момента личностная рефлексия

трансформируется в мощный стимул для самовоспитания и саморазвития.

Другой важный механизм развития подростка — самооценка, понимаемая как ценность, значимость, которой человек наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности.

Самооценка выполняет две функции:

1) регуляции (влияет на поведение и общение человека, определяет восприятие успеха и неудачи, постановку цели и уровень притязаний);

2) защиты (обеспечивает стабильность и автономность).

Самооценка представляет собой целостную систему, включающую:

— во-первых, общую самооценку (уровень самоуважения в целом, целостное принятие или непринятие себя);

— во-вторых, частные самооценки (которые отражают отношение человека к различным сторонам своей личности, поступкам, достижениям и т. д.).

Самооценка подростка довольно неустойчива и противоречива: отдельная частная самооценка (например, своей внешности, своей успешности в какой-то сфере активности, привлекательности, развитие определенных умений) приобретает глобальный характер: «Я — такой всегда». Становится понятным обостренное чувство собственного достоинства подростка: ему кажется, что окружающие люди хотят его унижить, оскорбить, задеть. Подросток остро нуждается в эмоциональном принятии, у него повышенная потребность в человеческой доброте. Потребность в самоуважении, общем положительном отношении к себе актуализируется и достигает максимальной выраженности.

Важно отметить, что основу самооценки составляет принятая подростком система ценностей, сложившаяся во многом благодаря семье и сверстникам. Значимость различных характеристик и качеств для подростков неодинакова, они по-разному переживают наличие или отсутствие определенных особенностей у себя. Большое значение может иметь позиция педагога, если он приводит обоснованные аргументы (почему важно развивать определенные качества и свойства, что это дает подростку).

К концу подросткового возраста происходит переход от оценки, заимствованной у взрослых и сверстников, к самооценке. Эта самооценка основывается на сопоставлении своих

характеристик с определенными нормами, которые выступают для подростка как идеал. Появляется собственная «внутренняя позиция», в основе которой лежит стремление быть ответственным за себя, за свое развитие, за свое мировоззрение. Это способствует развитию способности быть самостоятельным человеком. Подростка необходимо учить вырабатывать собственные критерии оценки себя, учить опираться на сильные стороны своей индивидуальности.

На основе представлений о себе и самооценки формируется определенное поведение, в котором подросток выражает себя, демонстрирует себя миру. Осознание и принятие своей индивидуальности приводят к самоутверждению: «Примите меня таким, каков я есть!». Это и вызов взрослому сообществу, и, вместе с тем, — нормальная идентификация со своим «Я».

Подростку предстоит решить важную задачу своего возраста — стать самостоятельным и отделиться (сепарироваться) от взрослых для того, чтобы стать как можно ближе к взрослым, но уже в ином качестве — таким же взрослым. Подросток хочет быть самодостаточным. Но парадокс заключается в том, что одновременно он ожидает поддержки от взрослых, нуждаются в защите от хаоса и неопределенности вокруг и внутри себя, ищет ценностные ориентиры [12]. Значение позитивного взаимодействия со взрослым возрастает.

Как помочь подростку в развитии индивидуальности?

Управление этим сложным процессом включает ряд важных положений.

Во-первых, управлять — значит уметь ставить цель, планировать с учетом осознанного образа предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие. Во взаимодействии с подростком важно ориентироваться на долгосрочную перспективу: каким человеком он будет, как он будет использовать особенности своей индивидуальности для достижения успешности в профессиональном развитии, межличностных отношениях с другими людьми, на какие компоненты индивидуальности будет опираться в сложных жизненных ситуациях в будущем и т. д. В таком случае взаимодействие с подростком нацелено на развитие целостной индивидуальности подростка как субъекта в образовательном процессе. Развитие индивидуальности школьника представляет собой развитие семи психических сфер (таблица 1).

Таблица 1 — Психологическое содержание сфер индивидуальности подростка

Сфера	Основные компоненты содержания сфер
Интеллектуальная	Виды мышления; стиль мышления; качества ума (самостоятельность, критичность и др.); познавательные процессы; мыслительные операции; познавательные умения и т. д.
Мотивационная	Совокупность потребностей (в самоуважении и самоутверждении, получении новых знаний, самореализации и т. д.), мотивов, целей и стремлений; мотивация учения; мотивация достижения и т. д.
Эмоциональная	Эмоции и чувства; эмоциональные состояния; умения и навыки в управлении своими эмоциональными состояниями; самооценка (адекватная, завышенная, заниженная) и др.
Волевая	Волевые действия (преодоление внешних и внутренних препятствий, умение преодолевать трудности для достижения намеченной цели и др.); волевые качества и т. д.
Предметно-практическая	Способности, поступки, умения учащихся в различных видах деятельности и общении; качества, помогающие школьнику реализовать себя; умения учиться и т. д.
Экзистенциальная	Наличие жизненной позиции по отношению к себе и людям, наличие позиции в учебной деятельности, наполненность смысла жизни
Саморегуляции	Рефлексивные процессы: осознанность выбора целей и средств их достижения; осмысленность действий и др.; рефлексивные действия: умение соотносить свое поведение с действиями других людей и т. д.

Во-вторых, управлять — означает создавать условия для развития и саморазвития индивидуальности подростка в образовательном процессе. Только так происходит развитие сфер индивидуальности подростка, только так педагог может помочь психологическому взрослению.

В-третьих, управлять — значит развивать мотивацию, то есть воздействовать на те факторы, которые энергетизируют и направляют поведение и деятельность подростка. Как сделать так, чтобы сам подросток развивал свою индивидуальность? Как использовать управление для развития самоуправления? Как помочь подростку стать подлинным субъектом саморазвития в образовательном пространстве? Сделать это возможно только в том случае, если во взаимодействии с подростком обеспечивается и поддерживается индивидуализация.

В-четвертых, управлять — означает еще и контролировать процесс / результат активизации всех семи психических сфер. В таком случае нам необходима психологизация взаимодействия с подростком.

Важно обратить внимание подростка на принятие, понимание, развитие своей индивидуальности. Существует разработанные циклы развивающих занятий для подростков, тематические классные часы по вопросам самопознания, развития отдельных качеств и свойств [2]. Особое значение имеет составление рекомендаций самому себе — плана саморазвития: какие качества, характеристики необходимо развить, как это можно сделать. Обязательным является подведение итогов (например, в конце учебного года): что из запланированного получилось реализовать, что помогло достичь целей, что помешало; каковы мои достижения в развитии сфер индивидуальности и т. д.

В процессе взаимодействия с подростком педагог может использовать некоторые несложные приемы, поддерживающие индивидуализацию подростка. Перечислим некоторые из них в виде рекомендаций.

1. Используйте любые возможности для активизации самопознания подростка: например, какие особенности интеллектуальной (эмоциональной, мотивационной, волевой и т. д.) сферы проявились в ходе выполнения этой работы; как можно развивать компоненты психических сфер и пр.

2. Подчеркивайте любые улучшения у подростка, замечайте его личные продвижения (сравнивайте подростка только с ним самим (вчера), избегайте социального сравнения).

3. Открыто объявляйте о любых вкладах подростка (благодарите за помощь, отмечайте хорошо сделанную работу, своевременно выполненные поручения, инициативу и активность).

4. Раскрывайте сильные стороны подростка (замечая позитивное, говорите ему об этом, напишите личное сообщение).

5. Демонстрируйте веру в подростка: «Я знаю, ты сможешь!»

6. Учите верно анализировать успехи и неудачи. Успех — результат достаточного количества усилий (конкретно опишите то, что выполнено хорошо). Неудача — результат недостаточного количества усилий («нужно еще поработать», «обрати внимание на эти вопросы», «постарайся еще», «попробуй снова»).

7. Учите подростков мыслить позитивно: «Я могу», «У меня получится». Учите говорить о себе только в позитивном ключе.

8. Используйте в работе достижения подростка (портфолио с лучшими работами, лучшими проектами). Периодически мотивируйте его их просматривать. Это дает подростку силу.

9. Используйте прием «Ощутимое развитие» — практикуйте рассказы в формате «вчера-сегодня-завтра»: что я умел вчера (что у меня получалось вчера); что я умею (могу) сегодня; чему я планирую научиться завтра.

10. Учите подростка самопризнанию, т. е. принимать собственное решение о том, что получилось хорошо.

11. Принимайте подростка, он очень нуждается в теплом отношении, думайте о подростке с точки зрения «мне нравится...».

12. Приветствуйте каждого подростка индивидуально (несколько слов, взгляд, но каждому).

13. Интересуйтесь подростком: чем он занимается, что его волнует, в чем нуждается.

14. Учите подростка замечать позитивное в других, учите выражать признание и одобрение одноклассникам.

15. Учитесь слушать подростка, давать обратную связь, поддерживать и развивать контакт.

16. В случае ошибки, поддержите подростка в выборе варианта ее исправления, ведь ошибка — это попытка, пусть и неудачная.

17. Будьте для подростка примером в развитии индивидуальности. Только индивидуальность может помочь в развитии индивидуальности [13, 16].

Поддержите подростка в утверждении и развитии его индивидуальности, тогда он почувствует себя более компетентным в этом сложном вопросе и обретет самоуважение, в котором очень нуждается.

Список литературы

1. Боброва, Е. Ю. Основы исторической психологии / Е. Ю. Боброва. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. — 126 с.
2. Воспитание индивидуальности: Учебно-методическое пособие / под ред. Е. Н. Степанова. — М.: ТЦ «Сфера», 2005. — 286 с.
3. Гребенюк, О. С. Педагогика индивидуальности / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. — 2-е изд., доп. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 410 с.
4. Гуревич, П. С. Психология личности / П. С. Гуревич. — М.: ЮНИТИ_ДАНА, 2009. — 559 с.
5. Ильин, В. А. Психология взросления: развитие индивидуальности в семье и обществе / В. А. Ильин. — М.: Этерна, 2006. — 336 с.
6. Нескрябина, О. Ф. Индивидуальность: на границе реального и идеального / О. Ф. Нескрябина. — Красноярск: СЮИ МВД России, 2001. — 162 с.
7. Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. 2 / под ред. В. С. Степина. — М.: Мысль, 2001. — 634 с.
8. Педагогика индивидуальности в схемах и таблицах / сост. Т. Б. Гребенюк, С. В. Несына / под ред. Т. Б. Гребенюк. — Казань: Бук, 2019. — 110 с.
9. Педагогика индивидуальности: достижения и перспективы развития: Материалы научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Олега Семеновича Гребенюка, основателя научной школы «Педагогика индивидуальности» / Под науч. ред. Т. Б. Гребенюк; сост. В. П. Вейдт. — Калининград: Изд-во Калининградского областного института развития образования, 2017. — 178 с.
10. Подольский, А. И. Подросток в современном мире: заметки психолога / А. И. Подольский, О. А. Идобаева, Л. А. Идобаев. — СПб.: КАРО, 2007. — 272 с.
11. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению 050700 «Педагогика» / Ф. Райс, К. Долджин; под науч. ред. Е. И. Николаевой; пер. с англ. В. Квиткевич. — СПб.: Питер, 2012. — 816 с.
12. Реализация идей педагогики индивидуальности в деятельности школ Калининградской области / под ред. О. С. Гребенюка, Т. Б. Гребенюк. — Калининград: Изд-во КГУ, 2002. — 149 с.

13. Резвицкий, И. И. Философские основы теории индивидуальности / И. И. Резвицкий. — Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1973. — 176 с.

14. Фабер, А. Как говорить, чтобы подростки слушали, и как слушать, чтобы подростки говорили / А. Фабер, Э. Мазлиш; пер. с англ. Д. Куликова. — М.: Эксмо, 2016. — 240 с.

15. Философский энциклопедический словарь / ред. кол. С. С. Аверинцев, Э. А Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев [и др.] — 2 изд. — М.: Сов. Энциклопедия, 1989. — 815 с.

16. Фридман, Л. М. Психология детей и подростков: Справочник для учителя и воспитателя / Л. М. Фридман. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. — 480 с.

1.5. БУЛЛИНГ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

В. П. Стрильчук

О. А. Сорокина

Определение буллинга. Буллинг в школе, к сожалению, частая и системная проблема, затрагивающая в той или иной мере все школы в Российской Федерации. По статистике, каждый третий обучающийся подвергался издевательствам в школе [3].

Буллинг — это повторяющееся агрессивное поведение, для которого характерно неравномерное разделение власти и, как минимум, намерение причинить вред, а часто и само причинение вреда другому человеку [4]. Ученики, подвергающиеся буллингу, часто чувствуют бессилие и страх.

Иногда буллинг может быть постоянным и разрушительным, иногда же бывает довольно скрытым, таким, что учителя даже не догадываются о нем. Но именно скрытый буллинг самый опасный, так как может приносить глубокие страдания жертве, которая не может никому о них рассказать. Буллинг может привести к длительным физическим, эмоциональным и психологическим проблемам. Именно поэтому педагоги должны уметь вовремя распознавать признаки буллинга в коллективе и знать способы, с помощью которых можно с ним бороться.

Виды буллинга. На данный момент существует следующие виды буллинга:

- прямой буллинг.
- косвенный буллинг.

Также буллинг по способу проявления бывает словесным, физическим, социальным, а также выделяется отдельный вид буллинга — кибербуллинг.

Прямой буллинг — это, как правило, сочетание словесной и физической агрессии.

Словесный буллинг включает устную или письменную информацию, которая эмоционально вредит жертве.

Физический буллинг заключается в нанесении физического вреда обучающемуся либо его имуществу. Примером прямого

буллинга является избиение, а также обзывание жертвы, в том числе с использованием ненормативной лексики.

Косвенный буллинг — словесное запугивание и издевательство — достаточно частое явление в школе. Пример такого буллинга — распространение ложной информации одним обучающимся о другом с целью унижения последнего.

Технологический прорыв во всем мире привел к появлению кибербуллинга. При этом подростки используют электронную почту, социальные сети и мессенджеры для создания вредоносного контента. Также формой кибербуллинга стал обмен личными фотографиями и видеозаписями, а также распространение их без согласия обучающегося. Кибербуллинг очень коварен и часто происходит вне школы, поэтому педагогам гораздо тяжелее обнаружить и устранить его.

Как и кибербуллинг, социальный вид буллинга заключается в том, что обучающиеся сплетничают и распространяют нелицеприятные слухи в целях навредить репутации другого ребенка.

Причины буллинга. Существует множество причин буллинга. Абсолютно каждый подросток может стать его мишенью, независимо от физических качеств, пола, расы, религии и т. п.

Для борьбы с буллингом педагогам необходимо осознать причины, по которым одни подростки могут запугивать других и издеваться над ними. Во всем мире к факторам, которые могут привести к буллингу, относят различия во внешности, социальном статусе, расе, сексуальной ориентации и возможностях здоровья. Кроме того, большинство агрессоров зачастую имеют низкую самооценку, хотя есть и те, у кого очень высокая уверенность в себе. Зачастую безразличие или ошибки педагогов, а также негативные отношения со сверстниками в школе имеют для учащегося большее значение и влекут более тяжелые последствия в будущем, чем внутрисемейные разногласия или утрата влияния семьи [2].

Самоуверенным же агрессорам, как правило, не хватает сострадания и сочувствия, поэтому они могут реагировать агрессивно, когда сталкиваются с кем-то непохожим на них.

С определенной долей уверенности можно утверждать, что иногда издевательства вызваны потребностью агрессоров во внимании и желанием восприниматься как смелые и уверенные в себе. Часто подростки из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, могут проявлять агрессивное поведение к другим из-за собственного отчаяния, гнева или ревности.

Последствия буллинга. Школьный буллинг среди подростков может иметь долгосрочные последствия. Так, обучающиеся, над которыми издеваются, часто имеют плохую успеваемость, поскольку их интерес к школе снижается, может возникнуть саморазрушающее поведение. Подростки, и без того эмоциональные, попадая в ситуацию буллинга в школе, страдают от бессонницы, депрессии, чаще имеют проблемы со здоровьем.

Хулиганы, участвующие в буллинге, обладают высоким риском вовлечения в противоправное поведение, преступления, часто злоупотребляют алкоголем [1]. Буллинг не обходит стороной и семьи обучающихся. Родители, чувствуя свою беспомощность, могут испытывать тревогу, депрессию и связанные со стрессом заболевания.

Отношения в классе во многом зависят от работы классного руководителя. Однако при возникновении буллинга в коллективе повлиять на ситуацию не всегда представляется возможным без привлечения других лиц. Работа классного руководителя должна осуществляться в совокупности с психологом школы и родителями обучающихся. Взаимодействие специалистов (психолога, классного руководителя) с обучающимися должно носить системный характер.

Что может сделать психолог:

- выяснить причины возникновения буллинга в классе;
- выявить основных «зачинщиков» буллинга (всегда в любом насилии есть «негласные» лидеры, которые «заводят» класс);
- проводить занятия с жертвой буллинга (индивидуальные коррекционные занятия);
- постараться настроить лидера класса незаметно помогать и положительно относиться к жертве буллинга.

