МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. М.АКМУЛЛЫ

Л.П. Гирфанова

Формирование общечеловеческих ценностей у подростков «группы риска»

Уфа 2007

УДК 37.013:78
ББК 74.200.51
Г 51

Печатается по решению редакционно-издательского совета Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмуллы

Гирфанова Л.П.
Формирование общечеловеческих ценностей у подростков «группы риска»: монография [Текст]. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2007. – 168 с.

В монографии излагается авторское понимание и обоснование системы общечеловеческих ценностей и раскрываются психолого-педагогические условия принятия их подростками «группы риска».

Книга адресована учителям, социальным педагогам, родителям, студентам педагогических вузов.

Рецензенты:
А.С. Гаязов, *д-р пед. н., проф. (БГПУ);*
Ю.И. Юричка, *д-р пед. н., проф. (БГПА).*

ISBN 978-5-87978-403-9

© Издательство БГПУ, 2007
© Гирфанова Л.П., 2007

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 4

1. ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ КАК ОБОБЩЕННЫЕ ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ 7

2. ПРИЧИНЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА» 36

3. МОНИТОРИНГ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА» 67

4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ОНТОГЕНЕЗЕ 88

5. ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ 100

6. КОМПЕНСАТОРНЫЕ ФУНКЦИИ ШКОЛЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА» 116

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 157

ЛИТЕРАТУРА 160

ВВЕДЕНИЕ

В эпоху обесценивания культурных традиций и дискредитации идеологических устоев общества всегда неизбежно возникает проблема ценностей.

Разрушение прежних общественных идеалов в нашей стране привело в начале 90-х годов прошлого столетия к образованию своеобразного духовного вакуума, который зачастую заполняется такими "ценностями", как богатство, нажива, стремление к личному успеху любыми средствами, деловитость, предприимчивость, понимаемые как нечто независимое от общечеловеческой морали.

Опасность получить поколение нигилистов, разуверившихся во всем и во всех, усугубляется и тем, что школа, потеряв в начале перестройки идейные ориентиры, и сейчас порою отказывается от воспитывающей функции или относится к ней формально в то время, когда молодежь, попавшая в зону социального риска, все больше пугает резким падением уровня воспитанности, бездуховности.

Очевидно, что в таких условиях создаются опасные предпосылки для формирования отклоняющегося поведения учащихся, особенно подросткового возраста, когда, с одной стороны, они начинают ощущать себя "взрослыми", стремятся к самостоятельности, а с другой, не владеют еще вполне опытом взрослой жизни, не понимают ее глубинной сущности.

Мы уверены, что существует несомненная зависимость между состоянием ценностно-нормативной системы общества и уровнем подростковой преступности. Так, не случайно, в период с 1983 г. по 1992 г., когда в нашей стране наблюдался процесс наиболее интенсивного разрушения давно сложившихся общественных ценностей, темпы роста подростковой преступности, по данным МВД России, в десять раз опережали аналогичные данные по преступности в целом[1]. В тех условиях подросток объективно оказался в ситуации информационного и ценностного от-

[1] Аналитическая справка о состоянии преступности несовершеннолетних и прогноз криминогенной обстановки по этой проблеме на 1993 - 1994 гг. // Отдел профилактики МВД РБ.- Дело №3/1.- Т.1.

чуждения как от национальных, так и от общечеловеческих приоритетов, что породило проблемы, затруднявшие социокультурную адаптацию личности, вследствие чего и проявлялись нередко антисоциальные компоненты в поведении подростков. К сожалению, до сих пор в обществе наблюдается явление так называемой «аномии», т.е. определенной размытости ценностных ориентаций, нарушений в ценностно-нормативной системе общества, что значительно затрудняет реализацию воспитательной функции в современной системе образования.

Дезадаптированные подростки второй половины 80-х гг. прошлого столетия, став взрослыми, зачастую не ориентированы на семейную жизнь как ценность, не умеют создавать нормальный микроклимат в семье, не справляются с задачей воспитания детей, что порождает безнадзорность, значительный рост числа детей «группы риска».

В связи с этим современная школа как ведущий социальный институт образования, несомненно, должна брать на себя реализацию компенсаторной функции, при которой "...особо значимыми являются проблемы ориентации школьника в окружающем его мире объективных ценностей, в себе самом, своих возможностях, в событиях прошлого, настоящего, в построении образа будущего и своей жизненной перспективы. Радикальные социально-экономические изменения, смена приоритетов прошлого, настоящего и будущего в значительной мере обостряют противоречия формирования личности. Ориентация школьников на духовно значимые ценности призвана снять эти противоречия, порождающие дезориентацию".[2]

Именно поэтому одним из главных условий, способствующих предупреждению отклоняющегося поведения школьников, является, на наш взгляд, формирование новых ориентиров и разумная переоценка нравственно-этических ценностей общества, ориентация образования на общечеловеческие ценности. Думаем, что обществу невозможно будет осуществить переход к цивилизованным рыночным отношениям, если не будет сформирован особый тип личности, характеризующийся порядочностью, справед-

[2] Положение детей в мире.- ЮНИСЕФ.- П.У.- 1991.- С.14.

ливостью, чувством человеческого достоинства, ориентирующийся на общечеловеческие ценности.

Процесс формирования общечеловеческих ценностей начинается еще в дошкольном возрасте, но для предупреждения отклоняющегося поведения он имеет особенно важное значение именно в подростковом возрасте, так как на этом возрастном этапе качественно новую форму своего развития приобретает процесс формирования самосознания подростка, которое определяет его отношение к себе, к окружающим людям, к своему будущему и, в конечном счете, обусловливает поведение молодого человека.

Надеемся, что эта книга, которая написана по материалам исследования, проведенного ещё в середине 90-х годов, но, с нашей точки зрения, не потерявшего актуальности и в наши дни, будет полезна современному читателю, не равнодушному к проблемам воспитания детей.

1. ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ КАК ОБОБЩЕННЫЕ ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Закон Российской Федерации "Об образовании" провозглашает гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей. В свете этого на первый план в сфере образования выдвигаются задачи обеспечения жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитания гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье [96, с.3]. Гуманизация и демократизация образования вызывают необходимость всестороннего анализа системы общечеловеческих ценностей, определения их места в целостном образовательном процессе.

Анализ общечеловеческих ценностей невозможен без обращения к общей теории ценностей. Важное значение проблемы ценностей привело к выделению в философии в конце XIX – начале XX века особой отрасли – аксиологии, которая исследует природу ценностей, их место в реальной действительности, структуру ценностного мира, рассматривает взаимосвязи различных ценностей между собой, их отражение в структуре личности. Разработка проблемы ценностей долгое время оставалась своего рода монополией идеалистической философии, явления ценности трактовались как внесоциальные феномены, не поддающиеся научному анализу.

Аксиология, возникшая в рамках западной философии, была представлена теориями ценностей трех видов:

– объективно-идеалистические теории – неокантианство (Г.Коген, В.Виндельбанд, Г.Риккерт), неотомизм (Ж.Маритен, К.Раннер и др.), интуитивизм (А.Бергсон, Н.Лосский и др.) трактовали ценность как потустороннюю сущность вне пространства и времени;

– субъективно-идеалистические теории – логический позитивизм (Ф.Карнап, Г.Рейкенбах и др.), эмотивизм (А.Айер, Ч.Стивенсон и др.), сторонники которых рассматривали ценность лишь как явление сознания, субъективного отношения человека к оцениваемым им объектам;

– натуралистические теории – теория интереса (Р.Б.Перри, Д.Паркер и др.), эволюционная этика (Г.Спенсер, П.Тейяр де

Шарден и др.) полагали, что ценность есть выражение естественных потребностей человека или законов природы в целом [54].