Что может сделать классный руководитель:

- организовать совместные выездные мероприятия всем классом (важно, чтобы во время поездки делался акцент на положительных характеристиках, способностях «жертвы», поднимая тем самым значимость обучающегося в глазах других учеников);
- провести беседу с другими педагогами с просьбой пресекать всевозможные насмешки и замечания в адрес ученика со стороны одноклассников.

Совместная работа психолога и классного руководителя может протекать по следующим направлениям:

— проведение индивидуальных бесед с родителями обучающихся (важно в корректной форме донести до них информацию о происходящем в классе и о необходимости поддержки и помощи с их стороны);

— организация в обязательном порядке серии тренингов на толерантность среди обучающихся, которые должны проходить не менее одного раза в неделю и включать в себя обучающихся всего класса.

Что может сделать родитель?

Родитель — самый близкий для ребенка человек; несмотря на то, что к подростковому возрасту связь их становится менее сильной, родитель по-прежнему играет важную роль в жизни подростка. Поэтому без работы с родителями не обойтись.

Родитель может:

— выслушать подростка и побеседовать с ним в подходящий момент, когда он будет готов к беседе в спокойной обстановке (объяснить непохожесть людей друг на друга, их индивидуальность);

— привести примеры из собственной жизни, в том числе исходя из личного опыта.

Только совместными усилиями можно прекратить развитие буллинга в школьном коллективе. Главное — не оставаться равнодушными!

Список литературы

1. Азбука Буллинга [Сайт]. — URL: <http://psychologia.edu.ru/azbuka-bullinga/start.html> (дата обращения: 15.10.2019).

2. Гусейнова, Е. А. Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку [Электронный ресурс] / Е. А. Гусейнова, С. Н. Ениколопов // Психологическая наука и образование. — 2014. — Т. 6. — № 2. — URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2014_2_Guseinova_Enikolopov.pdf (дата обращения: 15.10.2019).

3. Институт ЮНЕСКО: в России до трети школьников подвергаются травле [Электронный ресурс] // ТАСС, информационное агентство. — URL: <https://tass.ru/obschestvo/3541574> (дата обращения: 15.10.2019).

4. Sameer, H. Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying (2nd edition) / H. Sameer, J. W. Patchin. — Corwin, 2014. — 308 p.

ЧАСТЬ 2

Деятельность классного руководителя по воспитанию подростков

2.1. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ФУНДАМЕНТ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Н. В. Виноградова

Д. С. Жариков

Сегодня задача духовно-нравственного воспитания приобретает значение стратегической цели в системе образования. Очень важно, чтобы все участники образовательных отношений (в первую очередь педагоги и родители) воспринимали духовно-нравственное воспитание не как одно из направлений воспитательной работы в школе, а как основу образования, во многом обеспечивающую национальную безопасность нашей страны.

Образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, в его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны.

Человеку в конкурентоспособной стране наряду с профессионализмом, способностью анализировать, интерпретировать процессы, принимать решения необходимо умение работать в коллективе, быть ответственным, постоянно учиться, не просто адаптироваться к изменениям (то, что мы называем социализацией), но быть именно в согласии с миром, научиться *со-переживать* ему и его истории, *со-страдать* вместе с ним, *со-радоваться*, т. е. *со-бытийствовать*. Ребенок воспринимает мир как высшее творение на интуитивном уровне; для него мир всегда прекрасен и удивителен. Дети познают мир во всем его многообразии и великолепии. Очень важно, чтобы процесс познания происходил в атмосфере творческого единения с миром и

людьми. Только любящий мир и жизнь в нем ученик готов самоотверженно познавать и защищать.

Образовательная деятельность, опираясь на возможности каждого, должна быть выстроена индивидуально и постоянно иметь вектор развития. Идея необходимости обеспечить каждому ребенку условия, в которых он может реализовать себя, постоянно раздвигая горизонты, остается ведущей.

Такие русские философы, педагоги, как С. И. Гессен, Л. С. Выготский, М. И. Рубинштейн, В. Н. Сорока-Росинский и др. утверждали, что базовыми ценностями выступает классическая традиция — источник истины и блага, целью — гармоническое развитие личности, укорененной в национальной ментальности, образовательным ориентиром — обширные фундаментальные знания и способы творческого оперирования культурным наследием [1].

Таким образом, основной целью системы образования является создание условий для развития личности учащихся через самообразование и саморазвитие в процессе общения с педагогами и взаимодействия со сверстниками. В опыте практической работы школы г. Мамоново эта цель достигается через реализацию следующих задач:

- выстраивание широкой сети социального партнерства с общественными организациями, учреждениями культуры, городской администрацией, церковью с целью создания единого ценностно-смыслового образовательного пространства;
- выстраивание взаимоотношений с родителями на основе доверительности и взаимопонимания в вопросах воспитательной работы, широкое привлечение их к деятельности школы;
- выявление и распространение инновационного, творческого опыта работы педагогов в сфере духовно-нравственного развития и воспитания личности;
- использование в воспитательно-образовательном процессе эффективных форм организации ценностной среды.

Данная модель построения воспитательной работы формируется на основе принципов иерархического и сетевого взаимодействий. Иерархический принцип подразумевает определенную соподчиненность участников образовательных отношений при сохранении ценностного единства содержания воспитательной деятельности. Сетевой принцип предполагает наличие у каждого участника возможности стать инициатором или участником какого-либо образовательного события и объ-

единить в рамках данного события других участников образовательных отношений.

Одним из главных условий реализации модели сетевого взаимодействия является создание атмосферы сотворчества и взаиморазвития в школьном сообществе, что позволяет не только наиболее эффективно использовать методический, педагогический и административный ресурсы, но и способствует созданию единого ценностно-смыслового поля и, как следствие, создает благоприятные условия для проявления и развития творческого потенциала педагогов, учащихся и их родителей.

Анализ эффективности работы по данному направлению в школе г. Мамоново продемонстрировал, что на создание таких условий огромное влияние оказывает деятельность классного руководителя. То, на каких принципах он строит работу с классом и родительским сообществом, определяет активность обучающихся на всех уровнях общего образования. В любой образовательной организации воспитательная работа классного руководителя должна строиться на единых ценностно-смысловых основаниях, принятых всеми участниками образовательных отношений, и носить системный характер на всех этапах реализации образовательной деятельности — научно-методологическом, программно-методическом и организационно-практическом.

На основе обобщения многолетнего опыта воспитательной работы классных руководителей школы г. Мамоново была разработана памятка по планированию воспитательной работы (см. приложение А).

За несколько лет в школе г. Мамоново сложилась система работы классных руководителей по программе развития класса начиная с уровня начального общего образования: «Ступеньки к здоровью», «Сделаем мир краше», «Я — исследователь», «Ступеньки творчества», «Мир, в котором я живу», «Этикет. Культура поведения», «Музей в моем классе», «Планета здоровья», «Этика. Азбука добра», «Юный исследователь», «Уроки нравственности», «Мир православной культуры». Это не только тематические классные часы, но и настоящее погружение совместно с родителями в общение по заданной теме, экскурсии. участие в акциях, совместная защита проектов и подготовка выставок. На уровне основного общего образования к этой системе подключается кадетское движение, представленное в каждой парал-

лели. Главное в таком взаимодействии — приобретение всеми участниками, вовлеченными в общее дело, опыта нравственных отношений через формирование детско-взрослой общности.

Опыт такого взаимодействия наиболее ярко представлен в рамках общешкольной творческой деятельности «Научного общества учащихся». Результатом деятельности стала подготовка и проведение ежегодного общешкольного фестиваля проектов «Ступени», направленного на со-творчество учителя, ученика и родителя, создание ситуации сопереживания и проживания конкретных событий, целенаправленно организованных в учебной и внеучебной деятельности. Анализ работы школьного НОУ показал, что активное участие в такого рода проектах приводит к значительному повышению уровня мотивированности учащихся как в учебной, так и во внеучебной деятельности; ребята становятся более прилежными и ответственными.

Одним из наиболее сложных в организации проектной деятельности является этап поиска новых идей. Идеи больших проектов рождаются в основном через мини-проекты детей, которые учащиеся готовят по окончании изучения темы урока или занятий кружка, модуля по выбору в результате со-творчества, т. е. совместной деятельности педагогов, школьников и их родителей. Кроме того, проектная деятельность достаточно полно отображает личностный рост учащихся. По содержанию проектов, которые делают ученики, по их отношению к делу, степени их творческой вовлеченности мы наблюдаем за их духовным взрослением [2].

Любой учитель, любой педагог должен сегодня продумать программу духовно-нравственного воспитания детей прежде, чем он приступит к работе с ними. Каждый урок или внеклассное мероприятие должны быть исполненными духовно-нравственными смыслами и категориями. Атмосфера товарищества, взаимовыручки и поддержки, веры друг в друга и взаимопомощи, умение со-радоваться общим успехам и сопереживать общим неудачам, — все это должно наполнять жизнь класса и школы в целом.

Как и раньше, учителю вновь надо учиться создавать и воспитывать детские коллективы в учебном труде на уроке и во внеурочной деятельности. Коллективных форм познавательной деятельности немало: ассистирование, шефство, поисковая деятельность, участие в социальных проектах, работа в коман-

де и т. д. Но каждая из форм сама по себе не несет никаких ценностей и смыслов; важно то, какое наполнение этих форм выбирает педагог. Что есть Отечество? Семья? Честь? Достоинство? Любовь? Культура? Знание? Ответ на эти вопросы нужно искать, во-первых, в личности самого педагога. От того, насколько им присвоены те ценности, которые он транслирует, будет зависеть, как эти ценности воспримут его ученики. Во-вторых, немаловажно, чтобы то, что ребенок усвоит в школе, соответствовало тому, что ребенок слышит в семье от своих родителей. И, наконец, большое значение имеет то, чтобы информационная среда, в которой растет и развивается ребенок, была наполнена этим же ценностно-смысловым контентом.

Духовно-нравственные ценности не могут быть заключены в узкие рамки отдельного предмета или направления воспитательной работы школы, они наполняют весь образовательный процесс, все многообразие деятельности ребенка, раскрываясь на каждом этапе формирования личности.

Таким образом, содержание всех видов учебной, семейной, общественно значимой деятельности учащихся объединяется вокруг заданных ценностных ориентиров. В этих условиях педагогическое сопровождение ценностного выбора ребенка является одним из ключевых условий для его духовно-нравственного развития и самоопределения. А это невозможно без наличия в образовательной организации устоявшегося уклада школьной жизни, в основе которого лежат традиции, значимые события и доверительные отношения между педагогами, учениками и родителями.

Список литературы

1. Гессен, С. И. Русская педагогика в XX веке / С. И. Гессен // Педагогические сочинения; сост.: Е. Г. Осовский (вступ. ст. и общ. ред.), М. В. Богуславский, О. Е. Осовский. — Саранск: Красный Октябрь, 2001. — С. 445-475.
2. Жариков, Д. С. Вопросы оценивания образовательных результатов при реализации предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» / Д. С. Жариков, М. С. Снопков // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». — 2019. — № 3 (сентябрь). — С. 81-85. — URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2019/30sept2019/kvo311/> (дата обращения: 15.10.2019).

2.2. РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ПРИМЕРЕ МАОУ Г. КАЛИНИНГРАДА СОШ № 19

О. Е. Кулешова
Е. Е. Новикова
М. С. Снопок

Планирование воспитательной работы в образовательной организации — процесс сам по себе достаточно непростой и противоречивый. С одной стороны, для обеспечения эффективности процесса воспитания все содержание воспитательной работы школы должно определяться единой концептуальной идеей и учитывать особенности контингента образовательной организации; с другой стороны, необходимо учитывать мероприятия муниципального и регионального уровней, участие в которых является обязательным. Органично вписать эти мероприятия в школьный план воспитательной работы зачастую оказывается непростой задачей. Нередко воспитательная работа в школе воспринимается участниками образовательного процесса как что-то второстепенное, малозначительное или вовсе ненужное. Родители и учащиеся в большинстве своем нацелены на получение высоких предметных результатов, которые помогут в дальнейшем поступить в престижный вуз и получить профессию мечты.

Однако миссия школы определена государством как достижение национального воспитательного идеала. Высоко-нравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации [2] — такими государство и общество хотят видеть наших выпускников; именно такие люди смо-

гут построить лучшее будущее для следующих поколений. Не случайно огромная ответственность в достижении этого идеала ложится именно на школы, ведь школьником был, есть или будет практически каждый гражданин нашей страны. Однако движение к идеалу — очень непростой путь.

Одна из проблем современного воспитания — разобщенность поколений. Взрослые пытаются создать для детей какую-то отделенную от реального мира жизнь, искусственную среду, ограждая их от трудностей и таким образом ограничивая возможности их взросления. Это абсолютно не свойственно нашей традиционной культуре, где каждый взрослый был, по сути, педагогом («детоводителем») — брал ребенка за руку и вел его по ступеням взросления, постепенно вводя во взрослую жизнь. На каждой новой ступени ребенку делегировалась все большая ответственность, оказывалось все большее доверие, при этом учитывались его возможности и интересы. Воспитывался ребенок в первую очередь в семье, где его окружали старшие и младшие и он учился выстраивать взаимоотношения с ними: с одной стороны, всегда чувствуя себя под защитой старшего, а с другой — имея радостную возможность заботиться о младших. Такой уклад жизни является традиционным в нашей культуре. Многие известные русские педагоги (например, Константин Дмитриевич Ушинский, Сергей Александрович Рачинский, Антон Семенович Макаренко и др.) строили свою работу с детьми на таких принципах и действительно смогли воспитать достойных сынов Отечества.

Поэтому при выстраивании системы воспитательной работы в школе № 19 было принято решение отойти от распространенного «мероприятийного» подхода и разработать программу становления и развития уклада жизни школы как событийной образовательной детско-взрослой общности.

Что такое общность?

Под общностью в данном случае понимается единение людей, связанных общими устремлениями, целями, ценностями и смыслами.

Очевидно, создание такой общности в один момент невозможно. Первым шагом становится командообразование. Ведь трудно переоценить важность сплочения коллектива, создания команды единомышленников. Для этого первым делом был проведен SWOT-анализ, который обозначил главную проблему:

педагоги не до конца понимали, что такое система и какова их мировоззренческая и педагогическая позиция. Для преодоления этой проблемы проводился цикл семинаров-погружений, ценностно-ориентированные педагогические мастерские, позволившие каждому педагогу осознать свою культурную идентичность, причастность к традициям, оценить их воспитательный потенциал и открыто обсудить это с коллегами. Не менее важным шагом стало показать коллективу, как педагогические и мировоззренческие позиции соотносятся с государственной политикой в сфере образования (*Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ* и *Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 года*). Таким образом, определился единый вектор движения и развития в воспитательной работе школы.

Единство педагогического коллектива позволило взглянуть на процесс воспитания в школе по-другому: не как на набор мероприятий, а как на систему деятельности, которая пронизывает весь образовательный процесс, наполняя каждый его элемент общими ценностями и смыслами. Только в таких условиях возможно начать проектирование уклада жизни школы, только в этом случае в образовательной организации можно создать единую воспитательную среду, не содержащую ценностных противоречий, которая совершенно естественно погружает ребенка в традиции родной культуры и формирует его как гражданина многонациональной России.

Структура программы представляет собой единство учебных, педагогических, общешкольных, управленческих проектов, направленных на создание уклада жизни школы. Мы считаем это важным, поскольку именно проектная деятельность дает всем участникам возможность включения в жизнь школы. При этом генератором идей может быть и учитель, и ученик, и родитель.

Главной структурной единицей системы воспитательной работы в нашей школе является *со-бытие*.

Чем событие отличается от мероприятия?

В мероприятии главным является конечный результат: чем более качественным и ярким он будет, тем лучше. В *со-бытийном* подходе основное значение придается процессу подготовки и реализации *со-бытия* на всех этапах, от рождения идеи до ее воплощения в жизнь. *Со-бытие* — совместное бытие, т. е. со-

вместное проживание чего-то важного вместе, которое делает каждого участника — от организатора до зрителя в зале — немного другим, давая ему новый личный опыт.

Весь учебный год, все течение школьной жизни разделено нами на три временных промежутка: осень, зима и весна. И каждый временной промежуток — это большой общешкольный проект, со-бытие. Для реализации проектов был разработан и успешно реализован алгоритм включения всех участников образовательных отношений в системную деятельность.

При выстраивании системной работы важно понимать, что система — это не набор отдельных элементов. Еще древние греки говорили, что целое больше суммы частей, его составляющих, т. е. система — это целостное образование, обладающее новыми качественными характеристиками, не содержащимися в образующих его компонентах. Для системы характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее элементами (определенная организованность), но и неразрывное единство со средой, во взаимоотношениях с которой система проявляет свою целостность. Любая система может быть рассмотрена как элемент системы более высокого порядка, в то время как ее элементы могут выступать в качестве систем более низкого порядка [1]. В данной логике любое со-бытие является частью общей воспитательной системы, при этом представляя собой самостоятельную систему более низкого порядка.

Каждое со-бытие начинается с формирования проектной идеи. Когда мы только начинали выстраивать систему воспитательной работы, идеи в основном исходили от педагогов, однако сегодня инициатива исходит в основном от учащихся и даже их родителей. На практике это осуществляется следующим образом: в школе создан Совет старшеклассников, в который входят самые инициативные и небезразличные ребята, также действует общешкольный Родительский комитет; зачастую именно они становятся авторами идей общешкольных проектов. Каждая идея обсуждается на общем собрании Детско-взрослого актива, в который входят представители от каждого класса, классные руководители, учителя и представители родительского сообщества. После чего, в случае одобрения плана проведения со-бытия всеми участниками, инициатива становится общешкольным проектом. На следующем этапе формируется рабочая группа проекта, в который входят представители ини-

циативной группы учащихся, администрация школы и педагоги. Задача рабочей группы — составить план воплощения проектной идеи и организовать реализацию проекта. Основная роль в этой работе отводится учащимся; ребята самостоятельно продумывают все детали реализации, определяют участников проекта, определяют зоны ответственности. Заключительный этап представляет собой воплощение проектной идеи и ее презентацию. Задача педагогов в такой деятельности — сопровождать деятельность учащихся и родителей, содействовать ей, т. е. создать условия для творческого развития, роста и самореализации ребят.

По такому алгоритму строятся как общешкольные со-бытия, так и со-бытия в отдельно взятых параллелях или классах, что обеспечивает включенность каждого участника образовательных отношений в общую воспитательную систему, наполненную единым ценностно-смысловым содержанием. Такой подход, на наш взгляд, позволяет создать условия, необходимые для достижения национального воспитательного идеала.

Список литературы

1. Борытко, Н. М. Теория и методика воспитания: Учебник для ст-тов пед. вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. — 98 с.
2. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития личности гражданина Российской Федерации [Электронный ресурс] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — URL: https://mosmethod.ru/files/metod/nachalnoe/orkse/fgos/konc_dnriv.pdf (дата обращения: 12.08.2019).

2.3. КЛАССНЫЙ ЧАС КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

Д. С. Жариков

Воспитательная работа в российской школе традиционно играла очень важную роль. Главная цель дореволюционной школы заключалась в воспитании гражданской позиции личности, достижении ее нравственной и умственной зрелости [2]. Эти принципы были органично восприняты советской системой образования. Однако в 90-е годы XX века произошла резкая смена ценностной парадигмы и, как следствие, переосмысление роли воспитания в системе образования. Отсутствие государственной идеологии привело к тому, что воспитание перестало восприниматься как неотделимая составляющая процесса образования.

Сегодня воспитательная работа в школе вновь приобретает общегосударственное значение. Об этом говорят родители и педагоги, это обсуждается на государственном уровне и закрепляется в нормативно-правовых документах.

Ни для кого не секрет, что воспитательная работа в школе может быть организована в самых разных формах. Проектная деятельность, различные патриотические и благотворительные акции, экскурсионная работа — все это направлено на трансляцию школьникам общенациональных ценностей, таких как патриотизм, гражданственность, социальная солидарность и т. д. Однако ни одно из этих направлений не позволяет в полной мере отследить, насколько присвоены учащимися те или иные ценности. Здесь необходима более тонкая, личностно-ориентированная деятельность, основная часть которой возлагается на классного руководителя, и наиболее удобной формой для ее ведения является классный час.

Необходимость проведения классных часов может восприниматься по-разному. Нередко у педагогов возникает соблазн потратить это время на решение организационных вопросов, обсуждение дисциплины и успеваемости, что тоже немаловаж-

но, однако никогда не сможет заменить открытого и доверительного общения с ребятами на важные для них темы — любви, дружбы, жизненного выбора и т. п. Ценностно-ориентированные классные часы, как правило, несут в себе следующие воспитательные функции: просветительскую, ориентирующую и направляющую. На них учащиеся получают возможность приобрести новые знания или расширить уже имеющиеся, выстроить межпредметные связи и сформировать целостное представление об окружающем мире (просветительская функция), определить иерархию ценностей, как материальных, так и духовных (ориентирующая функция), соотнести их с собственным жизненным опытом, скорректировать свою деятельность или же, напротив, утвердиться в выбранном жизненном пути (направляющая функция).

Кроме того, структура классного часа намного менее формализована, чем обычный урок, что оставляет огромный простор для применения различных интерактивных форм и методов работы, позволяет использовать нестандартную организацию пространства или необычное распределение ролей в тандеме ученики — учитель.

Все эти факторы превращают классный час в практически универсальную форму воспитательной работы, которая может оказать значительное влияние на формирование ценностно-смысловых установок и жизненных ориентиров будущих поколений граждан нашей страны и позволяет приблизиться к национальному воспитательному идеалу, сформулированному в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Российской Федерации [1].

Список литературы

1. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития личности гражданина Российской Федерации [Электронный ресурс] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — URL: https://mosmetod.ru/files/metod/nachalnoe/orkse/fgos/konc_dnr.pdf (дата обращения: 12.08.2019).
2. Смотрова, И. В. Становление и развитие гимназического образования в России в XIX — начале XX вв.: На материалах Саратовской губернии: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Смотрова Ирина Викторовна. — Саратов, 2003. — 234 с.

2.4. СОЗДАНИЕ ДЕТСКО-ВЗРОСЛОГО СООБЩЕСТВА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА РАБОТЫ ШКОЛЫ С РОДИТЕЛЯМИ И ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

И. А. Теличко
Н. П. Гуменюк

Воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле. Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и больше всего — люди. Из них на первом месте — родители и педагоги.

(А. С. Макаренко)

Актуальность высказывания выдающегося отечественного педагога, которое вынесено в эпиграф этой статьи, особенно остро ощущается сегодня, в век стремительного проникновения во все сферы жизни цифровых технологий и интернета, в век, когда ребенку стала доступной любая информация, вызывающая у него интерес, а подчас — и нездоровое любопытство.

В свою очередь, благодаря гаджетам, у современных родителей появились неограниченные возможности общаться между собой в любое время суток, ведя свободную публичную дискуссию о достоинствах и недостатках школы и конкретных учителей. В этот онлайн-разговор нередко вовлекаются и дети. В итоге рушатся сложившиеся предыдущими поколениями нравственно-этические нормы взаимодействия семьи и школы, возникает опасное отчуждение между родителями и педагогами, возрастает конфликтность отношений, приводящая к негативным, а порой — даже трагическим последствиям.

В этих условиях привычные формы работы школы с семьей — родительские собрания, вызов родителей в школу, посещения семьи на дому, всевозможные лектории — хотя и остаются организационно необходимыми, но с точки зрения системно-деятельностной педагогики, к сожалению, малоэффективны.

Поиск новых форм работы с семьей в современной школе идет через признание того, что одним из главных условий в достижении качества образования является обеспечение эффективного взаимодействия педагогов, учащихся и родителей как равноправных субъектов образовательной деятельности. Анализируя с этих позиций складывающуюся педагогическую практику, приходишь к выводу, что на сегодняшний день наиболее эффективной формой взаимодействия школы с семьей является создание детско-взрослых сообществ, которые реально включают родителей в сферу интересов детей и в деятельность по их реализации. Самое любопытное состоит в том, что, несмотря на занятость, многие родители охотно используют такую возможность для того, чтобы быть рядом со своим ребенком, разделяя и поддерживая его увлечения.

Прежде чем обобщить наличествующий опыт создания детско-взрослых сообществ в современной педагогической практике, попробуем определить сущностные характеристики понятия «сообщество», обратившись, прежде всего, к социологической науке.

Эксперты-социологи считают, что понятие сообщества определялось и переопределялось на протяжении более чем сорока последних лет. По мнению ученых (Ф. Бартл, Р. Вильямс, И. Иллич и др.), основными характеристиками, определяющими «сообщество» как понятие, является наличие у людей, в него входящих:

- общих ценностей, целей, интересов и потребностей;
- общих ресурсов, доступных каждому члену сообщества;
- общего контекста деятельности и общения, в который погружены все члены сообщества;
- социальной организации, в центре которой — человек, задающий активное взаимодействие членов сообщества в утверждении признанных всеми ценностей и достижении общих целей и задач — мобилизатор сообщества;
- внутренней культуры, характеризующейся взаимопомощью и поддержкой, теплыми отношениями между людьми и единым командным духом.

Для многих людей слово «сообщество» весьма созвучно со словом «общество». Однако эти слова имеют хотя и близкие, но все-таки разные лексические значения, главную суть которых помогает определить их перевод на английский язык: общество (society) — социум; сообщество (community) — община.

Примечательно, что основное лексическое значение слова «сообщество», равно как и сущностные характеристики этого понятия, побудили нас искать параллели в российской истории и культуре, где слово «община» часто была сопряжено с определениями «православная», «соборная», «приходская». Рассматривая понятие «сообщество» с этих позиций, мы полагаем, что способ создания различных детско-взрослых сообществ органично вписывается в культурно-исторический контекст российской школы и призван сыграть положительную роль в ее социокультурном обновлении и наполнении высокими смыслами ее образовательной среды.

Дружелюбная развивающая и воспитывающая среда в образовательном учреждении формируется при условии наличия в нем разнообразных детско-взрослых сообществ. По мнению доктора психологических наук В. И. Слободчикова, образовательная «среда начинается там, где происходит встреча (*сретенье*) образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить — и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» (курсив — авт.) [Цит. по: 2, с. 147]. Ученый считает, что чем большее число содержательных фрагментов культурной деятельности (наука и искусство, театр и киностудия, экологическая экспедиция и производительный труд) будет преобразовано в образовательный ресурс, тем более богатой по составу будет образовательная среда [Там же].

Стремление к насыщенности лицейской образовательной среды побуждает нас к созданию разнообразных детско-взрослых сообществ, которые неформально объединяют всех известных субъектов образовательного процесса: учащихся, родителей и педагогов. При этом педагоги играют в этом процессе важнейшую роль *мобилизаторов*, создавая, организуя и поддерживая всевозможные активности их членов. Именно с появления в образовательном учреждении квалифицированного педагога, увлеченного какой-нибудь социально-значимой идеей, и начинается создание и развитие определенного детско-взрослого сообщества, которое включается в общий контекст образовательной среды.

Кроме того, В. И. Слободчиков акцентирует внимание на том, что возникновение и существование образовательной

среды обусловлено самими субъектами образования — и как живыми носителями предметного содержания культуры, и как персонификаторами данного содержания образования. Чем больше таких субъектов, тем более богатой, насыщенной, более плотной и многообразной становится образовательная среда [2]. Свои усилия, ответственность и успехи по итогам педагогической деятельности важно стремиться делить с родителями учеников, которые, несомненно, входят в число основных субъектов образовательного процесса, и поэтому их участие в общей работе может стать залогом достижения высокого качества образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных).

Являясь открытой системой, детско-взрослое сообщество в процессе деятельности может прирастать участниками из сообщества местного, формально не являющимися субъектами образовательного процесса конкретного учреждения. Включаясь в совместную деятельность, они начинают брать на себя многие функции в утверждении принятых ценностей и достижении общих целей. Как показывает практика, сообщество в процессе своего развития, как правило, обростаёт множеством партнёрских связей и в результате неизбежно становится сетевым, выходящим за пределы одного образовательного учреждения.

В качестве примера кратко охарактеризуем некоторые лицейские сообщества.

Робототехническое детско-взрослое сообщество лицея носит название «КалининградРобоСеть». Оно сформировалось в ходе создания и реализации одноименного лицейского проекта, который в 2017 году стал победителем в номинации «Экосистема партнерства» Всероссийского грантового конкурса «Люди будущего», проводимого в рамках программы «Лифт в будущее» АСИ.

Основные цели деятельности этого сообщества ее члены формулируют следующим образом:

- создание новой практики построения непрерывной образовательно-карьерной траектории учащихся, имеющих высокую мотивацию к освоению перспективных технологических направлений на основе робототехники;
- популяризация и продвижение образовательной и соревновательной робототехники в регионе через организационно-методическую поддержку кружкового движения в рамках

НТИ, активное привлечение для этого ресурсов местного сообщества;

— организация и проведение региональных отборочных соревнований по формированию региональных команд для участия во Всероссийских конкурсных мероприятиях «РобоФест», «РобоФинист» (г. Москва), «Кубок РТК: экстремальная робототехника» (г. Санкт-Петербург).

Увлеченность детей и взрослых общим делом, которое все считают делом государственной важности, задает не только исключительную активность родителей, но и обеспечивает достаточно высокую результативность деятельности всего сообщества.

Далее представлены некоторые результаты «КалининградРобоСети» за время ее существования.

Во-первых, общими усилиями создан весомый задел для создания системы непрерывной и преемственной робототехнической подготовки школьников, для чего использованы ресурсы учебного плана и плана внеурочной деятельности. Так, в лицее разработаны и успешно реализуются следующие образовательные программы:

— в 1-4 классах: «Начала электроники на основе конструктора «Знаток»» и «Технологический модуль «LEGO WeDo»»;

— в 5-6 классах: «Основы электроники на платформе «Ардуино»»;

— в 7-9 классах: образовательные модули по робототехнике на базе конструктора «Ev-3» и по электронике на платформе «Ардуино».

Все эти программы доступны каждому, кто желает работать в рамках «КалининградРобоСети».

Во-вторых, из числа учителей начальных классов и учителей технологии подготовлена лицейская педагогическая команда, приобретшая знания и компетентности для продвижения робототехники в детскую и юношескую среду, а также сформирована экспертная команда сертифицированных судей для робототехнических соревнований из числа старшеклассников и студентов калининградских вузов — бывших выпускников лицея. Все это сделало возможным проведение лицеем при поддержке Калининградского областного института развития образования ежегодных сессий «Балтийской РобоШколы», слушателями которой за эти годы стало более шестидесяти руководителей робототехнических кружков нашего региона.

В-третьих, сообщество инициировало ежегодное проведение годового круга робототехнических событий регионально-го уровня, в которых в настоящее время постоянно участвует более трехсот кружковцев области. При этом входящие в сообщество родители охотно берут на себя ответственность за решение многих проблемных вопросов подготовки и проведения фестивалей и конкурсных соревнований, как то:

- проводят по запросам робототехнических команд консультации по конструктивным возможностям робота с учетом физических законов;

- готовят к печати полиграфическую продукцию (постеры, буклеты, плакаты, листовки), систематизируя детские идеи, рисунки, фотографии;

- организуют для детей экскурсии на предприятия города (пожарная часть, Водоканал и т. п.), связанные с конструированием роботов согласно тематике конкурсов;

- оперативно налаживают онлайн-связь для консультаций с организациями других городов (Костромской планетарий, Национальный оператор международных соревнований FIRST в Красноярске, организаторы «Байкальской РобоШколы», руководство Всероссийской программы «Робототехника: инженерно-технические кадры инновационной России» в Москве и т. п.);

- активно участвуют в традиционных акциях «Дети — детям!» и «Дети — родителям!»;

- организационно обеспечивают выездные сессии для учащихся классов инженерно-технологического профиля.

В-четвертых, сообществом установлены партнерские связи с производственными предприятиями и организациями бизнеса. Постоянными партнерами сообщества являются: оператор мобильной связи «Теле-2», региональные отделения МЧС, компания «КидРум» — территория умных развлечений, Детская областная больница, сеть «ДоДо пицца», местные телеканалы «КАСКАД» и «Россия 24», региональная лента новостей «КЛОПС».

К организации и проведению сетевых робототехнических событий сообществом ежегодно привлекаются и другие организации Калининградской области: БФУ им. И. Канта, Калининградский государственный технический университет, Центр развития одаренных детей, Калининградский областной ин-

ститут развития образования, детский центр «Бригантина», технопарк «Кванториум», компания «Академия гениев», Калининградское отделение ДОСААФ России.

Туристско-спортивное сообщество активно действует на базе лицейского клуба «Туристика», где учащиеся и их родители увлеченно занимаются спортивным ориентированием, туризмом, волейболом, мини-футболом, легкой атлетикой. Свою миссию они видят в действенной пропаганде здорового образа жизни.

Вместе со своими детьми родители активно участвуют в тренировках и соревнованиях разных уровней, выступая в качестве судей и болельщиков, готовят наградную продукцию, инициируют проведение лицейских спортивных матчей «Родители против детей», организационно обеспечивают полевые сборы, совместные походы выходного дня, участие лицейской команды в выездных соревнованиях (г. Москва, г. Санкт-Петербург, г. Камышин Волгоградской области).

В 2019 году лицейская спортивная команда, став победителем регионального этапа Всероссийских Президентских спортивных игр, достойно представляла Калининградскую область на заключительном этапе этих соревнований, который проводился в ВДЦ «Орленок» в г. Туапсе, и заняла там множество первых и призовых мест в разных спортивных номинациях.