Нет единого взгляда на сущность, природу, структуру, функции ценностей и у представителей современной западной философской мысли. Для понимания сущности общечеловеческих ценностей определенный интерес представляют взгляды Милтона Рокича, в соответствии с которыми человеческие ценности характеризуются следующими основными признаками: 1) общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико; 2) все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени; 3) ценности организованы в системы; 4) истоки человеческих ценностей прослеживаются в культуре, обществе и его институтах и личности; 5) влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения [142]. Такая характеристика ценностей наиболее близка нашему пониманию общечеловеческих ценностей.

Материалистическая трактовка ценностей рассматривает их как специфические проявления общественных отношений и нормативно-оценочной стороны общественного сознания, связывая ценности с реальной жизнью, с общественными и личностными потребностями, интересами и целями людей (С.Ф.Анисимов, Л.М.Архангельский, В.Т.Ганжин, М.С.Каган, К.Н.Любутин, Ю.М.Смоленцев, В.П.Тугаринов и др.).

Анализ отечественной литературы по проблемам аксиологии позволяет выделить три основных подхода к трактовке понятия "ценность":

1. Ценности представляют собой материальные и духовные объекты, которые благодаря своим свойствам удовлетворяют потребности субъекта (общества, класса, личности). Этой точки зрения придерживаются С.Ф.Анисимов, В.А.Василенко, Г.Е.Глезерман, Г.Я.Головных, В.Н.Сагатовский, В.П.Тугаринов, А.Ф.Шишкин.

2. Ценность есть отношение либо субъекта к объекту, либо объекта к субъекту, либо их взаимодействие. Такой подход к определению ценности содержится в работах А.Ф.Еремеева, М.С.Кагана, В.В.Лапицкого, С.Ласло, К.М.Любутина, А.Г.Харчева, Б.А.Чагина, В.В.Гречаного.

3. Третью группу составляют исследователи, которые рассматривают ценности как идеалы общей и личной деятельности (О.М.Бакурадзе, И.С.Нарский).

Особо стоит позиция О.Г.Дробницкого, пытающегося найти компромисс между первой и второй точками зрения. Для него ценность является предметной формой проявления социального отношения. Он выделяет два рода ценностей: предметные, которые выступают как объектно направленные потребности, и ценности сознания, или ценностные представления. Первые есть объекты наших оценок, а вторые выступают в качестве высших критериев для таких оценок [41].

Все эти подходы условно можно подразделить на субъективистские и объективистские. Одни исследователи видят источник и причину ценностей в субъекте, другие выносят ценности за пределы субъективности. Полагая, что обе эти точки зрения страдают односторонностью, В.Р.Полозов пытается совместить сильные стороны субъективистского и объективистского подходов, считая, что требованиям подобного рода синтеза наиболее полно отвечает телеологическая концепция ценностей. Телеология в Краткой философской энциклопедии (1994 г.) определяется как учение о цели или целесообразности; учение о том, что не только действия человека, но и исторические события и природные явления направлены как в общем плане, так и в частности к определенной цели. В свете этой концепции ценность трактуется как отношение соответствия предмета и цели. При этом понятие "предмет" представляет объективную сторону ценностного отношения, а понятие "цель" – субъективную. Ключевым понятием в предлагаемой концепции ценностей В.Р.Полозов считает понятие "цель" [107]. Данный подход нам видится наиболее плодотворным в свете рассматриваемой нами проблемы.

Нельзя не отметить и близкую к концепции В.Р.Полозова, с нашей точки зрения, позицию В.А.Ядова, который выделяет ценности-нормы, ценности-идеалы, ценности-цели и ценности-средства. Классификация В.А.Ядова принята многими исследователями, изучающими ценностные ориентации (Т.Ф.Фролова, В.С.Круглов, Т.И.Юренева). Классифицируя ценности таким образом, Ядов В.А. подчеркивает, что ценностные ориентации так или иначе согласуются с идеалом, формируя ценностную иерар-

хию жизненных целей, более отдаленных, относительно близких и ближайших, а также ценностей-средств или представлений о нормах поведения, которые человек рассматривает в качестве эталона [138].

По субъекту отношения ценности подразделяются на общечеловеческие, социальные, национальные, классовые, групповые, индивидуальные или личностные. При этом все эти группы ценностей имеют различные степени соответствия общечеловеческим ценностям.

Бытует мнение, что идея общечеловеческих ценностей вошла в конце 80-х – начале 90-х гг. XX столетия в наше общественное сознание как идея, противостоящая идеям, основывающимся на классовых интересах. Такая постановка вопроса, однако, не совсем корректна. Общечеловеческие ценности противостоят классовым интересам и ценностям не самим по себе, поскольку они являются реальностью духовной жизни современного общества, а той идейной установке, которая считает их высшими, иногда единственными [102]. Сейчас, как никогда, ощущается необходимость междисциплинарного синтеза знаний о человеке как педагогической цели, который в свою очередь должен опираться на обновленную философскую картину мира, на общечеловеческие ценности.

Рассматривая формирование системы общечеловеческих ценностей у школьников как одну из ведущих целей образования и как условие предупреждения отклоняющегося поведения подростков, нам важно определиться в вопросе соотношения общечеловеческого, национального и индивидуального. В данной области, как и во многих других, действует закон диалектики общего, особенного и единичного. Решая вопрос соотношения национального и общечеловеческого, мы сталкиваемся со специфической природой самой нации, преодолевающей этническую разобщенность людей, включающей их в более широкую систему социальных и культурных взаимоотношений. В генезисе нации проявляется логика движения современной цивилизации, начинающей свой путь с образования национальной культуры, государственности и экономики и порождающей, в конечном счете, всеобщий обмен материальными и духовными ценностями между разными народами. "Нация исторически своеобразная форма пе-

рехода от этнического к общечеловеческому, от особенного к всеобщему" [102, с. 14].

В той мере, в какой нация освобождает индивида от его "природной сращенности" со своим этносом, связывая его с другими индивидами посредством более широкой системы норм, ценностей и символов, имеющих субэтническое, национальное значение, она делает его одновременно и открытым по отношению к другим системам, приводит к осознанию своей не только национальной, но и общечеловеческой принадлежности. Носителем общечеловеческого в каждой нации становится тем самым каждый индивид (а не только какой-то отдельный класс) в той мере, в какой он осознает свою самоценность и самостоятельность, свою чисто личную связь с миром и другими людьми. Вот почему в величайших творениях культуры каждой нации, создаваемых ее художниками, мыслителями, учеными, всегда заключен не только чисто национальный, но и общечеловеческий момент, то, что обретает смысл для человека любой нации. Общечеловеческое не отрицает национальное, а впервые дает о себе знать, обнаруживает себя в форме национального. «Именно в рамках национального впервые формируется то индивидуальное, уникально неповторимое, которое затем и обретает достоинство общечеловеческого. Национальное, или особенное, есть как бы средний, опосредующий элемент между общечеловеческим и индивидуальным» [там же, с. 16].

В силу того, что проблема общечеловеческих ценностей не являлась актуальной в советский период развития нашего общества, в отечественной научной литературе не существует единого подхода к трактовке природы и сущности общечеловеческих ценностей, не разработаны общие основания для классификации этих ценностей.

Отмечая важность общечеловеческих духовных ценностей в деле нравственно-эстетического воспитания детей и юношества, Б.Т.Лихачев выделяет следующий ряд таких вечных явлений духовной жизни людей, как их стремление к счастью, совесть, веру, надежду, любовь, индивидуализм, честь и достоинство личности [75]. Без этих вечных и неистребимых общечеловеческих духовных явлений и ценностей, убежден автор, человек становится ущербным, нравственно ущемленным и отчужденным от миро-

вой цивилизации, сознания общечеловеческого единства и человечности. Ученый приходит к выводу, что «духовному оздоровлению и возрождению народа может помочь не формальный переход от одной классовой или абстрактной морали (узды) к другой, а постепенное восхождение от внешнего неморального бытия к внутренней духовности, от соблюдения моральных норм к нравственности, как внутренней интеллектуально-духовной свободе, ответственности перед собственной совестью и нравственными принципами» [75, с. 19]. Таким образом, мы видим, что здесь общечеловеческие ценности ограничиваются духовной сферой человека.