Детско-взрослое сообщество авторского театра хореографических миниатюр (АТХМ) активно действует в лицее с 2000 года. Сегодня АТХМ входит в ТОП-50 лучших хореографических коллективов России, и в этом высоком достижении — огромная доля труда родителей юных танцоров. Именно их усилиями в лицее создана основательная материальная база для занятий хореографией: оборудован станками и специальным деревянным танцполом хореографический зал, появились костюмерный цех и раздевалка. Благодаря родителям многочисленный хореографический коллектив без особой бюджетной поддержки участвует и побеждает во многих творческих конкурсах, проходящих в России и за рубежом.

У этого замечательного сообщества — своя культура, свои традиции, свой стиль и своя миссия — пропаганда в молодежной среде русского народного танца и российской танцевальной культуры в целом, включая классический балет.

На протяжении ряда лет руководителями хореографического сообщества наряду с подготовкой детских групп разных возрастов готовится актуальный репертуар для выступлений взрослой танцевальной группы, состоящей из родителей. Общее увлечение хореографией становится залогом взаимопонимания.

По типу сообщества формируются многие детские объединения и творческие коллективы лица: малый физмат-факультет, ученическое конструкторское бюро УКБ-18, Музей памяти, объединение инженерно-технических классов, вокально-хоровой коллектив «Жемчужинки», клуб любителей истории Отечества «КлиО» и др.

Большинство классных руководителей лица сегодня тоже стремятся мобилизовать детско-взрослое сообщество своего класса, справедливо считая его наличие одним из важных показателей качества своей профессиональной деятельности. Выступая в роли мобилизаторов классных сообществ, педагоги организуют участие родителей в исследовательской и проектной деятельности, в совместных поездках, походах, образовательных экскурсиях, квестах, внутриколлективных праздниках, тем самым поддерживая необходимую двухстороннюю связь между семьей и школой.

«Однако все примеры, которые вы приводите, — скажет искушенный читатель этой статьи, — связаны исключительно с внеурочной деятельностью учащихся. А ведь главная функция школы — учить, давать предметные знания!»

Действительно, вневозрастная внеурочная среда более всего приспособлена для создания и деятельности детско-взрослых сообществ. И может ли учебный процесс с его сугубо возрастным подходом и довольно жесткой регламентацией стать средой, мобилизующей создание и деятельность детско-взрослых сообществ? Наш ответ однозначен: может! Но для этого необходимо обеспечить соблюдение двух главных условий:

- 1) приоритетным в обучении детей должен стать системно-деятельностный (задачный) подход;
- 2) в школе на самом деле необходимо строить нелинейное расписание занятий.

Основными методами, которые применяются в образовательном процессе лица, являются постановка и решение учебной (или проектной) задачи, а динамизм расписания, в основ-

ном, обеспечивается за счет предусмотренных учебным планом неурочных форм организации учебного процесса — межпредметных игровых образовательных модулей в начальной школе, однопредметных и межпредметных проектных задач в основной школе.

Дело в том, что технология проведения межпредметных модулей и проектных задач обязательно включает в себя *итоговое образовательное событие*, которое предполагает активное участие в нем всех субъектов образовательного процесса. И тогда, например, для участия в празднике по случаю Дня рождения Кота Леопольда, где первоклассники публично демонстрируют подарки, которые они самостоятельно приготовили, применяя на практике знания, полученные на уроках, или на конференцию шестиклассников «Учебник нового поколения «Я» приглашаются родители, которым отводится роль экспертов-супервайзеров. Участие в образовательном событии концентрирует внимание родителей не только на предметных, но и на метапредметных и личностных результатах.

Главное, что происходит в эти мгновения, — меняется позиция родителей. Они перестают ощущать себя исключительно заказчиками образовательных услуг, предъявляющими собственные требования к исполнителям этого заказа в лице, по их мнению, не совсем «идеальной» школы и не очень «умелых» учителей, но приобретают позицию союзника, реализующего вместе со школой важные задачи обучения и воспитания растущего и устремленного в будущее Человека!

Общеизвестно, что образовательная деятельность школы по своей интенсивности в разы превышает аналогичную деятельность семьи. Однако именно в семье у ребенка с раннего детства закладываются основные нравственные ориентиры, образ мыслей и представлений, его основные способности к дальнейшему развитию и самореализации в жизни. Опыт показывает, что, как бы ни старались педагоги, они не могут ни целиком изменить, ни полностью компенсировать то, что получает формирующаяся личность от своих родителей. Именно поэтому родителям и учителям не стоит фиксироваться на позициях заказчиков и исполнителей образовательных услуг, а искренне стремиться стать членами одной команды, наделенными разными функциями в общем деле воспитания подрастающего поколения, одного сообщества вместе с детьми.

Список литературы

1. Педагогика начального образования: Учебное пособие для вузов / Под ред. А. В. Котловой. — СПб.: Питер, 2019. — 336 с.
2. Слободчиков В. И. Психология образования человека: Введение в психологию субъектности: Учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство ПСТГУ, 2013. — 360 с.

2.5. ПОЗИТИВНЫЙ ИНКЛЮЗИВНЫЙ КЛАСС: СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ

В. П. Стрильчук

Основная идея инклюзии заключается в том, что каждый человек (любой расы, вероисповедания, культуры, человек с ограниченными возможностями здоровья и пр.) может быть включен в общественные отношения [1], причем не путем «подравнивания» самого человека, а путем изменения окружающей среды в соответствии с особенностями и потребностями каждого.

В современном мире инклюзия — центральная идея развития образования. В России порядок организации включенного (инклюзивного) обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) в классы сверстников, не имеющих нарушений развития, отражен в рекомендациях Минобрнауки России по созданию условий для получения образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами от 18 апреля 2008 года № АФ-150/06.

Дэвид Митчелл, известный во всем мире эксперт в инклюзивном образовании [8], уверен, что успех инклюзивного образования напрямую зависит от того, является ли оно системным. По мнению ученого, понятие инклюзии существенно шире, чем просто поступление обучающегося с ОВЗ в класс общеобразовательной школы по месту жительства. Автор использует для объяснения структуры инклюзивного образования такую «формулу»:

IE = V+P+5As+S+R+L, где:

- **IE** — **инклюзивное образование**;
- **V** — **Видение** (педагоги привержены основополагающей концепции инклюзивного образования и отражают свое видение инклюзивного образования в законодательных, нормативных и программных документах на всех уровнях системы образования);
- **P** — **Определение в школу** (все учащиеся с ОВЗ обучаются со своими сверстниками в школе по месту жительства согласно своим возможностям);

– **5As** – **Адаптированная программа, Адаптированная оценка достижений** (согласно индивидуальному учебному плану), **Адаптированные учебные стратегии, Адаптированная среда, Признание права на инклюзивное образование;**

– **S** – **Поддержка** (команда профессионалов обеспечивает адекватную и надлежащую поддержку учителю). В идеале эта команда состоит из специалиста-консультанта (коррекционного педагога, руководящего командой специалистов), соответствующих специалистов (например, психолога, сурдопедагога, социального работника, физиотерапевта, логопеда и специалиста по трудовому обучению), помощника учителя / специалистов со средним образованием, учебно-методических помощников. Состав команды должен меняться в зависимости от потребностей конкретных обучающихся. Кроме того, члены команды должны пройти соответствующую подготовку для выполнения своих обязанностей. Школа, в свою очередь, принимает под свою ответственность модель вмешательства;

– **R** – **Среда и ресурсы** (адекватное оборудование и комплектование штата компетентными сотрудниками);

– **L** – **Руководство** (те, кто занимают руководящие должности, демонстрируют твердую приверженность и принятие модели инклюзии в своей школе, понимают существующие проблемы и видят способы их решения).

Необходимо отметить: успех инклюзивного образования определяется наличием всех составляющих.

По данным Министерства здравоохранения, размещенным в статистическом сборнике ведомства, отмечается, что за 2018 год количество детей с инвалидностью увеличилось практически на 20 000 в сравнении с 2017 годом.

Таким образом, количество детей с ОВЗ и / или инвалидностью ежегодно растет, и образовательные организации, следуя логике Федерального закона № 273-ФЗ от 21.12.2012 года «Об образовании в Российской Федерации», обязаны при необходимости предоставлять специальные условия:

- специальные (адаптированные) образовательные программы и методы обучения и воспитания;
- специальные учебники и дидактические пособия;
- специальные технические средства обучения;
- услуги ассистента (помощника) и тьютора;
- психолого-педагогическое сопровождение;

- доступ в здание образовательной организации;
- другие условия, без которых невозможно либо затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ [3].

Одной из приоритетных задач национального проекта «Образование» является «формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся» [Цит. по: 2].

На данный момент в инклюзивных классах общеобразовательных школ по адаптированным образовательным программам чаще всего обучаются дети с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития. Дети, имеющие нарушения слуха, дети с нарушением зрения, нарушением опорно-двигательного аппарата (чаще всего это дети с детским церебральным параличом), а также дети с расстройствами аутистического спектра и множественными нарушениями развития, как правило, обучаются в коррекционных школах или на дому, хотя нередко могли бы обучаться в общеобразовательной школе вместе со своими сверстниками.

При этом во многих странах мира уже не раз проводились исследования, показывающие, что в результате обучения детей с ОВЗ в инклюзивных классах отмечается положительная во многом динамика как для самих детей с ОВЗ и их семей, так и для их сверстников, например:

- ученики без ограниченных возможностей здоровья показывали лучшую динамику в чтении и математике, когда обучались в инклюзивном классе [4];

- ученики, оказывающие поддержку своим сверстникам с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования, продемонстрировали положительную динамику в решении задач и активнее участвовали в классных мероприятиях [5];

- отсутствовала существенная разница в успеваемости обучающихся без инвалидности, посещали они занятия в инклюзивном классе или нет [7];

- мета-анализ исследований инклюзивного образования показал [6], что в 81 % случаев взаимодействие со сверстника-

ми с ОВЗ привело к положительным или нейтральным последствиям для студентов без инвалидности;

— количество времени, проведенное на уроках в общеобразовательной школе, сильно и положительно коррелирует с успеваемостью учеников с ограниченными возможностями здоровья в математике и чтении [4];

— ученики с интеллектуальными нарушениями, обучающиеся в инклюзивном классе, показали результаты в освоении программы по литературе выше, чем дети, обучающиеся в коррекционном учреждении [8];

— дети с расстройством аутистического спектра, обучающиеся в инклюзивных классах, набрали большее количество баллов в академических тестах достижений, чем дети на индивидуальном обучении [7].

Обобщая вышесказанное, отметим, что существует очень большая вероятность того, что обучение ребенка с ОВЗ в инклюзивном классе общеобразовательной школы принесет пользу не только ему самому, но и его сверстникам.

Необходимо также понимать, что инклюзия — непрерывный процесс, который происходит в школе вокруг вас, в вашей классной комнате, на вашем уроке. Инклюзия возможна лишь благодаря совместным усилиям учителей, родителей и всех учеников класса.

Итак, если вы — классный руководитель — на пути к позитивному инклюзивному классу:

1. Осознайте идею инклюзии.

Поймите значение инклюзии и ценность ее для общества в целом и для каждого ученика вашего класса. Поставьте себя на место вашего ученика, имеющего особые возможности здоровья. Какой вид помощи и поддержки вам необходим? Каковы ваши чувства от нахождения в классе шумных сверстников? Чего вы хотели бы достичь?

2. Сформируйте готовность принимать каждого ребенка.

Мы все неповторимы и своеобразны; у каждого есть свои интересы, черты характера, особенности здоровья, разные способности и таланты. Иногда у нас бывает отличное настроение, а иногда настолько плохое, что ни с кем не хочется общаться. Примите особенности своих учеников. Постарайтесь самостоятельно, а при необходимости и с помощью специально обученных психологов, преодолеть свои страхи и неуверенность.

3. Пообщайтесь с коллегами.

Вокруг может быть немало педагогов, у которых уже есть позитивный опыт работы с детьми с ОВЗ. Хорошо помогают различные методические объединения и семинары, во время которых участники делятся своими практическими материалами и историями из практики; к примеру, у них могут быть свои методы сплочения классного коллектива.

4. Получите свой персональный опыт работы с ребенком с ОВЗ.

Обсуждайте свой опыт со всеми участниками образовательного процесса и делайте выводы. Отслеживайте интересы ваших учеников и ориентируйтесь на них при подборе, к примеру, учебного материала.

5. Адаптируйте и адаптируйтесь.

Постарайтесь увидеть возможности каждого ребенка. Осознайте темп работы учеников и то, как долго они могут концентрироваться на заданиях. Адаптируйте элементы программы и среды, но помните, что все дидактические и программные материалы — это лишь инструменты, а не цель.

6. Вашей основной целью является обучение детей учебному взаимодействию в решении учебных задач.

Доверяйте ученику, обращайтесь внимание на невербальные сигналы. Постарайтесь привлекать учеников к парному и групповому взаимодействию, так как для детей с ОВЗ это более эффективно, чем самостоятельная работа. Старайтесь контролировать не дисциплину на вашем уроке, а включенность детей в процесс обучения.

7. Прислушивайтесь к классу.

Очень важна в инклюзивном классе сплоченная команда обучающихся и педагогов. Прислушивайтесь к мнению каждого члена команды. Вовлекайте в различные активности и внеклассные мероприятия как можно большее количество ваших учеников. Зачастую именно совместные праздники, походы и прогулки позволяют сплотить классный коллектив.

8. Помните о том, что «оценка» — это инструмент для достижения образовательных целей, а не механизм сортировки учеников.

Оценка должна помогать вам в адаптации методов обучения. С помощью оценки вы можете понаблюдать в динамике как изменяются навыки и способности учеников и если что-то идет не по-вашему плану, постараться поменять методы, среду, адаптировать саму оценочную систему, ввести систему поощрений.

9. Не забывайте о родителях.

Мы не всегда осознаем роль родителей в образовательном процессе. Они могут стать незаменимыми помощниками, так как знают своих детей и их интересы значительно лучше нас.

10. Будьте добры ко всем ученикам и прислушивайтесь к своей интуиции.

Список литературы

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: история и современность: Учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / С. В. Алехина. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. — URL: http://school30.org.ru/docs/Ped_soveti/ped_sovet_7_30_12_15/inkluz_obr_istoriya.pdf (дата обращения: 14.10.2019).

2. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. — URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsional-nyu-proyekt-obrazovaniye> (дата обращения: 14.10.2019).

3. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 года «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями 2019 года [Электронный ресурс]. — URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 14.10.2019).

4. Cole, C. M. Academic progress of students across inclusive and traditional settings. / C. M. Cole, N. Waldron, M. Majd // *Mental Retardation*. — 2004. — № 42 (2). — Pp. 136-144.

5. Cushing, L. S. Academic effects of providing peer support in general education classrooms on students without disabilities / L. S. Cushing, C. H. Kennedy // *Journal of Applied Behavior Analysis*. — 1997. — № 30 (1). — Pp. 139-151.

6. Dessemontet, R. S. Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behavior of children with intellectual disabilities / R. S. Dessemontet, G. Bless, D. Morin // *Journal of Intellectual Disability Research*. — 2012. — № 56 (6). — Pp. 579-587.

7. Kurth, J. A. Academic and cognitive profiles of students with autism: Implications for classroom practice and placement / J. A. Kurth, A. M. Mastergeorge // *International Journal of Special Education*. — 2010. — № 25 (2). — Pp. 8-14.

8. Mitchell, D. What Really Works in Special and Inclusive Education (Using evidence-based teaching strategies) / D. Mitchell. — Routledge, 2008. — 256 p.

2.6. РАЗВИТИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ МЕТОДОМ «ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОДРАМЫ»

К. А. Киреенко

Стремительные трансформации общественных процессов и социальных изменений при дезорганизации социальных норм в России в последнее время привели к нравственно-психологическому кризису индивидуального и общественного сознания и стали основой для расцвета «социальной аномии». Мероприятия профилактики в России традиционно опираются на методы санитарного просвещения и пропаганды, а также идеи трансляции здорового образа жизни подросткам в досуговой и спортивно-оздоровительной формах [6]. Кроме того, существуют и развиваются образовательно-воспитательная, социальная и медицинская модели первичной профилактики.

Первичная профилактика в средних образовательных учреждениях осуществляется чаще в форме профилактических дискуссий с социальным педагогом или педагогом-психологом, а также классных часов, просветительских лекций с приглашенными специалистами. Оформляются стенды для наглядной агитации. Группы риска включаются во внутришкольный учет, что усиливает надзор и контроль за ними, но не снижает число девиаций. Перечисленные профилактические формы работы не в полной мере соответствуют ожиданиям; например, недостаточное внимание уделяется отработке осознанного совладающего поведения подростков, активизирующего саногенные психологические механизмы; их саморефлексии в регуляции собственных действий; самоутверждению в жизненно важных ситуациях; мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферам и их влиянию на формирование аддитивного поведения.