Определить общечеловеческие ценности как социальную доминанту ориентации, по А.В.Кирьяковой, – это значит вычленить те идеи, принципы и содержание ценностей, которые во все времена общественного развития были для личности главными, определяющими её интересы, убеждения, идеалы – поведение в целом [54]. Автор условно выделяет несколько базисных групп социально значимых ценностей, общих для человечества: "Человек как ценность", "Красота как ценность", "Образование как ценность", "Труд как ценность", "Отечество как ценность", "Жизнь как глобальная ценность личности и общества". При этом исследователь отмечает, что содержание каждой группы ценностей может быть раскрыто через совокупность ведущих идей, причем в каждой группе определяющим стимулом, обеспечивающим потенциальную значимость её для личности можно выделить основную ориентацию [там же].

В.А.Караковский в определении вечных ценностей выделяет различные подходы и уровни. Первый из них – уровень религиозного сознания, включающий в себя Божие заповеди и догмы учения церкви. Однако, как отмечает автор, современного воспитателя они, к сожалению, не всегда устраивают, так как в разных религиях вечные ценности формулируются по-разному, отпугивают молодежь своим догматическим характером, а также служат нравственным ориентиром прежде всего для верующих, а не для атеистов. Второй подход – уровень житейского сознания, в котором бытуют морально-нравственные установки, регулирующие человеческие отношения. Но более плодотворным ученому представляется третий путь – обратиться к ценностям фундаменталь-

ным, к более общим понятиям, ориентация на которые и должна рождать в человеке добрые черты, высоконравственные потребности и поступки. К числу таких ценностей В.А.Караковский относит следующие: Человек – абсолютная ценность, высшая субстанция, "мера всех вещей"; Семья – начальная структурная единица общества, первый коллектив ребенка и естественная среда его развития; Труд – основа человеческого бытия, "вечное естественное условие человеческой жизни"; Знания – результат разнообразного и прежде всего творческого труда; Культура – великое богатство, накопленное человечеством в сфере духовной и материальной жизни людей, высшее проявление творческих сил и способностей человека; Отечество – единственная уникальная для каждого человека Родина, данная ему судьбой, доставшаяся от его предков; Земля – общий дом человечества, вступающий в новую цивилизацию XXI века; Мир – покой и согласие между людьми, народами и государствами – главное условие существования Земли, человеческой цивилизации. Таков, по мнению автора, один из рабочих вариантов общечеловеческих ценностей, которые можно положить в основу воспитательной системы любой школы [52].

Н.Д.Никандров, не подвергая сомнению значимость ни одной из ценностей, предложенных В.А.Караковским, вполне поддерживая общую идею «ориентации школьников на общечеловеческие ценности», не принимает полностью три раздельных «подхода» или «уровня» определения этих ценностей: религиозный, житейский и путь «обращения к ценностям фундаментальным, более общим понятиям». Автор правомерно полагает, что эти три пути не исключают друг друга, идут не раздельно, а в едином русле и в истории развития человеческой морали. Он дает определение понятию «общечеловеческие ценности» через род и видовое отличие: это ценности, которые принимают все люди, их подавляющее большинство, весь род человеческий [93, с. 28]. Нельзя не отметить, исходя из данного определения, что автор придерживается субъективистского подхода в рассмотрении проблемы общечеловеческих ценностей. Ученый и сам в этом недвусмысленно признается, отмечая, что «ценностей очень много, и, комбинируясь в различных связях и отношениях, они создают самые различные ценностные ориентации каждого человека и

выделенных по разным основаниям групп людей…; придется выбирать, и выбор этот не может не быть в какой-то мере субъективным» [там же, с. 17]. Осуществив глубокий анализ целого ряда наборов ценностей отечественных и зарубежных авторов, Н.Д.Никандров приходит к выводу о том, что будет более правильным ориентироваться на относительно немногие, наиболее значимые ценности, которые и представляют собой обобщенные цели социализации и воспитания. Такой подход, по мнению автора, будет гораздо более инструментальным и одновременно предполагающим собственное творчество учителя. В качестве основы социализации и воспитания он дает обоснование таким группам ценностей, как «Жизнь. Здоровье. Природа», «Любовь и семья. Эротика. Секс», «Образование и культура. Досуг», «Труд. Карьера. Собственность», «Идеология». Важно отметить, что ученый отвергает возможность какого-либо объективного основания для определения и выбора тех или иных общечеловеческих ценностей.

Исходя из вышесказанного, мы предлагаем собственную точку зрения на понимание сущности общечеловеческих ценностей и, обобщив искания ученых, попытаемся систематизировать общечеловеческие ценности как обобщенные цели образования. Мы солидарны с Э.Н.Гусинским и Ю.И.Турчаниновой, что, пока не выработана единая точка зрения (если она вообще может быть когда-нибудь выработана), описание любой системы включает в себя на равных правах все существующие варианты, идеи, подходы (принцип множественности описания системы). Особенно важно иметь это в виду при рассмотрении систем, связанных с деятельностью Человека культурного, когда исследуются особенности становления и развития таких объектов, как наука, искусство, культура, личность [34].

На основе анализа изученной нами философской, психолого-педагогической литературы мы пришли к убеждению, что общечеловеческие ценности носят объективно-субъективный характер. Они не привнесены в общественное сознание извне и не являются застывшей и неизменной категорией. Ценности – явление психическое. Исходя из культурно-исторической концепции психического развития человека, сформулированной Л.С.Выготским, в соответствии с которой "всякая высшая психическая функция в

развитии ребенка появляется на сцене дважды – сперва как деятельность коллективная, социальная, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка" [30, с. 87], можно предположить, что общечеловеческие ценности возникают на определенном этапе исторического развития человечества в ходе его коллективной деятельности, отражая насущную необходимость (потребность) социально-экономического развития человеческого сообщества и постепенно формируются в той или иной сфере коллективного сознания как его конечная (идеальная) цель, как положительный полюс ценностного пространства каждой из этих сфер. Так, например, идеальной целью и положительным полюсом такой сферы человеческого сознания как религия является вера, науки – истина, искусства – красота, морали – добро, права – справедливость (законность), политики – свобода и демократия как условие её реализации и т.д. В данном случае человечество в целом выступает как субъект ценностного отношения, а цели общечеловеческой деятельности направлены на удовлетворение общечеловеческих потребностей.

Таким образом, можно сделать вывод, что общечеловеческих ценностей, составляющих родовые понятия, сравнительно немного. Их можно выявить приблизительно столько, сколько существует различных форм общественного сознания. Они носят наиболее общий, абстрактный, идеальный характер. Общечеловеческие ценности устойчивы в той мере, в какой устойчива конечная цель общественного сознания, представляющая положительный полюс его ценностного пространства.

Сферой бытования общечеловеческих ценностей, как уже было сказано, являются различные формы коллективного сознания, которые можно рассматривать как своеобразные источники такого рода ценностей в сфере духовного производства, имеющего решающее значение в деле воспитания подрастающих поколений. На данном уровне общечеловеческие ценности носят объективный характер. Являясь неотъемлемой частью коллективного сознания, они могут интериоризироваться индивидуальным сознанием. Подчеркиваем, что здесь существует вероятностная детерминация: отдельно взятая личность (как и группа, класс, народ) может овладеть, а может и не овладеть общечеловеческими

ценностями. Создание условий для их успешной интериоризации ребенком и является собственно задачей образования.

Общечеловеческие ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, через внутренний мир индивида (его интересы, стремления, склонности), входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей, являясь одним из источников мотивации ее поведения. Преломляясь через индивидуальное сознание, общечеловеческие ценности начинают носить субъективный характер, приобретая личностно обусловленную характеристику. Как отмечает А.В. Кирьякова, каждому человеку присуща индивидуальная специфическая иерархия личностных ценностей, которые служат связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между общественным и индивидуальным бытием [54]. Система личностных ценностей складывается в процессе деятельностного распредмечивания индивидами содержания общественных ценностей, объективированных в произведениях материальной и духовной культуры. Личностными ценностями становятся те смыслы, по отношению к которым субъект самоопределился. Поэтому, как правило, для личностных ценностей характерна высокая осознанность, они отражаются в сознании в форме ценностных ориентаций и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и поведения индивида.