Нужно подчеркнуть, что в отечественной и в мировой психотерапевтической науке методология и методы первичной

лично-ориентированной профилактики наркомании и аддиктивного поведения остаются еще недостаточно разработанными на научном и методологическом уровнях [4]. Объективная социальная реальность делает необходимостью обновление профилактических мер. В первую очередь рационально начать с методологической платформы первичной профилактики, затем переходить на вторичную и третичную превенцию.

Развитие адаптивного поведения к влиянию индивидуальных проявлений аддиктивного поведения и экстремальных отрицательных социальных ситуаций должно начинаться с формирования такой психологической категории как *жизнестойкость личности*.

Феномен жизнестойкости личности разрабатывался С. Мадди, с точки зрения которого жизнестойкость представляет психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, а также является показателем психического здоровья [8]. В отечественной психологии проблема жизнестойкости разрабатывается в рамках исследования стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями, посттравматического стрессового расстройства [1]. Также в современной отечественной психологии ведутся исследования личностного адаптационного потенциала [2], определяющего устойчивость человека к экстремальным факторам.

Термин жизнестойкости синонимичен понятию «мужество быть», введенному П. Тиллихом в рамках экзистенциализма — направления в психологии, которое исходит из уникальности конкретной жизни человека, не сводимой к общим схемам. Что заставляет нас идти вперед, что дает силу, несмотря на пережитое разочарование, унесшее последние надежды, что заставляет нас находить смысл в жизни после отчаяния и горевания, как ответ на вопрос «быть или не быть?» — «мужество быть». Экзистенциальная отвага предполагает готовность «действовать вопреки» — вопреки онтологической тревоге, тревоге потери смысла, вопреки ощущению «заброшенности» (М. Хайдеггер).

Жизнестойкость рассматривается как убеждения человека, позволяющие ему оставаться активным и препятствующие негативным последствиям стресса [3]. Это не отрицание стресса, не пассивность и беспомощность, а умение принять реальность происходящего и стремиться обратить ситуацию в полезную

для себя. Жизнестойкость — это потенциал личности подростка, и его изучение позволит понять не только разрушительную и губительную сторону отклонений (агрессия, зависимость, девиации), но и созидательную (творческую). Именно такой вектор позволит изменить девиантную мотивацию на внутренние ценности, убеждения; таким образом, возможна не только профилактика девиаций в поведении подростков, но и их преодоление за счет формирования адаптивного поведения. Виктор Франкл подчеркивал в своих работах, что для достижения такой цели имеет особую важность процесс осознания своего бытия в мире [7]. Одной из приемлемых технологий, позволяющих формировать модели безопасного поведения в рискованных ситуациях, является метод «профилактической психодрамы».

«Профилактическая психодрама» — это групповой метод личностно-ориентированной психопрофилактики, основанный на методических приемах групповой дискуссии, драматизации, социального партнерства, тренинге навыков позитивного мышления, направленных на разрешение интерперсональных и внутриличностных конфликтов, развитие навыков сотрудничества и коллективного принятия решений [5]. Целью «профилактической психодрамы» является развитие копинг-стратегий (когнитивных, эмоциональных, поведенческих способностей совладания со стрессом), направленных на сохранение и развитие психического здоровья, формирование социально активной и морально зрелой личности, ответственной за свой нравственный выбор.

Метод «профилактической позитивной психодрамы» помогает справиться с индивидуальными проявлениями аддиктивной аномии, предоставляя возможность группе участников воспроизводить не только актуальные конфликты (в семье, учебном или трудовом коллективе), и не только проекцию социальной реальности (см. 3.3. «Опыт проведения психодраматических сессий на базе общеобразовательной школы» настоящего методического пособия). Экзистенциально-гуманистические принципы метода помогают развить процесс самоактуализации личности в группе, обрести социальную компетентность и успешность, закрепить эффективные способы реагирования на ситуацию угрозы и совладания с ней за счет ролевого отыгрыша и эмоционального научения, направленных на преодоление индивидуальных проявлений аддиктивной аномии.

Список литературы

1. Александрова, Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л. А. Александрова // Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып. 2 / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. — Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. — С. 82-90.
2. Лактионова, А. И. Факторы жизнеспособности девиантных подростков / А. И. Лактионова, А. В. Махнач // Психологический журнал. — 2008. — Т. 29. — № 6. — С. 39-47.
3. Леонтьев, Д. А. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова // Личностный потенциал: структура и диагностика: Кол. Монография; под. дед. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011. — С. 178-209.
4. Москвитин, П. Н. Метод «профилактической психодрамы» в предупреждении зависимости от психоактивных веществ у детей и подростков / П. Н. Москвитин, Б. Д. Цыганков, Н. А. Сирота. — М.: Медицина, 2011. — 248 с.
5. Москвитин, П. Н. Патент РФ на изобретение № 2466752 «Способ проведения группового психологического тренинга по методу «профилактическая психодрама», зарегистрирован в государственном реестре изобретений Российской Федерации 20.10.2012 года.
6. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 5.09.2011 года № МД-1197/06 «О концепции профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде». — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_120299/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ (дата обращения: 17.10.2019).
7. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник / В. Франкл; пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
8. Maddi, S. R. Hardiness and Mental Health / S. R. Maddi, D. M. Khoshaba // Journal of Personality Assessment. — 1994. — V. 63. — № 2. — Pp. 265-274.

ЧАСТЬ 3

**Методические разработки
воспитательных мероприятий
для подростков**

3.1. КЛАССНЫЙ ЧАС ДЛЯ ПОДРОСТКОВ «ЧЕЛОВЕК – СУЩЕСТВО ДУХОВНОЕ»

Д. С. Жариков
М. С. Снопок

Подростковый возраст является непростым временем в жизни каждого человека. Именно в этом возрасте каждый пытается найти ответы на самые важные смыслообразующие вопросы, связанные с представлениями о счастье, жизненных идеалах, ценности тех или иных нравственных категорий. Основная задача взрослых — дать взрослому человеку надежные ориентиры и помочь ответить на эти вопросы. Данный классный час призван показать старшеклассникам, что те ценности, которые являются важными для них, важны для всех — для одноклассника, сидящего за соседней партой, для родителей и педагогов, для общества в целом, для поколений наших предков. Это позволит ребятам почувствовать себя причастными к традициям отечественной культуры и осознать, что они не одиноки в своем поиске.

Возрастная категория: 8-10 класс.

Продолжительность: 40 мин.

Межпредметные связи: литература, ИЗО, обществознание, история, биология.

Цель: создать условия для формирования представления о базовых национальных ценностях как универсальных, вневременных, общечеловеческих категориях.

Задачи:

- личностные: осознание учащимися собственного отношения к категориям, составляющим базовые национальные ценности, и их общечеловеческой ценности;
- метапредметные: развитие у учащихся информационно-коммуникационных и социокультурных компетенций;
- предметные: определение учащимися понятий «базовые национальные ценности» и «духовность», знакомство с ценностными установками писателей и поэтов XVIII— XX вв.

Предполагаемые результаты: по итогам классного часа учащиеся получают представление о базовых национальных ценностях (приложение Б) как комплицированных категориях, присущих каждому человеку, смогут формулировать понятие «духовность», опираясь на свой жизненный опыт, отработают информационно-коммуникационные и социокультурные компетенции.

Оборудование: индивидуальный лист фиксации результатов (по количеству учащихся), мультимедийный комплекс, магнитная доска, маркеры (по количеству групп), листы формата А3 (по количеству групп), карточки с репродукциями картин, иллюстрирующих универсальные ценностные категории (по количеству групп), бумажные фигуры (силуэт человека, круг, лучи), стеклянный сосуд, крупные камни под размер сосуда, камни небольшого размера, песок.

Далее представлена Технологическая карта классного часа «Человек — существо духовное» (таблица 1).

Таблица 1 — Технологическая карта классного часа «Человек существо духовное»

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность ученика	Используемые формы, способы, метод, приемы	Ожидаемые результаты
Предварительный	Подготовка раздаточного материала. Расстановка столов и стульев в порядке, необходимом для групповой работы (см. раздаточный материал). Размещение раздаточного материала на рабочих местах учащихся (индивидуальный лист фиксации результатов — по числу учащихся, листы формата А3 — один на группу, планшет с репродукциями картин и выдержками из литературных произведений — один на группу)	—	—	Организация рабочего пространства, необходимого для эффективной работы учащихся
Организационный	— Добрый день, дорогие ребята! Я попрошу вас выбрать удобные для себя места	Учащиеся рассаживаются по группам, приветствуют учителя	Приемы эмоционально-психологической настройки. Форма организации учебной деятельности (ФОУД): коллективная	Личностные: взаимодействие
	— Обратите внимание, что у каждого на столе лежит индивидуальный лист фиксации результатов, я попрошу вас отметить в нем основные этапы нашего занятия	Подготовка рабочего места. Знакомство с индивидуальным листом фиксации результатов	Планирование работы. ФОУД: индивидуальная	Метапредметные: самоорганизация

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность ученика	Используемые формы, способы, метод, приемы	Ожидаемые результаты
<p>Мотивационный блок</p>	<p>На доске появляется картина с изображением ряда биологических существ.</p> <p>— Предлагаю вам посмотреть на слайд и определить, что общего между изображенными, представленными на нем?</p>	<p>Акцентирование внимания.</p> <p>Поиск ответа на проблемный вопрос</p> <p>«все это — живые организмы (существа)?»</p>	<p>Проблемный вопрос.</p> <p>Метод «мозгового штурма».</p> <p>ФОУД: коллективная</p>	<p>Метапредметные:</p> <p>умение выстраивать логические умозаключения</p>
	<p>— Что значит «существо»? Как бы философы ответили на этот вопрос?</p>	<p>Обсуждение, поиск ответа на поставленные вопросы</p>	<p>Проблемный вопрос</p>	<p>Личностные:</p> <p>уважение к иному мнению. Метаметные:</p> <p>предметные: умение грамотно формулировать свои мысли</p>
	<p>— Чем же человек отличается от всего сущего? Наверное, каждый из вас задумывался над этим вопросом. Я предлагаю вам к концу нашего занятия попытаться сформулировать свой ответ на этот непростой вопрос</p>	<p>Постановка собственных целей (активное целеположение), задачи («могу»)</p>	<p>Проблемный вопрос</p>	<p>Метапредметные: целеположение</p>
	<p>Учитель демонстрирует пустой стеклянный сосуд.</p> <p>— Что вы можете сказать про этот сосуд?</p>	<p>Обращение к личному опыту, субъективным переживаниям</p>	<p>Прием наглядной аналогии.</p> <p>ФОУД: индивидуальная</p>	

			<p>— Сосуд наполняется крупными камнями. — А что теперь вы скажете про этот сосуд? Сосуд наполняется песком. — Отлично, а теперь? — Давайте представим, что этот сосуд — человек в первые минуты своей жизни. Крупные камни — это все самое важное, что наполняет нашу жизнь смыслом. Маленькие камни — это те вещи, которые делают нашу жизнь удобной, комфортной. Песок — это мелкие хлопоты и переживания, которые отвлекают нас от самого главного, что есть в нашей жизни. — А если изначально, мы начнем наполнять сосуд только песком?</p>	<p>Информационно-аналитический</p>
<p>Личностные: ценностное самоопределение</p>	<p>ФОУД: индивидуальная</p>	<p>Планирование своей деятельности. Учащиеся акцентируют свое внимание на пояснения учителя. Выполняют задание</p>	<p>— Перед каждым на столе лежит индивидуальный лист фиксации результатов. Я попрошу каждого из вас самостоятельно в течение 3 минут сформулировать те ценности, которые наполняют вашу жизнь смыслом, и записать их в своих листах</p>	<p>Прием групповой работы «продолжить по кругу»: — каждый ученик</p>
<p>Метапредметные: умение слушать собеседника</p>	<p>Прием групповой работы «продолжить по кругу»: — каждый ученик</p>	<p>Самостоятельная работа. Учащиеся формируют на</p>	<p>— Отлично! А теперь передайте свои записи партнеру слева от вас</p>	

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность ученика	Используемые формы, способы, метод, приемы	Ожидаемые результаты
	<p>— Допишите на лист, который оказался у вас, те ценностные ориентиры, которых, на Ваш взгляд, на нем не хватает.</p> <p>— Хорошо. Передайте лист дальше</p>	<p>листах свои ценностные установки</p>	<p>формулирует ответ на листе бумаги;</p> <p>— по сигналу учителя происходит обмен листами с соседями по часовой стрелке;</p> <p>— каждый ученик, получив лист от своего партнера по группе, вносит в него свои предложения, а затем передает его дальше;</p> <p>— обмен продолжается, пока к каждому из участников группы не вернется его лист.</p> <p>ФООД: коллективная</p>	<p>и вести диалог, работать в команде</p>
	<p>— Отлично! Теперь у каждого из вас в руках есть список ценностей, важных для всей вашей группы. Обсудите их, выберите 10 наиболее важных и запишите их на ватмане; это может быть просто список, какая-то схема или даже символическое изображение. Когда будете готовы, разместите его на магнитной доске</p>	<p>Групповая работа. Учащиеся изучают общие списки ценностей, обсуждают, вносят предложения и выводят обобщающие формулировки, которые фиксируют на ватмане</p>	<p>ФООД: групповая</p>	<p>Метапредметные: умение слушать собеседника и вести диалог, умение договариваться о распределении</p>

	<p>— Обратите внимание, каждая группа создала и оформила свой список ценностей. Теперь предлагаю вам поработать совместно и найти те ценности, которые представлены в каждом из списков.</p> <p>Учитель направляет работу учащихся, учитывая имплицитность базовых национальных ценностей при обобщении ответов.</p> <p>— Отлично! Обратите внимание, как много общего между нами! Каждая группа работала самостоятельно независимо друг от друга. Однако ценности, которые вы выбрали, во многом совпадают. Педагог подводит собравшихся к понятию базовых национальных ценностей и при необходимости дополняет список.</p> <p>— Позвольте мне присоединиться к вам и дополнить список</p>	<p>По готовности ватманы размещаются на магнитной доске</p> <p>Учащиеся выделают ценности, присутствующие в списках всех групп, в это время учитель фиксирует их ответы на заранее подготовленных листах (листы должны иметь лучевую форму), и размещает их на магнитной доске по кругу (см. раздаточный материал). Далее учащиеся оценивают свою работу</p>	<p>ФОУД: коллективная</p>	<p>ролей в совместной деятельности</p> <p>Метапредметные: умение признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свое мнение, умение анализировать и сопоставлять.</p> <p>Предметные: общеобразовательное — усвоение понятий «базовые национальные ценности», «духовный идеал»</p>
<p>— Посмотрите на то, что у нас получилось. Это — базовые национальные ценности, их список закреплён на государственном уровне в Концепции духовно-нравственного развития и</p>	<p>Учащиеся фиксируют в индивидуальных листах фиксации результатов список из 10 базовых</p>	<p>ФОУД: коллективная</p>	<p>Метапредметные: умение анализировать, сопоставлять и обобщать информацию</p>	

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность ученика	Используемые формы, способы, метод, приемы	Ожидаемые результаты
	<p>воспитания личности гражданина Российской Федерации. Состоит из ценностей, формирует идеал. Но какой идеал?</p> <p>— Известный русский философ Ильин, рассуждая о духовном идеале, выделял три составные части человека: тело, душу и дух. Душа выступает как посредник между плотью и духом. Человек, контролируя свою плоть, стремится к духовному идеалу</p> <p>— Духовный идеал формировался обществом в разные исторические периоды. Этот процесс нашел свое отражение в образах художественной культуры. У вас на столах лежат планшеты с репродукциями картин известных художников (см. раздаточный материал). Обменяйтесь мнениями в группе и попробуйте определить воспитание на них духовные ценности. На работу у вас 3 минуты</p> <p>— Я попрошу выступить представителя от каждой группы и представить результаты вашей совместной работы</p>	<p>национальных ценностей</p>		
		<p>Учащиеся работают в группах и определяют, какие ценности запечатлены в художественных образах, представленных на планшетах</p>	<p>Групповая работа. Анализ текста. Анализ иллюстраций</p>	<p>Метапредметные: навыки анализа и обобщения информации</p>
		<p>Представители от каждой группы поочередно раскрывают ценности, зашифрованные в</p>	<p>Презентация коллективной работы</p>	<p>Метапредметные: установление аналогий и причинно-следственных связей</p>

	<p>— Произведения художественной культуры, с которыми мы работали, вам хорошо знакомы. Попрошу вас назвать историческую эпоху, в которую были созданы эти произведения</p>	<p>образах художественной культуры</p> <p>Учащиеся называют различные исторические эпохи, соответствующие художественным образам, с которыми они работали (XVII — XX вв.)</p>	<p>Фронтальный опрос. ФОУД: коллективная</p>	<p>Предметные: литература — знакомство с ценностями установками писателей и поэтов XVIII— XX вв.; МХК — знакомство с ценностями установками художников XVII — XX вв. Метапредметные: умение излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий</p>
<p>Оценочно-рефлексивный</p>	<p>— Вы могли убедиться, что из века в век ценности остаются неизменными. Учитель изображает на доске человека (или прикрепляет к доске силуэт человека, вырезанный из бумаги), стоящего под солнцем с лучами-ценностями. — Поэтому человек, если он хочет быть человеком, стремится к этим ценностям, к этому духовному идеалу — к истине, проверенной временем. Но человек всегда остается свободным в своем выборе: следовать</p>	<p>Размышляют над приобретенными знаниями и опытом</p>	<p>ФОУД: индивидуальная</p>	<p>—</p>