Исследуя педагогическую значимость общечеловеческих ценностей как ценностных ориентаций, необходимо рассмотреть их в совокупности, в определенной системе, где каждая отдельно взятая ценность является элементом в целостной структуре общегуманитарных ценностей. Данная система составляет внутренний стержень культуры общества, являясь объединяющим звеном всех отраслей духовного производства, всех форм общественного сознания. Система общечеловеческих ценностей есть действенная сторона коллективного (общественного) сознания, взятого в совокупности всех его форм. Содержание конкретной ценности как компонента системы раскрывается через комплекс идей, которые сами по себе могут представлять ценности и являться элементами в системе этой конкретной ценности. Другими словами, каждая общечеловеческая ценность представляет собой как бы подсистему целостной системы общегуманитарных ценностей и в

силу этого и далее может дробиться и конкретизироваться. Нам важно выявить ведущие доминирующие (родовые) компоненты в системе общечеловеческих ценностей, которые могут выступать в качестве цели при формировании ценностных ориентаций школьников. Помимо ценностей-целей (родовых и видовых) можно выделить соответствующие и направленные на их реализацию ценности-средства, складывающиеся в соответствующей деятельности ценности-нормы, регулирующие межличностные отношения, и формирующиеся при этом соответствующие ценности-качества.

Соглашаясь с мнением большинства исследователей, можно утверждать, что центральным, системообразующим компонентом в структуре общечеловеческих ценностей является сам Человек как центр ценностных отношений, как их конечный продукт. И если понятие «Человек» мы рассматриваем как родовое понятие, то видовыми ценностями-целями относительно человека будут выступать, с нашей точки зрения, такие ценности, как «Жизнь», «Счастье», «Здоровье» и др. Они не могут существовать объективно вне конкретного человека.

Изначально человек, его личность как цель воспитания и положительный полюс ценностного пространства существовал, с нашей точки зрения, в народной педагогике, функционировавшей на уровне бытового сознания и тесно связанной на заре человечества с мифологией. В ходе дальнейшего исторического развития идея самоценности человека начала выкристаллизовываться в зарождающейся в Древней Греции философии, которая возникла из внутренней потребности человеческой деятельности и культуры и прошла сложный, длительный, противоречивый путь прежде, чем выделилась в самостоятельную и специфическую область деятельности. Именно в Древней Греции впервые была сформулирована идея всесторонне и гармонично развитой личности как идеальной цели образования, получив воплощение в емком понятии «калокагатия», означавшем, по словам Г.Е.Жураковского, «совокупность «добродетелей», относящихся прежде всего к тому, что является соединением всех возможных оттенков внешней красоты, а далее и красоты внутренней, причем критерием последней являлась годность к исполнению гражданских обязанностей…» [43, с. 33]. Философские идеи, зарождаясь, взаимодейст-

вовали с другими великими идеями – теми, что возникали и развивались в лоне мифологии, религии, искусства, быта и нравов народов, наук о природе и человеке.

Наибольший расцвет идея человека как высшей формы организации материи и наивысшей социальной ценности получила в эпоху Возрождения и далее плодотворно разрабатывалась в западной аксиологии в рамках натуралистического подхода, в идеях глобального эволюционизма и глобального моделирования. Именно в эпоху Возрождения возникает гуманизм как широкое идейно-культурное движение, как образ мышления, который провозглашает идею блага человека главной целью социального и культурного развития и отстаивает ценность человека как личности. Эпоха Возрождения – это переворот в первую очередь в системе ценностей, в оценке всего сущего и отношении к нему. Возникает убеждение в том, что человек есть высшая ценность. Такой взгляд на человека обусловил важнейшую черту культуры Ренессанса – развитие индивидуализма в сфере мировоззрения и всестороннее проявление индивидуальности в общественной жизни.

В концепции человека, развиваемой русскими философами Н.А.Бердяевым, Н.О.Лосским, П.А.Флоренским, он предстает как эпицентр культуры, её высшая духовная ценность. Человек обретает свою духовную сущность, становится частью человечества, постигая культуру и творя её. "Каждый человек по своей внутренней природе есть некий великий мир – микрокосм, – писал Н.А.Бердяев, – в котором отражается и пребывает весь реальный мир и все великие исторические эпохи; он представляет собою какой-то отрывок вселенной, в котором заключен этот маленький кусочек, он являет собой некоторый великий мир, который может быть по состоянию сознания данного человека еще закрытым, но по мере расширения и просветления его сознания, внутренне раскрывается" [13, с. 19].

Идея самоценности человека постепенно овладевала коллективным сознанием и, наконец, и в нашей стране произошел поворот к признанию человека как высшей ценности. Об этом говорят современные требования гуманизации, гуманитаризации и демократизации системы образования в нашей стране, зафиксированные в "Законе об образовании" Российской Федерации. В области

образования это означает направленность на развитие каждого отдельно взятого ребенка, выявление и развитие всех его сущностных сил, формирование у каждого ребенка сознания собственной неповторимости, уникальности, чувства собственного достоинства, побуждение его к самовоспитанию, к тому, чтобы стать творцом самого себя и своих обстоятельств. Важной задачей является развитие самосознания ребенка как системы представлений о самом себе, своеобразной «Я-концепции», на основе которой он строит и будет строить в будущем свое поведение и взаимодействие с другими людьми. Думаем, что именно в этом заключается сущность личностно ориентированного образования.

Своевременность и важность такой постановки вопроса подтверждается проведенным нами исследованием ценностных ориентаций подростков уфимских школ, который показал, что только 13,8% от числа опрошенных признают человека как высшую ценность, в то время как 31,8% учащихся вообще исключили понятие "человек" из системы ценностей. Это свидетельствует о том, что до середины 90-х годов прошлого столетия, да и до сих пор, не уделялось достаточного внимания ценностной сущности человека как в нашем обществе в целом, так и в системе образовательной работы в школах.

В то же время хотелось бы отметить достаточную осознанность у тех ребят, которые поставили понятие "человек" на первое место по степени значимости. Так, двенадцатилетняя Анна К. из 7Г класса СШ № 114 г.Уфы в своем пояснении пишет: "Если ты Человек, то ты будешь и добрый, и трудолюбивый, и ответственный, и у тебя будет уважение, и ты будешь по-своему красив". Трудно не согласиться с этим высказыванием девочки.

Рассматривая систему общечеловеческих ценностей как целостную структуру, а понятие "Человек" как важнейшую ценность и системообразующий компонент, мы не можем не выделить несколько уровней в этой системе.

Первый уровень в системе общечеловеческих ценностей представляют, на наш взгляд, ценности, которые, существуя объективно, составляют основу бытия человека и являются потребностью и условием его существования прежде всего как биологического существа, как индивида. Это так называемые «витальные», жизненно важные ценности, такие как Земля, Отечество,

Семья, Труд, Мир, уже выделенные В.А.Караковским в его работе "Стать человеком" [53].

Земля является общим домом человечества, и ребенок должен в конечном итоге осознавать себя землянином, необходимо воспитывать у него планетарное мышление. С этим связаны и глобальные экологические проблемы. Благополучие, безопасность Земли является идеальной целью международной экологической деятельности и положительным полюсом аксиологического пространства коллективного экологического сознания. Экологическое воспитание является основой формирования ценностного отношения к Земле как общему дому человечества.

Отечество есть единственная уникальная для каждого человека Родина, данная ему судьбой, завещанная его предками. Отечество есть идеальная цель историко-краеведческой деятельности и положительный полюс исторического сознания каждого народа. Необходимо формировать у детей историческое сознание. Воспитание любви к Отечеству начинается с воспитания любви к малой родине, уважения к истории родного края. Патриотическое воспитание начинается с краеведения. В.А.Сухомлинский писал: "Долг перед Отечеством – святыня человека. От нас, отцов и матерей, от воспитателей, зависит, чтобы каждый наш юный гражданин дорожил этой святыней, как дорожит честный человек своим добрым именем, достоинством своей семьи" [122, с. 219].

Семья есть начальная структурная единица общества, естественная среда развития ребенка, закладывающая основы личности, которая находит отражение в бытовом (житейском) сознании. Основная социальная функция семьи – воспроизводство человеческого рода, связь поколений, продолжение фамилии. За последние десятилетия роль семьи была неправомерно занижена, и важной задачей воспитания является перестройка взглядов на роль семьи, возрождение ее природного назначения. Но чтобы в сознании людей она вновь стала величайшей ценностью, начинать надо с детства, со школы. В этом вопросе большой оптимизм внушает тот факт, что 35,2% опрошенных подростков рассматривают семью как высшую ценность, хотя 10% из них вообще исключили семью из системы ценностей. Сам собой напрашивается вывод, что эти 10% как раз и составляют «группу риска».

Самоценность труда неоспорима. Навряд ли человечество выживет, если перестанет трудиться. Однако только 7,1% учащихся из числа опрошенных признают труд как высшую ценность, хотя нельзя не отметить и тот факт, что 70,35% из опрошенных подростков рассматривают его как ценность разной степени значимости, но внушает опасение то, что 22,6% из них вообще отрицают какую-либо ценность труда. Воспитание сознательного, творческого отношения к труду как основы актуализации и самореализации личности должно стать целью трудового воспитания школьников.

Мир как идея согласия между людьми, народами, государствами, как возможность мирного развития человечества по пути социального прогресса, как главное условие существования Земли и человечества признается 79% учащихся подросткового возраста из числа опрошенных, тогда как 21% из них не рассматривают мир как ценность, что говорит о необходимости большего внимания к проблеме воспитания культуры межнационального общения, толерантности у подростков.

Следующий уровень, на наш взгляд, составляют ценности, являющиеся условием достойного существования человека в обществе как субъекта собственной деятельности и как личности. К таким общечеловеческим ценностям можно отнести демократию как форму общественного управления, свободу, равенство (понимаемое как равенство возможностей, а не уравниловку, равенство перед законом), справедливость (или законность) как равнодействующую индивидуальных претензий на свободу.

Свобода и демократия как важнейшее условие реализации свободы тесно взаимосвязаны друг с другом и составляют идеальную цель политики как формы коллективного (общественного) сознания. В философском словаре дается определение демократии как формы государственно-политического устройства, которой присущи следующие признаки: признание воли большинства в качестве источника власти, установление и соблюдение прав и свобод граждан, их равноправия, возможности управлять процессами общественной жизни, выборность основных органов власти, верховенство закона [128]. Демократическое взаимодействие людей – древнее изобретение цивилизации. Впервые развитая, цивилизованная демократия, причем не только в политике,

но и в экономической и культурной жизнедеятельности была создана древними греками. Наряду с демократией человеческая цивилизация породила также целый набор иных разнообразных форм совместного бытия людей, государственного и общественного управления. Однако вслед за Н.В.Мотрошиловой сегодня можно с уверенностью говорить о том, что в процессе изменения цивилизации развитая и прочная демократия уже выигрывает историческое соревнование с другими социально-экономическими, политическими порядками [90]. Чтобы воспитать у школьников ценностное отношение к демократии, необходимо прежде всего демократизировать управление системой народного образования, демократизировать образовательный процесс в школе.

С демократией издавна связаны принципы и практика наибольшей свободы для наибольшего числа людей. Демократия и свобода предполагают прежде всего выбор. По мнению Н.А.Бердяева, человек одинаково открыт как добру, так и злу. Свобода и есть возможность свободного выбора между тем и другим. Лишь пройдя сквозь внутреннюю борьбу "равноправных" начал добра и зла, человек может подняться к высшей "второй" свободе, свободе вне зла, свободе в добре. Отвергнуть свободу на том основании, что она может породить зло, значит, породить зло еще худшее [117]. С.И.Гессен идет дальше в понимании сути свободы, считая, что свобода индивида не есть только познание необходимости, как не есть даже выбор возможности. "Свобода есть творчество нового, в мире дотоле не существовавшего... Свобода не есть произвольный выбор между несколькими уже данными в готовом виде, хотя и возможными только путями, но создание нового особого пути, не существовавшего ранее даже в виде возможного выхода" [33, с. 17].

В сфере образования такое понимание свободы предполагает необходимость осознать во всех воспитательных эшелонах, что новый социальный заказ – свободная, раскрепощенная личность с высоким творческим, нравственным, духовным и физическим потенциалом не может сформироваться под постоянным обстрелом целенаправленных педагогических воздействий. Свободная личность – это прежде всего личность, реально имеющая и осуществляющая право собственного выбора. Право выбора кинофильмов, книг, увлечений, друзей, учебных заведений, профессии,

своего "Я", право на творчество. Без выбора нельзя говорить о воспитании воли, а без воли, как известно, нет субъекта деятельности. Поэтому фундаментальной задачей педагогов должно быть не желание навязать ребенку тот или иной тип поведения, который нравится самому воспитателю, а создать такие педагогические условия, в которых подросток смог бы самостоятельно выбрать путь, максимально соответствующий его природным задаткам и способностям, удовлетворяющий его ведущие возрастные потребности и прежде всего потребность к творчеству, путь, способный принести счастье как ему самому, так и окружающим его людям. Понятие "свобода" занимает достаточно высокое место в ценностной иерархии подростков. Так, 14,6% из числа опрошенных поставили "свободу" на первое место в системе ценностей, 8,4% – на второе и 59% – на последующие места.

С понятиями "демократия" и "свобода" тесно связано и такое понятие, как "справедливость". Справедливость как ценность в нашем понимании связана прежде всего с законностью, являясь идеальной целью и положительным полюсом такой формы коллективного сознания, как право. Справедливость как равнодействующая индивидуальных претензий на свободу может торжествовать только в демократическом, правовом обществе. Необходимо воспитывать правовую грамотность школьников, уважение к закону, ибо свобода индивида может ограничиваться только существующими в обществе законами.

Понятие «справедливость» неразрывно связано в общественном сознании с понятием «равенство». При тоталитарном режиме нам было навязано достаточно вульгарное понимание равенства как уравниловки, нивелировки всех и всего. Исходя именно из такого понимания равенства, один из учащихся 7В класса СШ № 47 г.Уфы, вычеркнув это понятие из списка ценностей, написал: "Это то, от чего наш народ стал таким бедным. Это коммунизм!" И именно поэтому только 5% опрошенных подростков признают равенство как высшую ценность. Чтобы возродить ценность этого понятия, необходимо культивировать понимание его как равенства возможностей и прав, защищаемых законом, равенство всех перед законом. Гуманистическое значение социального равенства в том, что оно открывает возможность для каждого сво-

бодно развивать свои способности и потребности соответственно индивидуальным качествам.

Все вышеупомянутые общечеловеческие ценности являются основой и условием воспроизводства и развития культуры как великого богатства, накопленного человечеством во всех сферах материальной и духовной жизни людей. В деле образования и развития Человека духовного, индивидуальности, первостепенное значение, с нашей точки зрения, имеют именно духовные ценности, которые включают в себя такие наиболее общие понятия, как "Истина", "Добро" и "Красота", впервые провозглашенные и декларируемые как ценности опять же древними греками.