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность ученика	Используемые формы, способы, метод, приемы	Ожидаемые результаты
	<p>идеалу или выбрать иной путь. Учитель рисует вектор от человека к солнцу</p> <p>— В завершение классного часа хочется рассказать вам одну притчу. Когда-то давно старый индеец открыл своему внуку одну жизненную истину — в каждом человеке идет борьба, очень похожая на борьбу двух волков. Один волк представляет зло — зависть, ревность, сожаление, эгоизм, амбиции, ложь... Другой волк представляет добро — мир, любовь, надежду, истину, верность. Маленький индеец, тронутый до глубины души словами деда, на несколько мгновений задумался, а потом спросил: «А какой волк побеждает?» Попробуйте ответить на этот вопрос самостоятельно (тот волк, которого мы кормим)</p>	Обращение к личному опыту, субъективным переживаниям	Индивидуальный анализ притчи. ФОУД: индивидуальная	Метапредметные: умение слушать собеседника и вести диалог
	<p>— Так чем же человек отличается от всего сущего? Попрошу вас сформулировать тему нашего классного часа (ответ на главный вопрос сегодняшнего занятия) в своих индивидуальных листах фиксации результатов</p>	Размышление над приобретенными знаниями и опытом, озвучивание ответов. Ученики формулируют	ФОУД: индивидуальная	Метапредметные: овладение навыками анализа, обобщения и классификации, установления аналогий и причинно-следственных связей

	<p>Учитель фиксирует наиболее полный ответ как тему классного часа на доске</p> <p>— У каждого из нас есть свобода воли, свобода выбора. Осознанно или нет, мы совершаем поступки, которые определяют наш облик, как внешний, так и внутренний</p> <p>— Я благодарю вас за участие! — Если вы готовы, то можете поделиться своим мнением о сегодняшнем мероприятии</p> <p>— Спасибо за ваши вопросы и участие! — Сегодня в поисках ответа на проблемный вопрос мы пришли с вами к понятию «свободы выбора». Предлагаю вам порассуждать над этим вопросом и написать эссе на тему: «Что значит быть человеком?» (Возможны варианты ответа на проблемный вопрос в форме стихотворения, видеоролика, доклада о настоящем Человеке)</p>	<p>ответ и фиксируют его в технологических картах «Человек — существо духовное</p> <p>Обращение к личному опыту. Рефлексия с точки зрения духовности и свободы выбора</p> <p>Учащиеся задают вопросы педагогу, по желанию делятся своим мнением</p> <p>Учащиеся фиксируют тему эссе, порядок и сроки сдачи работ</p>	<p>ФОУД: индивидуальная</p> <p>Фронтальный опрос. ФОУД: коллективная</p> <p>ФОУД: индивидуальная Возможен выход на индивидуальный или коллективный социальный проект (социальный ролик, социально значимая акция)</p>	<p>Метапредметные: умение слушать собеседника и вести диалог, умение излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения</p> <p>Метапредметные: умение слушать собеседника и вести диалог</p> <p>Личностные: корректировка ценностных установок согласно образу настоящего Человека. Метапредметные: умение излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения. Предметные: русский язык — орфографическая и пунктуационная грамотность</p>
<p>Постановка домашнего задания (не является обязательным)</p>				

Раздаточный материал

Индивидуальный лист фиксации результатов

ТЕМА: _____

Этап «Для меня ценно»:

Этап «Для НАС ценно»:

Этап «Базовые национальные ценности»:

Примеры плашкетов с репродукциями картин, иллюстрирующими универсальные ценностные категории

(Задание: определите, какие духовные ценности представлены на картинах)



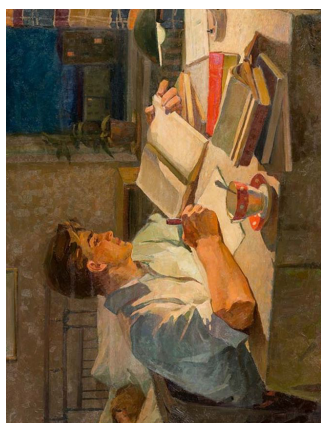
И долго буду тем любезен
я народу,
Что чувства добрые я лирой
пробуждал,
Что в мой жестокий век восславил
я свободу
И милость к падшим призывал.

А. С. Пушкин



Хочу достоинства я чтить,
 Которые собою сами
 Умели титлы заслужить
 Похвальными себе делами;
 Кого ни знатный род, ни сан,
 Ни счастье не украшали;
 Но кои доблестью снискали
 Себе почтенье от граждан.

Г. Р. Державин





Там рано жизнь тяжка бывает для
людей,
Там за утехами несется укоризна,
Там стонет человек от рабства и
цепей!..
Друг! этот край... моя отчизна!

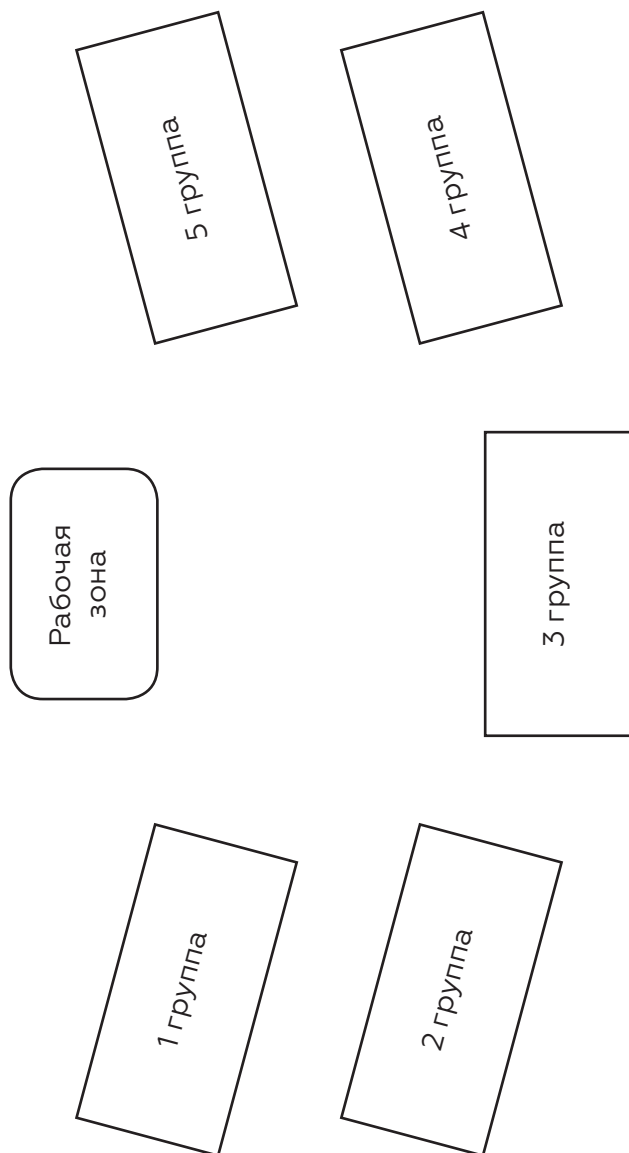
М. Ю. Лермонтов



Примеры бумажных фигур: силуэт человека, круг, лучи



Схема рассадки



3.2. ВНЕУРОЧНОЕ ЗАНЯТИЕ ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ «ЧТО ТАКОЕ СЧАСТЬЕ?»

М. Е. Соколова

В юношеском возрасте для человека особенно актуальными становятся смыслообразующие вопросы, связанные с представлениями о жизни и смерти, об идеалах, о предназначении человека, о счастье. Работа со старшеклассниками в данном направлении требует от педагога погружения в ценностно-смысловое поле родной культуры, понимания методологических основ аксиологического и антропологического подходов в образовании, владения современными педагогическими технологиями в контексте формирования ценностно-смысловой сферы личности старшеклассника. Всем этим требованиям отвечает технология педагогических мастерских ценностно-смысловых ориентаций.

В основу содержания предлагаемой педагогической мастерской положен концепт счастья. В ходе мастерской у учащихся актуализируются их представления о счастье, а затем в процессе погружения и совместного проживания они получают возможность задуматься о разных гранях этого неоднозначного понятия. Самым важным аспектом содержания мастерской является духовная составляющая счастья.

Возрастная категория: 10-11 классы.

Продолжительность: 1 час 30 мин.

Цель: создание условий для осмысления понятия «счастье» в собственной системе ценностей.

Оборудование: мультимедийный комплекс, бумага для записей (на каждого участника), доска, маркер (для доски), бумага формата А1 (по одному листу на группу), маркеры для бумаги (по одному на группу), карточки для обсуждения, магниты, раздаточный материал (отрывок из книги И. А. Ильина «Книга раздумий и тихих созерцаний. Счастье», см. далее), квадратные стикеры — по 1 на каждого участника.

Организация пространства: в группах по 5-6 человек.

Отрывок из книги И. А. Ильина
«Книга раздумий и тихих созерцаний. Счастье»

Что ты имеешь в виду, друг, что ты хочешь, когда говоришь о счастье? — «Вполне естественно: здоровья, чтобы требовать всего, богатства, чтобы все мочь; власти, чтобы всего достичь. Вот я и счастлив!»

Счастлив? Едва ли! Лишь тогда ты поймешь, что тебе не хватает самого существенного; что ты бредешь по большой и широкой дороге разочарования.

Прежде всего здесь нет ничего «естественного»: дающие счастье условия жизни точно так же различны, как и люди. Из-за богатства и власти можно стать таким несчастным, что будешь стремиться к смерти. И только больному здоровью кажется счастьем. Ведь мир полон здоровыми, богатыми, могущественными людьми, которые в отчаянии ищут счастья. Ты разве этого не замечал?

«Требовать всего!» Бедняга! «Всего» ты никогда не достигнешь; ведь счастье — не вечная гонка, не охота за абсолютной невозможностью. Если хочешь счастья, научись искусству лишений. И больной требует отнюдь не «всего», а лишь «здоровья»; и если он не соблюдает меру в «здоровом», то скатывается в болезнь, чтобы вынести из болезни для себя немного мудрости, без которой счастье невозможно. И наконец: чего ты хочешь — вечно требовать или что-то и получать? Ибо без получения нет покоя, а без покоя нет счастья...

«Богатство, чтобы все мочь». Ты не настолько дитя, чтобы думать, что богатый «все может»? Он может лишь купить! А ведь лучшее в жизни не продажно. Продажное счастье вовсе не счастье, оно скорее — разочарование и несчастье.

Богатство может ослепить, тогда возникают видимость и обман; и это ты называешь счастьем? Богатство дает роскошь; и ты настолько наивен, чтобы воображать, что роскошь и счастье идентичны? Значит, ты не знаешь, каким глубоко несчастным, каким жалким можно быть в пышности и великолепии...

И — «власть, чтобы всего достичь»... Разве ты так близорук, чтобы не видеть, что власть налагает на человека

невероятное бремя разных «должен» и «обязан»? Это бремя настолько велико, что у него нет времени вспомнить о своих «смею» и «могу». Необходимость власти подавляет ее свободу. Глядя снизу, наивный чудак-человек восклицает: «Боже, чего только он не может!» Глядя вниз, властелин вздыхает: «Боже, чего только я не терплю, за что только не отвечаю и сколько всего мне нельзя!» Ибо его большое «могу» есть лишь скудный отблеск его изнуряющего долга. Лишь у злых властителей, у тиранов, дело обстоит по-другому. Не подумать ли мне, что ты считаешь счастьем тиранство?.. Видишь: от всей твоей «естественности» не осталось и следа. Так, вероятно, случается со всеми: сначала нам кажется, что мы точно знаем «наше счастье»; затем выясняется, что мы его никогда не знали... Поэтому какое тщеславие — гоняться за определенно мнимым «счастьем».

Хочешь узнать секрет счастья? Так послушай.

Счастье нельзя поймать. Не ищи, не гоняйся за ним, оставь старания и мучения! Счастье приходит само. Но не жди его, не вопрошай о нем, не требуй ничего! Ищи чего-нибудь другого: чего-нибудь верного, великого, за что стоило бы жить, бороться и умереть. Посвяти себя этому делу с любовью, живи им так самоотверженно, как только сможешь; служи ему верно и самозабвенно, но не ищи «счастья»...

И в один прекрасный день ты обнаружишь, что на правом плече твоим сидит орел и шептывает тебе на ухо святые, возвышенные вещи. С этого мгновения ты будешь счастлив; даже тогда, когда тебя постигнет личное несчастье; потому что орел подымет тебя над несчастьем и даст тебе блаженное утешение.

Ты этого не можешь? Или ты этого не хочешь? Тогда пребывай в заблуждении и дальше. Ты предупрежден.

Технологическая карта мастерской

Этап I. Индукция

1. Индивидуально: написать свои ассоциации к слову «счастье» (2 минуты).

На протяжении всей мастерской участники делают записи на отдельном листе бумаги, как при выполнении индивидуальных заданий, так и при групповом обсуждении — на каждом этапе записывают то, что считают важным для себя.

2. Социализация в группе: на большом листе посередине написать слово «счастье», вокруг — все ассоциации участников группы.

3. Афиширование: каждая группа презентует свою работу (один человек от группы) и вывешивает лист на доску.

Во время презентации каждый обучающийся дописывает на свой лист чужие ассоциации, которые показались интересными.

Обобщаем: счастье многогранно. Попробуем выделить самую явную грань.

Этап II. Социоконструкция

1. Работа со словом «счастье».

Разбираем слово по составу: приставка с-, корень часть- (записываем на доске). Раскрываем этимологию слова: приставка с- — это редуцированный корень «су» (санскр.) — «хороший». То есть счастье — это некая хорошая часть, лучшая доля чего-либо, которую человек хочет иметь для себя.

2. Задание (вызываем к доске по два человека от каждой группы): подчеркиваем в ассоциативном поле своей группы ассоциации, которые отражают это значение счастья. Обобщаем: итак, все это мы хотим иметь, чтобы быть счастливыми. Но как этого достичь?

3. Предлагаем три варианта утверждения (вешаем на доску карточки):

1) Счастье зависит от самого человека («Человек — кузнец своего счастья»);

2) Счастье зависит от стечения обстоятельств («Повезло — не повезло»);

3) Счастье зависит от высших сил (судьба).

Задание для работы в группах: в ходе обсуждения выберите один из предложенных вариантов и аргументируйте свое мнение.

Выбранный вариант запишите на свой индивидуальный лист.

4. Вопрос для общего обсуждения: счастье — категория временная или постоянная? Как долго оно может длиться? Почему? Приведите примеры.

5. Просмотр короткометражного мультфильма Стива Каттса «Счастье» (<https://clck.ru/JWyQV>).

Вопросы для обсуждения:

— О ком мультфильм? Почему вы так думаете?

— Почему такой печальный финал? (Видимо, герой не к тому стремился).

Запишите вывод на индивидуальный лист.

6. Предлагаем рассмотреть другую грань счастья. Обращаем внимание на то, что в ассоциативном поле каждой группы есть ассоциация «любовь».

Вопрос для обсуждения: чего человек ищет в любви? (дать высказаться, пока не прозвучит высказывание о жертвенной стороне любви — «отдать другому», «быть нужным» и т. д.).

Работа с однокоренными словами: подберите однокоренные существительные к слову «счастье». Обращаем внимание на слова «соучастие» и «причастность».

Приходим к выводу, что человек счастлив, когда он является частью какой-либо общности. Это реализуется в семье, в обществе единомышленников, в Церкви как общности одного духа. Можно сказать о Причастии как главном Таинстве христиан.

Задание (вызываем к доске по два человека от каждой группы): обведите в ассоциативном поле своей группы ассоциации, которые отражают это значение счастья.

Запишите вывод на индивидуальный лист.

7. Вопрос для обсуждения: может ли человек быть счастливым вне зависимости от обстоятельств его жизни? Например, в болезни, инвалидности, бедности?

Обсуждение, примеры.

Обращаем внимание на то, что в ассоциативных полях остались не обведенные слова. Как правило, это все, что связано с природой, созерцанием, эмоциями и состоянием спокойствия, внутреннего равновесия и гармонии. Они как раз и раскрывают еще одну грань счастья.

Два важных акцента в обсуждении:

1) внутреннее равновесие и спокойствие связано с состоянием чистой совести;

2) М. Ломоносов сказал, что Бог оставил людям две книги о Себе. Какие? Библию и Природу.

Приходим к выводу, что для счастья человеку необходимо прикосновение к Высшему и соблюдение нравственного закона.