Истина есть конечная цель и положительный полюс такой сферы человеческой деятельности (и сознания), как наука и отражает стремление человечества к знанию. Наличие у подростка знаний о существующем мире, обществе, человеке, о его месте и роли в природе, являясь одним из элементов содержания образования, выступает как важнейшая предпосылка его полноценного развития. Для того чтобы интериоризация общечеловеческих ценностей проходила безболезненно, без ненужных искажений в структуре личности, надо облегчить подростку осмысление происходящих в обществе процессов путем передачи ему необходимых знаний. Знания выполняют ориентировочную функцию в развитии ребенка. Поэтому первейшей задачей учителя является вооружение учащихся системой научно проверенных, адаптированных соответственно их возрасту знаний о человеке и природе. Для лучшего осмысления ценностей и норм, существующих в обществе, для понимания их связи с поведением и поступками людей, подростку необходимы обширные знания, необходимо всестороннее образование, и не случайно А.С.Макаренко считал школу-десятилетку в условиях колонии основой воспитания. Именно она давала те знания, на основе которых ребенок мог анализировать, сопоставлять и осмыслять увиденное.

Красота как конечная цель и положительный полюс ценностного пространства фиксируется искусством как особой формой духовного производства. Стремление к прекрасному не менее значимо для человеческой культуры, чем стремление к знанию. Как отметил А.Г.Здравомыслов, радость самовыражения в овла-

дении словом, мелодией, ритмом, рисунком, пропорциями приводит к созданию поэзии, литературы, музыки, танца, живописи, архитектуры и других видов искусства [47], позволяет человеку реализовывать свое творческое "Я", удовлетворять потребность в творчестве.

Добро в истории человечества всегда противостояло и противостоит понятию зла и является конечной целью и положительным полюсом ценностного пространства такой формы коллективного (общественного) сознания, как мораль, являющейся способом регуляции действий человека в обществе с помощью нравственных норм. Говоря о морали, нельзя не затронуть вопрос о роли религии в формировании общечеловеческих нравственных ценностей и ее месте в нравственном воспитании школьников. Необходимо отметить, что религия и мораль имеют разный источник происхождения. Мораль древнее религии, она возникла вместе с возникновением человека как социального существа. Мораль – родовое свойство человека. Она вырабатывалась, чтобы сохранить род, обеспечить его развитие и поэтому носит общечеловеческий характер. Религия, возникнув на более позднем этапе развития человеческого общества как форма мировоззренческого сознания, вобрала в себя все наиболее ценное и важное, что было наработано человечеством в области морали, и сыграла особо значительную роль в ее развитии и утверждении, заключающуюся в том, что она дала обоснование морали, поскольку в основе морального сознания лежала вера в существование добра. Наличие бога – высшего добра, согласно религии, утверждало существование добра в мире.

Непосредственной предшественницей религии являлась мифология как специфическая форма общественного сознания, своими корнями религия уходит в мифологию. И.Н.Лосева, проанализировав место мифа и религии в отношении к рациональному познанию, отмечает, что религия по сравнению с мифологией сделала шаг вперед, придав мифу нравственную окраску, которой собственно мифологическое сознание не имело. Как пример она приводит деятельность Моисея, которая осуществлялась в соответствии с десятью заповедями, сформулированными как общечеловеческие "категорические императивы" и составлявшими основу автономной морали. Религиозная этика возвела

нравственные императивы в абсолют, что явилось огромным шагом в развитии общественного сознания, которое на мифологическом уровне не сформировало отношения к добру и злу, не выработало самих этих понятий как универсальных [78].

Поддержанию и распространению высокой нравственности немало способствовало и то, что ее требования были включены в священные книги, получили непреложность в авторитете бога и страхе перед ним, закреплялись неизбежным наказанием отступнику. Был разработан высокоэффективный механизм внедрения нравственных норм в сознание людей. Вся жизнь человека, от рождения и до смерти, освящалась религией, была связана с религиозными обрядами и праздниками. Религия оказывала влияние на духовный облик людей, стиль мышления и образный строй языка. Религия с ее неизменной и иерархически выстроенной системой ценностей выступала в качестве мировоззренческой основы европейской и мировой культуры. Необходимо подчеркнуть то обстоятельство, что религия на протяжении тысячелетий играла важную роль в выявлении, осмыслении и пропаганде простых норм нравственности, повседневного общения, начальных правил семейной педагогики, воспитания и посредством этого теснейшим образом связана с народной педагогикой, являясь ее неотъемлемым элементом. Интересно отметить, что на базе мифологии как целостного и нерасчлененного сознания первобытного общества развились не только религия, но и не получивший религиозной окраски эпос, также являющийся одним из элементов народной педагогики и давший толчок для развития литературы, а также такие формы общественного сознания, как политика и право.

Все сказанное выше касается религии в целом и в равной степени относится к любому из вероисповеданий. Это та основа, которая является общей для всех религий, т.е. ее генезис, где объединяющей является духовная функция религии, а различия связаны прежде всего с реализацией другой ее функции – функции сплочения тех или иных групп и целых народов, отличающихся образом жизни. Различия связаны прежде всего не с верой, а с обрядностью. Например, различия в одежде, ежедневных ритуалах и учениях. Однако все эти различия являются внешними, а не фундаментальными, основными. Как раз то, что человек уделял

основное внимание именно этим различиям, приводило к появлению конфликтов и непонимания среди религий на протяжении всей истории. Духовная же жизнь, которую ведут люди различных вероисповеданий, имеет много общего и именно это может привести к терпимости и уважению между религиями. Хотелось бы отметить, что еще в XV в. католический епископ Николай Кузанский, ознакомившись с Кораном во время своей миссии в Константинополь (1437 г.), составил нечто критического разбора некоторых мест священной книги мусульман и пришел к выводу: "Вера одна, обряд разный" [66, с. 29]. Поэтому представляется весьма важной задачей в настоящее время вычленить, осмыслить общечеловеческое содержание религииозно-нравственных исканий, выявить те общечеловеческие ценности, которые характерны любой из религий и которые приемлемы как для верующих, так и для неверующих. И особенно актуальным это представляется для таких территорий и республик как Башкортостан, население которых проживает в ареале двух или более религиозных духовных культур.

Мы солидарны с Б.Т.Лихачевым, который, проанализировав новые отношения школы и церкви в условиях перестройки, пришел к важному для педагогики выводу, что без знания религий – их происхождения, сущности вероучений, культа, этических учений, знания непосредственно Библии и Корана как выдающихся памятников культуры и литературы – громадный пласт культурного наследия не будет воспринят подрастающими поколениями [76]. Трудно рассчитывать на серьезные успехи в нравственном воспитании без конструктивного усвоения всего того, что было наработано в этой области религиозной мыслью.

В современной религиозной и атеистической литературе мы все чаще встречаемся с такими понятиями, как гуманизм, общечеловеческие ценности. Оказывается, данные проблемы в равной степени интересуют всех, так как обращение к общечеловеческим ценностям не дань конъюнктуре, а отражение глубинных тенденций современной культуры к гуманизации. В настоящее время мы являемся свидетелями того, что при сохранении своих методологических позиций формой взаимодействия религии и атеизма является сотрудничество в области осмысления гуманистических ценностей, их развитие и поиски средств приобщения к ним

общества, подрастающих поколений. Важнейшая педагогическая проблема: как в негуманных условиях сегодняшнего дня воспитывать гуманные качества личности, вырабатывать гуманистические воззрения на человека?

Сегодня многие учащиеся испытывают потребность в вере. Чаще всего в их представлении вера связывается только с религией. Между тем вера – неотъемлемое свойство человека, основание духовной жизни, своеобразная форма, в которой человек воспринимает будущее, мощный стимул активности. Вера лежит в основании и религии, и морали; и в том, и в другом случае значительное место занимает эмоционально-чувственная сфера. Признав, что молодежи нужна вера, необходимо решить вопрос о том, что должно составлять ее содержание. Мы согласны с Б.Т. Лихачевым, что гуманистическое содержание религии и философского атеизма в их сочетании позволяет поддержать у школьников веру в незыблемость общечеловеческих ценностей, изначально добрую природу человека, в возможность преодолеть зло в себе и в окружающей жизни, помогает утвердиться в том, что добро существует [там же]. Надо помочь молодежи открыть в окружающей жизни ростки добра, гуманных отношений, обрести уверенность в том, что вопреки несчастьям всегда зарождается нечто новое, положительное, в чем можно принять личное участие. Необходимо отметить, что зло, вредные, дурные наклонности часто проще, успешнее пробивают себе дорогу, нежели ростки добра. Как писал К.Д.Ушинский, "нравственное чувство, благороднейшее и нежнейшее растение души человеческой, требует большего ухода и присмотра, чтобы вырасти и окрепнуть, другое, как всякий бурьян, не требует для своего преуспеяния ни ухода, ни присмотра и, не обуздываемое вовремя, скоро подавляет все лучшие, нежнейшие растения..., мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще..." [126, с. 431].

Нельзя не согласиться с Л.А.Поповым в том, что подвижники веры внесли значительный вклад в разработку "технологии" воспитания, в преодоление негативных качеств и в утверждение, развитие позитивных сторон человеческой личности [108]. Надо признать, что религиозное мировоззрение нередко уводило человека от заземленности, приниженности интересов и чаяний, спа-

сало от бездуховности, побуждало думать и о конечных вопросах бытия человеческого. В то же время вряд ли стоит забывать и о том, что исходные постулаты религиозного учения не только возвышали человека, но и принижали зачастую достоинство, возможности человеческой личности. Какая из этих тенденций доминировала – это зависело от многих обстоятельств. Таким образом, необходимо отметить, что воздействие религии на нравственность вряд ли можно выразить в какой-то одномерной, категоричной формуле: оно зависит от содержания того или иного учения, от исторических и конкретных обстоятельств, от самой личности, от того что берет из религии тот или иной человек.

Каковы же взаимоотношения школы и религии в настоящее время? В статье "Религия в школе: опыт изучения проблемы" И.В.Метлик анализирует состояние практики учебно-педагогической деятельности школы по выработке у учащихся отношения к религии, знакомству с мировоззренчески ориентированными и ориентирующими сферами культуры – философией, религией, наукой, традициями и ценностями национальной культуры. Автор высказывает опасение, что из-за невозможности удовлетворить интерес к религии прежде всего как к мировоззрению на достаточно высоком профессиональном уровне в школах будут стремиться заполнить образовавшийся "вакуум" введением непосредственно религиозных занятий [89]. О такой опасности предупреждает и Б.Т.Лихачев, отмечая, что "в системах религиозного характера, также как и примитивного атеизма, существует целый арсенал средств, форм, способов осуществления духовного насилия над детской личностью" [76, с. 36]. Автор задает вопрос: "Что же нравственно, что должно быть до этого временного предела, что не есть насилие?" И приходит к выводу о том, что в споре между религией и атеизмом таким выходом является чисто научное образование, включающее в себя науку, искусство, физическое воспитание и церковно-религиозную культуру как объект научного познания, сферу общественно полезной и значимой деятельности. Еще раз подчеркиваем: образование, включающее религию не как живую идеологию и веру, а как культурологическое знание. По мнению ученого, в процессе заинтересованного общения, обмена мнениями, доводами, аргументами и фактами учащиеся вместе с педагогами, без тени принуждения,

внушения и насилия, формируют свои взгляды на жизнь, решают для себя проблему веры и неверия. Такое объективное, независимое от религиозной или атеистической принудительности образование и должно господствовать в школе, вытесняя предрассудки, поверья, мракобесие и примитивизм. Вместо насильственного, примитивно религиозного или вульгарного атеистического воспитания перед учащимися должна предстать широкая картина объективного научного, культурологического знания на основе терпимости и плюрализма мнений [76]. В настоящее время в школе совершенно необходимо свободное "мировоззренческое пространство", в котором только и может формироваться личность молодого человека, и что создаст условия для интеллектуального развития школьников, их независимого мышления, самостоятельных оценок и свободного мировоззренческого выбора, что в полной мере соответствует современному направлению демократизации школы.

Мораль теснейшим образом связана со всеми формами общественного сознания: искусством, наукой, религией, правом, политикой и др., так как во всех этих сферах человеческой деятельности имеет место моральная оценка. Нравственное воспитание, с нашей точки зрения, выступает как интегрирующая составляющая в развитии личности школьника. Нравственным является тот человек, который интериоризировал общечеловеческие ценности, сделал их личностными, составляющими основу мотивации его поведения. Развитие личности целостный процесс. Формирование общечеловеческих ценностей через умственное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое и другие виды воспитания ведет, в конечном счете, к нравственному совершенствованию личности, к формированию целостной, разносторонне развитой личности.

До недавнего времени ведущим нравственным качеством личности считалась ответственность, понимаемая как долг перед обществом, перед государством [см.: 98, с. 190–193]. В словаре по этике (М., 1983) "ответственность" определяется как категория этики, характеризующая личность с точки зрения выполнения ею нравственных требований, предъявляемых обществом, то есть соответствие моральной деятельности личности ее долгу, рассматриваемое с точки зрения возможностей личности. На наш

взгляд, данный подход характерен для тоталитарного государства, рассматривающего человека не как цель, а как средство достижения цели, как маленький винтик в большом механизме государственной машины.

Гуманистический подход к человеку позволяет предположить, что ведущим интегрирующим нравственным качеством личности следует считать любовь как основу нравственности и доброты: "материнскую любовь, дарующую и сохраняющую жизнь; сыновнюю и дочернюю, поддерживающую старость; любовь мужчины и женщины, лежащую в основе действия закона продолжения рода; любовь к Родине; любовь к ближнему" [25, с. 16].

В психологическом словаре любовь определяется как «высокая степень эмоционально положительного отношения, выделяющего его объект среди других и помещающего его в центр жизненных потребностей и интересов субъекта» [112].

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой дается следующая трактовка любви – это «чувство **самоотверженной** (выделено нами – Л.Г.) и глубокой привязанности, сердечного влечения» [97]. Нами не случайно выделено слово «самоотверженной», так как считаем эту характеристику любви очень важной в контексте её качественного анализа. Любовь, несомненно, относится к эмоционально-волевой сфере личности и, с одной стороны, связана с понятием «переживание», с другой, с понятием «деятельность». Исследования отечественных психологов показали, что «переживание» является основным механизмом развития личности, под которым понимаются не просто интенсивные эмоции, вызванные каким-либо очень сильным внешним воздействием, а "...длительные, глубокие эмоциональные переживания, непосредственно связанные с активно действующими потребностями и стремлениями, имеющими для субъекта жизненно важное значение" [17, с.153]. Активно действующие потребности побуждают субъекта к деятельности, направленной на её удовлетворение. Таким образом, истинная любовь всегда носит деятельностный характер. И в этом мы не оригинальны, так как еще великий гуманист И.Г.Песталоцци считал любовь ребенка к матери основой нравственности, ее простейшим и важнейшим элементом, а целью нравственного воспитания – деятельную любовь к людям [105, с. 345].

В.Г.Белинский, отвечая на вопрос "Что же такое любовь?", писал: "Это жизнь, это дух, свет луча... Любовь есть высшая и единая действительность, вне которой всё – призраки, обманывающие зрение, формы без содержания, пустота в кажущихся границах. Как огонь есть вместе и свет и теплота, так и любовь есть осуществившийся, явленный разум, осуществившаяся явленная истина. Ею всё держится, и весь мир – её явление" [9, с. 43–44]. В.Г.Белинский считал любовь "орудием и посредником воспитания", а целью – человечность, понимая под человечностью "...живое соединение в одном лице тех общих элементов духа, которые равно необходимы для всякого человека" [там же, с. 53].

Л.Н.Толстой, считая пример воспитателя важнейшим фактором в нравственном воспитании, выделяет главную черту нравственной ("хорошей") жизни: "Это стремление к совершенствованию в любви. Вот это самое если есть в воспитателях и если этим заразятся дети, то воспитание будет не дурное" [124, с. 405].

Отвечая на вопрос "Что дать ребенку?", выдающийся польский педагог-гуманист Я.Корчак говорил: "Мы даем вам одно, даем стремление к лучшей жизни, которой нет, но которая когда-то будет, к жизни по правде и справедливости. И может быть, это стремление приведет вас к Богу, Родине и Любви" [62, с. 480].