Допишите на индивидуальный лист то, что удивило вас в ходе обсуждения.

Этап III. Дедукция

Индивидуальное задание: чтение отрывка из книги И. А. Ильина «Книга раздумий и тихих созерцаний. Счастье» (см. выше).

Подчеркните слова, которые вызывают у вас эмоциональный отклик. Выберите из них три слова, запишите их на свой лист.

Прочитайте все, что есть на листе. Выберите три слова, которые считаете наиболее важными, из них выберите одно и запишите на стикер.

Вывешиваем стикеры на доску, зачитываем.

Этап IV. Рефлексия

Садимся в круг и делимся своими впечатлениями от мастерской, высказываясь по очереди.

3.3. ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ПСИХОДРАМАТИЧЕСКИХ СЕССИЙ НА БАЗЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

К. А. Киреенко

Постановка «профилактической психодрамы» — это синтетический, коллективный вид искусства психотерапевтической коммуникации, основанной на жизненном опыте каждого отдельного взятого индивида группы и в целом всех участников драмы. В основу метода заложены методы инсценирования, импровизации и драматизации. Понятие «драмы» рассматривается как процесс технологической организации ролевого общения, в котором главным выразительным средством является система монологов и диалогов. Техника драматизации предполагает разработку сценария ролевых действий, когда выстраивается ролевая структурно-логическая программа, организующая систему социальных контактов участников. Сценарий профилактической микродрамы содержит общедраматические структурные компоненты: завязка действия; развитие, появление конфликта, обусловленного внутренними психологическими характеристиками героев или внесенного внешними драматическими обстоятельствами; кульминация конфликта, когда дальнейшее его развитие может привести к необратимым последствиям. Прием «Стоп действие» останавливает дальнейшее развитие конфликта, при проведении шеринга в группе активно поощряется поиск позитивного разрешения конфликта и завершения действия.

Таким образом, в предлагаемой технике микротеатрализации «профилактической психодрамы» раскрывается психотехника изменения ролевого поведения личности, которая через целую систему приемов, средств и способов тренирует у участников группы новые позитивные поведенческие стратегии, опирающиеся на когнитивное усвоение навыка позитивного мышления и сознания (таблица 1).

Продолжительность типичного тренинга: 50-60 минут.

Контингент участников: дети и подростки, как правило, из одного класса или одного возраста, обычно составляющие устойчивую микросоциальную группу на протяжении года обучения.

Таблица 1 – Ход сессии «профилактической психодрамы»

Этап	Содержание деятельности	Кол-во времени
1. Подготовка аудитории перед шоу	*Расстановка стульев полукругом, реквизита и открытого микрофона. *Разогрев аудитории: упражнения для расслабления и актуализации, репетиция аплодисментов, шума. *Знакомство с правилами группы	10 мин.
2. Начало шоу	*Приветствие ведущего. *Представление участников. Ведущий представляется сам. *Объявление темы, в том числе художественными способами. Ведущий, представляя тему, не дает нравственной оценки. *Переход к сюжету	5 мин.
<p><i>Примечание: основная задача — подготовить подростков к восприятию сюжета. Аудитории необходимо время, чтобы переключить внимание и внутренне настроить слуховой и визуальный каналы. Для этого стоит ввести аудиторию в предлагаемые обстоятельства. «Итак, дорогие друзья, теперь давайте с вами перенесемся на берег небольшого, но изумительного островка в Тихом океане. Пальмы, великолепное небо, бриз, звучит гавайская музыка, и на прекрасном песке, под пальмами, лежат три туриста из нашего города. Давайте же посмотрим, что произойдет, послушаем, о чем они разговаривают...» Актеры начинают демонстрацию. Сведущий интересуется, всем ли участникам хорошо видно</i></p>		
(Продолжение этапа 2)	*Просмотр сюжета до момента «Стоп-действие». *Стоп-действие	3-4 мин.
<p><i>Примечание: «стоп-действие» — это искусственное прерывание сюжета в самый напряженный момент конфликта. Ситуация как бы «подвешивается», становится спорной, неоднозначной. На точке напряжения и строится групповое обсуждение «профилактическая консультация»</i></p>		
3. Обсуждение	*Ведущий проводит дискуссию в форме «Профилактическая консультация».	30-35 мин.

Примечание: ведущий управляет ходом психопрофилактической дискуссии — это самая важная часть тренинга «профилактической психодрамы». Ведущий проводит обсуждение в форме «профилактической консультации», опираясь на принципы сократовского диалога. Диалог может включать заранее подготовленные вопросы, если это позволяет ведущему выявить смысловые и поведенческие понятия по теме дискуссии, существующие в группе. Ведущий выясняет, есть ли общепринятая групповая норма поведения по теме дискуссии или в группе отсутствуют отчетливые представления о социальной норме (аномия) и / или выявляет противоречивые смысловые и поведенческие нормы. Ведущий во время групповой дискуссии осуществляет вербальное психологическое воздействие, переходит на структурированную дискуссию с психологическим воздействием с проведением рефреминга содержания, смысла или контекста, что помогает участникам тренинга в выявлении, понимании и осознании базовых экзистенциальных ценностей и смыслов, значимых для самоактуализирующейся личности. Именно этот этап самый напряженный и динамичный: здесь происходит встреча разных точек зрения и формирование общей групповой позиции, которая в дальнейшем усваивается и становится новой групповой нормой поведения, осознания и эмоционального реагирования, что позволяет членам группы отстаивать свое мнение

Сценарий для проведения психодрамы на тему «Риск»

Ниже представлены примеры игр и упражнений на разогрев.
Упражнение 1 «Приветствие».

Группа встает в круг, и ведущий предлагает зрителям поздороваться с кем-либо из круга, будто очень стесняясь партнера; затем ведущий предлагает поздороваться с несколькими из партнеров, будто они очень спешат; затем — будто они видятся ежедневно; наконец, партнерам предлагается поприветствовать друг друга, словно они не виделись много лет.

Упражнение 2 «Изобрази».

Ведущий предлагает изобразить эмоциональное состояние: я — счастливый, я — несчастный, я — грустный, я — радостный, гордый, уставший, злой, удивляющийся, успешный, ласковый, любящий, агрессивный, умный, глупый, веселый и т. п.

Упражнение 3 «Живые скульптуры».

Группа делится на подгруппы по 6-7 человек. Ведущий предлагает построить из самих себя и продемонстрировать всем скульптуру на темы «Семейное фото», «Счастливая свадьба», «Переполненный автобус», «Помощь другу в беде», «Провал на экзамене», «Опять двойка!», «Ура пятерка!»

Сценарий «Риск»

Звучит настраивающая (нейтральная) инструментальная музыка или подобранная по смыслу (теме встречи) авторская песня. Выходит ведущий (В.)

В.: Добрый день, уважаемые участники нашей встречи, гости и господа эксперты. Я, ведущий (представляется), приветствую вас в этой аудитории. Представляю вам наших гостей — экспертов.

Представление экспертов.

В.: В настоящее время средства массовой информации очень часто обсуждают тему, стоит ли наше общество на грани физического вымирания. Называется одна из причин — наркомания, алкоголизация, причем возрастной ценз ее все снижается и снижается. Мало кого уже удивит подросток, который идет за пивом или курит в сторонке. Почему так буднично это происходит? Почему так легко подросток принимает решение попробовать наркотическое вещество (алкоголь, сигарету)? Почему так трудно сказать «нет»? Все эти тревожные вопросы мы попробуем сегодня обсудить.

Чтобы наша встреча проходила эффективно, введем некоторые правила (зачитываются правила).

Итак, напоминаю, что сегодняшняя наша тема «Риск». Пожалуйста, сценарий.

Сценарий. Сцена первая

Скамейка в старом парке. Тим, Ян, Саша и Катя готовят стол.

Ян: Здорово ты, Катя! Прямо настоящая актриса! — Саша (изображает ее). — Нам на поминки мама велела еще две бутылки купить, сказала, дядя Коля придет. Ему вечно не хватает...

Тим: Ну, насчет дяди Коли — это ты перегнула.

Катя (изображает продавщицу): А тебе шестнадцать есть, красавица? Как будто пить можно только с шестнадцати!

Тим: А со сколько?

Катя: Ну, вообще...

Ян: Все готово! Прошу к столу!

Саша: Кушать подано. Садитесь жрать, пожалуйста! (Все смеются. Ян начинает разливать бутылку.)

Ян: Ну что, с Богом, как говорится.

Саша: Глаз как алмаз.

Катя: Ну, у тебя ведь опыт!

Ян: Опыт не опыт, но у брата на дне рождения стакан выпил, красного.

Тим: Ну и как?

Ян: Так себе, если честно. Туман в голове, ну и...унитаз попугал немножко. (Все смеются.)

Катя: А ты закусывай, закусывай!

Саша: Ну что, поехали?

Ян: Давайте повеселимся! (Все берут стаканы.)

Тим: Что-то я...

Ян: Что такое? Недолив?

Тим: Да, нет Просто...

Катя: Что «просто»?

Тим: Да не хочу я пить.

Саша: Ты что?

Катя: Что за дела?

Ян: Ну ты даешь!

Саша: В семье не без уроды.

Ян: Слушай, кончай позорить мои седины...

Тим: Я действительно не хочу.

Катя: Ты что, хочешь сказать, что мы алкаши какие-нибудь, да?

Тим: Да нет...

ВСЕ (хором): Тогда пей!

Тим нерешительно подносит стакан ко рту.

Стоп.

Конец первой сцены. Обсуждение.

Сценарий. Сцена вторая

Тим: Знаете что? Вы, конечно, можете сказать, что я слаб, но вот что я вам скажу. Все-таки я пить не буду. Предлагаю пари: каждый раз, когда вы будете покупать бутылку, я буду откладывать эту же сумму в копилку. И вот через 10 лет вы все станете алкоголиками, женитесь и разведетесь из-за пьянки, устроитесь на работу и потеряете работу, приобретете больную печень... А я куплю машину. И буду здоровым. Вот так.

(Стоит стакан. Все, подметив, тоже ставят стаканы.)

Конец второй сцены. Обсуждение.

Вариант обсуждения

В.: Насколько часто такая ситуация встречается в жизни? Это обычный способ отдыха с компанией друзей? Почему объединяющей становится идея «выпить»? Что в этом такого привлекательного?

В.: С какого возраста вы бы разрешили употреблять алкоголь? Почему?

В.: Почему так тянет попробовать спиртное, наркотики?

Как вы считаете, каковы наиболее частые причины употребления алкоголя и наркотиков молодым человеком? С чего все начинается чаще всего? А чем все это может закончиться?

Высказывания зала.

В.: Я бы попросил прокомментировать проблему «молодежь и наркотики», «молодежь — и алкоголь».

Мнения экспертов.

В.: Наши герои в хорошем настроении, им комфортно друг с другом, можно и выпить, но появляется «белая ворона» — Тим, который отказывается пить. Как вы оцениваете его поступок?

В.: Как вы думаете, Тиму трудно было отказать друзьям?

В.: Почему друзьям так важно, чтобы Тим выпил? Почему они настаивают на этом?

Высказывания зала.

В.: Я предлагаю обыграть ситуацию, когда компания уговаривает, а «белая ворона» отказывается. Попробуйте подыскать аргументы, найти подходящие слова, которые помогают с достоинством отказать. Отказать так, чтобы больше не предлагали.

Проигрывание диалога силами участников.

В.: Кто оказался более убедительным? Чьи аргументы весомее? Чья позиция тверже? Какая сторона условно победила в этом споре?

Высказывания зала.

В.: Как вы думаете, что необходимо и можно сделать, чтобы молодое поколение не деградировало и не превратилось в поколение наркоманов и алкоголиков? Прошу также высказаться экспертов.

Высказывания зала, экспертов.

В.: Тим уверен в своем выборе, он сказал «нет» и настаивает на этом. Он сильный человек, и это притягивает к нему как к личности. Ребята готовы принять его позицию и, возможно, внутренне завидуют его уверенности в себе, умению быть не таким, как все. Как повысить в себе такую уверенность?

В.: Подведем итоги нашей встречи. Кто бы хотел в одной фразе выразить свое отношение к сегодняшней встрече, сюжету, героям? Это могут быть суждения, эмоции, образы, выводы.

Высказывания зала.

В.: Заключительное слово экспертам. Ваши комментарии и номинанты на награждение. Процедура награждения за лучшие высказывания (с комментариями).

3.4. ТРЕНИНГ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ В НАЧАЛЕ УЧЕБНОГО ГОДА «НОВЫЙ КЛАСС – НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ»

Ю. С. Грекова

В начале учебного года классный руководитель встречается с классом. Самые сложные задачи стоят перед теми классными руководителями, кто берет классное руководство в новом классе. В таком случае важно грамотно познакомиться с учащимися, сплотить их, понять потребности класса, а также особенности нового детского коллектива. Не менее интересные вызовы стоят перед теми учителями, которые продолжают работу в своем классном коллективе. Меняется состав детей, приходят новые лидеры или те, кому надо будет помогать налаживать эффективное взаимодействие с одноклассниками, трансформируются потребности детей, проявляются возрастные психологические особенности.

Кроме того, каждый год классный руководитель составляет план работы с классным коллективом, ориентируясь на общешкольные задачи, календарные даты, возможности родительского сообщества и собственные ресурсы.

Эффективность реализации плана во многом зависит от того, насколько актуальным этот план будет для всех участников воспитательного пространства, насколько будут учтены реальные запросы учащихся и их родителей.

Используя отдельные элементы востребованного сегодня коучингового подхода к организации процесса воспитания и обучения учащихся, можно создать уникальную атмосферу сотрудничества, психологического комфорта, доверия, максимальной вовлеченности всех участников.

Коучинговый подход в технологии планирования может найти себе применение на каждом этапе работы со школьниками. В данном контексте важно упомянуть о постоянной работе с мотивацией учащихся, с созданием у них «идеала» будущего,

к которому они стремятся и ради которого составляют план работы на год.

Особые «безопасные» условия работы коучинга как технологии гарантируют каждому участнику возможность быть услышанным в любой комфортной для него форме, в том числе выбрать свой способ взаимодействия с окружающими, самостоятельно определять личные границы.

Формат тренинга предполагает прохождение всеми участниками основных этапов планирования работы с применением элементов коучинговых технологий, демонстрацию серии упражнений на командообразование и обсуждение целесообразности каждого этапа.

Первый этап «Создание атмосферы». В качестве упражнения на снятие напряжения в начале занятия предлагается упражнение «Числа». Каждый участник получает три небольших листа, на которых должен записать по одному числу, которое каким-либо образом отражает события лета, каникул (например, 24 — количество фильмов, которое удалось посмотреть). Участникам необходимо предоставить время (не более 3 минут), чтобы выполнить предложенное задание.

Следующая ступень упражнения — представление своей индивидуальной работы в паре. Пары образуются случайным образом (например, партнер по плечу), после чего пара получает четкую инструкцию о времени и очередности индивидуального представления.

На последней ступени упражнения можно предложить партнерам рассказать друг о друге всей аудитории.

Упражнение «Числа» позволяет расслабить класс, создать безопасную среду для активной работы. Кроме того, данное упражнение позволяет снять эмоциональные зажимы; собрать информацию о том, что важного могло произойти в жизни детей за каникулярное время, а также понять некоторые ожидания подростков и их запросы на новый учебный год.

Для успешного перехода на второй этап можно провести еще одно упражнение на командообразование, позволяющее показать некоторые особенности классного коллектива, провести своеобразную диагностику межличностных отношений одноклассников, — «Дом».

Перед началом работы учащиеся объединяются в группы по 5-6 человек, получают материалы для работы (бумагу и марке-

ры). Каждой группе предлагается создать собственный проект. Работать следует в абсолютной тишине. В группу отдается набор карточек, каждый участник получает только одну, на которой представлена одна микрозадача (например, нарисовать третий этаж, красную крышу, 16 окон и пр.). Карточка никому не показывается. В идеале группы должны за пять минут без слов нарисовать дом.

По ходу работы групп учитель может наблюдать за тем, как принимаются решения в команде, кто проявляет себя как лидер, кому сложно отстаивать свою позицию и т. п.

На этапе обсуждения можно говорить о том, что у класса должна быть общая цель (план на год), однако каждый приходит в сообщество (класс) с собственной задачей, а потому не всегда получается договориться с другими людьми. Важно уметь увидеть и услышать одноклассника, иногда уступить ему, принять на себя ответственность и пр.

Второй этап «Сбор ожиданий». Учащимся предлагается записать семь событий, которые они ожидают в школьной жизни в новом учебном году. Примеры: 9 класс — ОГЭ, поход с ночевкой; 10 класс — экзамен по литературе и пр. Время для работы — 5 минут.

После этого каждый обучающийся на своем листе подводит черту, отделяя свои мысли от чужих. Далее предлагается всем встать, взять материалы, молча подойти к одноклассникам и переписать «чужие» ожидания (время работы — 4 минуты). После этого следует вернуться в свою группу и по очереди зачитывать то, что получилось в результате. Если события у членов команды совпадают, именно их следует вынести на специальный лист.

Задача второго этапа — показать подросткам, что для группы важно мнение каждого; научить видеть сходство, отличия в восприятии информации; создавать самостоятельно собственный общий список. При этом классный руководитель может участвовать в упражнении наравне со школьниками, тем самым подсказывая своим списком важные события, которые подростки могли не вспомнить / упустить из вида.

Третий этап «Определение приоритетов». Умение планировать предполагает, что, кроме осознания потребностей на определенный период, мы можем эффективно ранжировать события в календаре по критериям срочности и важности. Для этого на доске размещается образец таблицы, дается объяснение для каждого критерия (таблица 1).

Таблица 1 – Определение приоритетов по критериям срочности и важности

Необходимо (обязательно надо сделать)	ВАЖНОСТЬ				
Важно (должно быть сделано)					
Нужно (но необходимо)					
Маловажно					
		СРОЧНОСТЬ			
		Несрочное	Долгосрочное	Срочное	Немедленно

Задачей для групп является определение срочности и важности планируемых событий и размещение их в сетке приоритетов. Время для работы – 7 минут.

Переход к четвертому этапу происходит после проведения упражнения «Поворот», позволяющего снять физическое напряжение, накопленное после работы на первых трех этапах, а также выступающего еще одним инструментом диагностики межличностных отношений в классном коллективе.

Упражнение «Поворот» осуществляется в соответствии со следующей инструкцией:

1. Разойдитесь по аудитории в любом направлении.
2. По команде на счет «три» повернитесь в любую сторону.
3. Разговаривать нельзя.
4. Задача – развернуть всех участников в одну сторону.

Четвертый этап «Планирование шагов». Одним из самых сложных задач планирования является грамотное распределение событий во времени, понимание того, сколько времени может занимать подготовка мероприятий. Готовый вариант таблицы шагов может стать способом эффективного напоминания о сроках, а также средством избежать ситуаций дедлайна (таблица 2).

Таблица 2 — Таблица шагов

Событие	Сен.	Окт.	Нояб.	Дек.	Янв.	Фев.	Март	Апр.	Май

Задача для групп заключается в распределении событий по таблице, определении для каждого события месяца проведения, а также сроков подготовки к нему. Время на работу — 10 минут.

Пятый этап «Ресурсы». Чтобы планируемые события оказались реально исполнимыми, важно осознавать, какими ресурсами владеет человек, какая вокруг него существует поддерживающая среда. Для понимания этих процессов можно предложить каждой группе выбрать одно событие и определиться с тем, какие ресурсы имеются у группы для его реализации. После этого важно подумать о целесообразности задуманного мероприятия, возможно, видоизменить его.

Кроме того что пятый этап помогает понять, насколько осуществимы те или иные идеи, он также предоставляет возможность осознать, что источниками ресурсов, имеющимися у детей, могут выступать родители, учителя, база образовательного учреждения, социум.

Шестой этап «Мотивация». На последнем этапе для усиления мотивации и желания реализовать все то, что создал классный коллектив на этапе планирования, а также для усиления командного духа можно выполнить упражнение «Подарок».

Ребятам предлагается представить, что за успешную работу в конце года класс может получить возможность отправиться в путешествие. В течение 7 минут каждой группе необходимо

разработать маршрут такого путешествия с учетом всех пожеланий.

Результаты работы групп после представления желательно повесить в классе для поддержания мотивации в течение всего учебного года.

Таким образом, выполняя последовательно все шесть этапов («Создание атмосферы» — «Сбор ожиданий» — «Определение приоритетов» — «Планирование шагов» — «Ресурсы» — «Мотивация») с учащимися на классном часе в начале учебного года можно решить сразу несколько важных задач. Во-первых, содействовать сплочению классного коллектива. Во-вторых, поддержать развитие навыков планирования, самодиагностики. В-третьих, создать действительно рабочий, актуальный для всех участников образовательного процесса план воспитательной работы, где подросткам будет отведена роль не только исполнителя, но и разработчика, вдохновителя, то есть субъекта деятельности.

ОБ АВТОРАХ¹

Вейдт Валерия Павловна (1.3.), кандидат педагогических наук, проректор по научно-методической работе Калининградского областного института развития образования, valeriya.veidt@gmail.com.

Виноградова Наталья Вениаминовна (2.1. в соавторстве, приложение А), заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ СОШ г. Мамоново, natalivin63@mail.ru.

Грекова Юлия Сергеевна (3.4.), преподаватель истории МАОУ г. Калининграда лицей № 49, grekovay@mail.ru.

Гуменюк Нина Павловна (2.4. в соавторстве), заместитель директора МАОУ г. Калининграда лицей № 18, gumenyuk18@mail.ru.

Жариков Денис Сергеевич (2.1. в соавторстве, 2.3., 3.1. в соавторстве), руководитель Учебно-методического центра духовно-нравственного образования и воспитания Калининградского областного института развития образования, denzis01@yandex.ru.

Зыкова Маргарита Николаевна (1.2.), кандидат психологических наук, педагог дополнительного образования МБУ ДО «Детско-юношеский центр» г. Светлогорска, преподаватель курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки Калининградского областного института развития образования, casuel@mail.ru.

Киреенко Карина Амирановна (2.6, 3.3.), педагог-психолог МАОУ г. Калининграда СОШ № 38, kora_b@bk.ru.

Кулешова Ольга Евгеньевна (2.2. в соавторстве), директор МАОУ г. Калининграда СОШ № 19, maouschool19@eduklgd.ru.

Несына Светлана Вадимовна (1.4.), кандидат психологических наук, доцент, доцент Института образования Балтийского федерального университета имени И. Канта, nesyna@mail.ru.

¹В скобках указан номер параграфа, написанный автором.

Новикова Елена Евгеньевна (2.2. в соавторстве), учитель биологии МАОУ г. Калининграда СОШ № 19, maouschool19@eduklkd.ru.

Поповкин Андрей Владимирович (предисловие), кандидат философских наук, заведующий кафедрой философии Дальневосточного отделения Российской академии наук, andrey.popovkin@gmail.com.

Сахарова Елена Валерьевна (1.1.), кандидат педагогических наук, педагог-психолог высшей категории МАОУ г. Калининграда СОШ № 9 им. Дьякова П. М., saharova-btl@mail.ru.

Снопок Мария Сергеевна (2.2. в соавторстве, 3.1. в соавторстве), методист Учебно-методического центра духовно-нравственного образования и воспитания Калининградского областного института развития образования, suvoyka@rambler.ru.

Соколова Марина Евгеньевна (3.2.), старший методист Центра сопровождения системы духовно-нравственного воспитания Областного центра диагностики и консультирования, pravmetod@yandex.ru.

Сорокина Ольга Александровна (1.5. в соавторстве), педагог-психолог МАОУ г. Калининграда СОШ № 28, ivertisement100@mail.ru.

Стрильчук Вероника Петровна (1.5. в соавторстве, 2.5.), учитель-дефектолог МАОУ г. Калининграда СОШ № 28, jawerona@mail.ru.

Теличко Ирина Александровна (2.4. в соавторстве), директор МАОУ г. Калининграда лицей № 18, maoulic18@eduklkd.ru.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ, РЕКОМЕНДОВАННОЙ К ПРОЧТЕНИЮ КЛАССНОМУ РУКОВОДИТЕЛЮ

1. Анн, Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. — СПб.: Питер, 2007. — 271 с.
2. Борытко, Н. М. Теория и методика воспитания: Учебник для ст-тов пед. вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. — 98 с.
3. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов, обучающихся по пед. специальностям / Сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. — М.: Academia, 1999. — 623 с.
4. Воспитание индивидуальности: Учебно-методическое пособие / под ред. Е. Н. Степанова. — М.: ТЦ «Сфера», 2005. — 286 с.
5. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. — М.: АСТ [и др.], 2008. — 670 с.
6. Гребенюк, О. С. Педагогика индивидуальности / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. — 2-е изд., доп. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 410 с.
7. Грецов, А. Г. Тренинги развития с подростками: творчество, общение, самопознание / А. Г. Грецов. — М. [и др.]: Питер, 2011. — 414 с.
8. Дереклеева, Н. И. Модульный курс учебной и коммуникативной мотивации учащихся, или Учимся жить в современном мире / Н. И. Дереклеева. — М.: ВАКО, 2004. — 122 с.
9. Емельянова, Е. В. Психологические проблемы современных подростков и их решение в тренинге / Е. В. Емельянова. — СПб.: Речь, 2008. — 336 с.
10. Жизненные навыки. 5-6 классы: тренинговые занятия с младшими подростками: Учебно-методическое пособие для педагогов и психологов учреждений основного и дополнительного образования системы общего образования РФ / С. В. Крив-

цова, Д. В. Рязанова, О. И. Еронова, Е. А. Пояркова; под ред. С. В. Кривцовой. — М.: Генезис, 2012. — 335 с.

11. Зимняя, И. Я. Педагогическая психология: Учеб. пособие / И. Я. Зимняя. — Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1997. — 480 с.

12. Ильин, В. А. Психология взросления: развитие индивидуальности в семье и обществе / В. А. Ильин. — М.: Этерна, 2006. — 336 с.

13. Кон, И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя / И. С. Кон. — М.: Просвещение, 1989. — 254 с.

14. Лактионова, А. И. Факторы жизнеспособности девиантных подростков / А. И. Лактионова, А. В. Махнач // Психологический журнал. — 2008. — Т. 29. — № 6. — С. 39-47.

15. Леонтьев, А. А. Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. — М.: Смысл, 2005. — 431 с.

16. Леонтьев, А. Н. Категория деятельности в современной психологии / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. — 1979. — № 3. — С. 11-15.

17. Молчанов, С. В. Психология подросткового и юношеского возраста: Учебник для академического бакалавриата / С. В. Молчанов. — М.: Издательство Юрайт, 2016. — 351 с.

18. Москвитин, П. Н. Метод «профилактической психодрамы» в предупреждении зависимости от психоактивных веществ у детей и подростков / П. Н. Москвитин, Б. Д. Цыганков, Н. А. Сирота. — М.: Медицина, 2011. — 248 с.

19. Педагогика индивидуальности в схемах и таблицах / сост. Т. Б. Гребенюк, С. В. Несына / под ред. Т. Б. Гребенюк. — Казань: Бук, 2019. — 110 с.

20. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. — М.: Политиздат, 1982. — 255 с.

21. Подольский, А. И. Подросток в современном мире: заметки психолога / А. И. Подольский, О. А. Идобаева, Л. А. Идобаев. — СПб.: КАРО, 2007. — 272 с.

22. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению 050700 «Педагогика» / Ф. Райс, К. Долджин; под науч. ред. Е. И. Николаевой; пер. с англ. В. Квиткевич. — СПб.: Питер, 2012. — 816 с.

23. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. [и др.]: Питер, 2009. — 705 с.

24. Савченко, М. Ю. Профорентация. Личностное развитие. Тренинг готовности к экзаменам. 9-11 классы: практ. рук. для кл. рук. и шк. психологов: сценарии занятий по профорентации (9 кл.) как часть предпрофил. подгот., групповые занятия с элементами тренинга «Познавая себя и окружающих» (10 кл.), тренинг по подгот. к экзаменам «Уверенность» (11 кл.), диагностика учащихся / М. Ю. Савченко. — М.: Вако, 2005. — 238 с.

25. Слободчиков В. И. Психология образования человека: Введение в психологию субъектности: Учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство ПСТГУ, 2013. — 360 с.

26. Стейнберг, Л. Переходный возраст. Не упустите момент / Л. Стейнберг; пер. с англ. Ю. Константиновой. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. — 299 с.

27. Фабер, А. Как говорить, чтобы подростки слушали, и как слушать, чтобы подростки говорили / А. Фабер, Э. Мазлиш; пер. с англ. Д. Куликова. — М.: Эксмо, 2016. — 240 с.

28. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структур.-содерж. характеристики процесса развития личности: Избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. — М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 1999. — 670 с.

29. Фридман, Л. М. Психология детей и подростков: Справочник для учителя и воспитателя / Л. М. Фридман. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. — 480 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

ПАМЯТКА КЛАССНОМУ РУКОВОДИТЕЛЮ ПО ПЛАНИРОВАНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Н. В. Виноградова

При постановке цели воспитательного мероприятия необходимо ориентироваться, во-первых, на личность учащегося, его текущие потребности и запросы; во-вторых, на необходимость формирования духовно-нравственных качеств личности учащихся.

Обратите внимание:

- как ребенок находит выход из трудных ситуаций;
- как он строит взаимоотношения со сверстниками, старшими;
- какую оценку он дает поступкам других людей.

При самооценке своей воспитательной работы учитывайте уровень активности и качество участия детей в общественной жизни класса и школы, а также динамику участия родителей и их инициатив.

При оценке нравственного роста личности ребенка важно отмечать каждую ступеньку в его развитии (см. таблицу ниже), начиная с пробуждения нравственных чувств, через осмысление и анализ — к конкретным действиям (добрым поступкам).

	1 этап — пробуждение	2 этап — осмысление и анализ	3 этап — действие
Содержание	Заложить основы нравственных отношений	Способствовать самоанализу мыслей, чувств и поступков, создавать ситуации выбора	Организовать практическую совместную деятельность на основе доверия и сотрудничества
Технология	Игровые и проектные технологии	Технология осмысление-размышление	Технологии КТД
Форма	Урок, классный час, экскурсии, кружки, совместный просмотр фильмов	Урок, исследование, проекты	Проекты, акции, конкурсы, волонтерская деятельность
Приобретение опыта ценностных отношений			

Помни: оценивать надо не человека, а его поступок!

Помни, что нравственный рост ученика начинается с нравственного роста самого учителя!

Приложение Б

**БАЗОВЫЕ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ
(выдержка из Концепции духовно-нравственного развития
и воспитания личности гражданина Российской Федерации)**

Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях.

Базовые национальные ценности производны от национальной жизни России во всей ее исторической и культурной полноте, этническом многообразии. В сфере национальной жизни можно выделить источники нравственности и человечности, т. е. те области общественных отношений, деятельности и сознания, опора на которые позволяет человеку противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать свое сознание, жизнь, саму систему общественных отношений.

Традиционными источниками нравственности являются: Россия, многонациональный народ Российской Федерации, гражданское общество, семья, труд, искусство, наука, религия, природа, человечество.

Соответственно традиционным источникам нравственности определяются и базовые национальные ценности, каждая из которых раскрывается в системе нравственных ценностей (представлений):

- 1) патриотизм — любовь к России, к своему народу, к своей малой Родине, служение Отечеству;
- 2) социальная солидарность — свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство;
- 3) гражданственность — служение Отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, поликультурный мир, свобода совести и вероисповедания;
- 4) семья — любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода;
- 5) труд и творчество — уважение к труду, творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость;
- 6) наука — ценность знания, стремление к истине, научная картина мира;

7) традиционные российские религии — представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога;

8) искусство и литература — красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие;

9) природа — эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание;

10) человечество — мир во всем мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество.

Базовые национальные ценности лежат в основе целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания школьников, т. е. уклада школьной жизни, определяющего урочную, внеурочную и внешкольную деятельность обучающихся. Для организации такого пространства и его полноценного функционирования требуются согласованные усилия всех социальных субъектов-участников воспитания: семьи, общественных организаций, включая и детско-юношеские движения и организации, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ, традиционных российских религиозных объединений. Ведущая, содержательно определяющая роль в создании уклада школьной жизни принадлежит субъектам образовательного процесса.

Система базовых национальных ценностей лежит в основе представления о единой нации и готовности основных социальных сил к гражданской консолидации на основе общих ценностей и социальных смыслов в решении общенациональных задач, среди которых воспитание детей и молодежи.

Достижение гражданского согласия по базовым национальным ценностям позволит укрепить единство российского образовательного пространства, придать ему открытость, диалогичность, культурный и социальный динамизм.

Гражданское согласие по базовым национальным ценностям не имеет ничего общего с единообразием ценностей нации и самой нации, духовной и социальной унификацией. Единство нации достигается через базовый ценностный консенсус в постоянном диалоге различных социальных сил и поддерживается их открытостью друг другу, готовностью сообща решать общенациональные проблемы, в числе которых духовно-нравственное воспитание детей и молодежи как основа развития нашей страны.

О ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКОВ:
В ПОМОЩЬ КЛАССНОМУ РУКОВОДИТЕЛЮ

Методическое пособие

Компьютерная верстка: О. В. Закаминная
Корректор: Л. В. Сыроватко, к.п.н.

Подписано в печать 28.10.2019. Формат 60x84/16.
Бумага для цифровой печати. Гарнитура Geometria.
Усл. печ. л. 8,14. Уч.-изд. л. 5,88. Тираж 100 экз.

Калининградский областной институт развития образования
236016, г. Калининград, ул. Томская, 19

Отпечатано в типографии издательства «НЭТ»
236022, г. Калининград, Чайковского, 20-2
Тел. 8(4012) 99-20-93