Великий Н.Рерих писал: «Любить – значит прощать. Прощать – значит понять. Понять – значит знать. Знать – значит приблизиться к порогу мудрости» [115, с. 235].

По мнению Э.Фромма, подлинная любовь коренится в плодотворности, и поэтому собственно может быть названа "плодотворной любовью" [130, с. 98]. Он выделяет основные элементы во всех формах плодотворной любви. Это – забота, ответственность, уважение и знание. Забота и ответственность означают, что любовь – это прежде всего деятельность. Любить человека плодотворно, с точки зрения Э.Фромма, значит заботиться о нем и чувствовать ответственность за его жизнь, не только за его физическое существование, но и за развитие всех его человеческих сил. Забота и ответственность – составные элементы любви, но без уважения и знания любимого человека, считает ученый, любовь вырождается в господство и собственничество. Уважение – это не страх и не благоговение; оно означает способность видеть человека таким, каков он есть, понимать его индивидуальность и

уникальность. Нельзя уважать человека, не зная его; забота и ответственность были бы слепы, если бы их не направляло знание индивидуальности человека [там же, с. 100–101].

Интересен подход Э.Фромма и к разрешению вопроса о себялюбии и любви к себе. Он считает, что если добродетельно любить ближнего как человеческое существо, то добродетельной, а не порочной должна быть и любовь человека к самому себе, раз он тоже человеческое существо. Э.Фромм убежден, что идея, выраженная в библейской заповеди "люби ближнего как самого себя", подразумевает, что уважение к своей собственной целостности и уникальности, любовь к себе и понимание своего "Я" неотделимы от уважения, любви и понимания другого человека. Любовь к моему "Я" нераздельно связана с любовью ко всякому другому "Я". Себялюбивый же человек, интересуясь только собой, желая всего только для себя, чувствует удовольствие не в том, чтобы отдавать, а только в том, чтобы брать. Он может видеть только себя, он оценивает все и вся с точки зрения полезности ему, он вообще не способен любить. Себялюбивые люди не способны любить других, но, утверждает Э.Фромм, они не способны любить и самих себя, и мы полностью разделяем это мнение.

Близкой к этой точки зрения придерживался и В.А.Сухомлинский, когда писал: "Чтобы стать настоящим человеком, ученик должен прежде всего уважать самого себя, без этого уважения, без любви к красоте в самом себе немыслима человеческая культура, немыслима и нетерпимость ко всему, что унижает человека. Да, не надо бояться слов "любовь к самому себе" – это не самолюбование, а гордость, чистая вера в доброе начало в самом себе" [123, с. 28]. Любить себя – это значит стремиться как можно глубже познать самого себя, свои возможности; любить себя – это значит нести ответственность за себя и за свои поступки; любить себя – это значит заботиться о себе, о своем физическом, психическом и нравственном здоровье, любить себя – это значит уважать себя, Человека в себе, культивируя чувство собственного достоинства. Только любя себя, человек самореализуется в деятельностной плодотворной любви к другому человеку, Родине, к делу и др. Исследования онтогенеза и функций любви показывают, что она играет большую роль в формировании личности и в становлении Я-концепции человека.

Таким образом, мы можем утверждать, что ответственность, действительно, играет большую роль в нравственном становлении человека, но как составляющая Любви, как ответственность за близких, за самого себя, за свое дело, за Родину, побуждаемая не какими-либо внешними факторами, а внутренне осознанным чувством долга. Такой подход к пониманию сущности любви представляется наиболее корректным и позволяет выделить "любовь" не просто как чувство, а как ведущее качество нравственного человека.

Итак, Человек как высшая ценность; Земля, Отечество, Семья, Труд, Мир как условие и потребность существования человека как биологического существа, как индивида; Демократия, Свобода, Справедливость, Равенство как условие и потребность жизнедеятельности человека в обществе как субъекта и личности; Добро, Красота и Истина как высшие идеалы духовной жизни человека как индивидуальности – вот те важнейшие, с нашей точки зрения, компоненты в единой системе общечеловеческих ценностей, которые в своей целостной взаимосвязи составляют основу такого понятия, как "культура" и должны рассматриваться как обобщенные цели образования нравственного человека, человека культуры, как идеалы в формировании ценностных ориентаций подрастающего поколения. При этом Любовь, включающая в себя заботу, ответственность, уважение и знание как составляющие её элементы, должна рассматриваться как ведущее качество нравственной личности, как средство восхождения к Добру.

Необходимо ещё раз отметить, что формирование общечеловеческих ценностей – это целостный процесс, хотя крайне сложный и длительный, который зачастую продолжается в течение всей жизни человека и носит неравномерный характер. Одни ценности усваиваются человеком быстрее и проще, другие требуют более длительного периода времени, по отношению к третьим человек может не определиться вообще. Чем глубже осознает человек общечеловеческие ценности и принимает их как личностные, тем больше он приобщается к общечеловеческой культуре. С другой стороны, несформированность этих ценностей, ориентация на ложные узкокорыстные идеалы зачастую приводит к различным формам девиантного поведения.

Мы убеждены, что формирование общечеловеческих ценностей и их личностное принятие подростками "группы риска" выступает одним из главных условий предупреждения их отклоняющегося поведения. Формирование общечеловеческих ценностей у подростков "группы риска" – это процесс, который идет по пути многочисленных планируемых и непланируемых контактов, межличностного общения, накопления субъективно значимой, эмоционально окрашенной информации и будет эффективным, если педагогический процесс будет организован на основе личностно ориентированного, личностно развивающего подхода; будут созданы такие педагогические условия, при которых классный коллектив, личность учителя станут референтно значимыми для подростков "группы риска", на основе чего будет обеспечиваться их мотивированное включение в активную творческую коммуникативную, познавательную, ценностно-ориентационную, художественную, трудовую и другие виды деятельности и создание "...ценностных установок как основного подсознательного регулятора поведения, в единстве трех основных компонентов: а) когнитивного, б) эмоционально-оценочного, в) поведенческого" [92, с. 22].

Овладение всеми этими видами деятельности в доступном школьнику данного возраста объеме и соответствующей форме и формирование на этой основе ведущих качеств личности, адекватных системообразующему элементу общечеловеческих ценностей, станет условием создания целостной личностной базы для дальнейшего разностороннего развития человека на основе все более полного усвоения гуманитарного содержания общечеловеческих ценностей и обеспечит соответствующее социальным нормам поведение подростков. Для того чтобы корректно определить педагогические условия формирования общечеловеческих ценностей у подростков "группы риска", необходимо, прежде всего, выявить и проанализировать основные причины их отклоняющегося поведения.

2. ПРИЧИНЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА»

В своих «Фрагментах о воспитании» выдающийся древнегреческий философ-материалист Демокрит, рассуждая о воспитании ребенка, приходит к выводу, что воспитание есть «рискованное дело» [36, с. 10]. Можно по-разному трактовать это высказывание великого ученого, но несомненно, что Демокрит стремился подчеркнуть величайшую ответственность родителей в деле воспитания своих детей. В условиях, когда формализованная система регулирования поведения поглощает (разрушает) неформализованную, т.е. распыляет и подчиняет семейное воспитание, в обществе неизменно наступает кризис, результатом которого является принижение человеческих ценностей, рост подростковых девиаций, резкое увеличение числа детей «группы риска».

В советской педагогике под детьми «группы риска» чаще всего понимались так называемые «трудные» дети и риск оценивался с точки зрения общественной безопасности. Это понятие позволяло выделять категории детей, семей, поведение которых представляло определенную опасность для окружающих и общества в целом, так как противоречило общепринятым нормам и ценностям. Отсюда вытекал в целом репрессивный, карательный характер воздействий на подростков, отличающихся девиантным поведением.

В последние десятилетия в связи с общей тенденцией гуманизации образования «группу риска» начинают рассматривать с позиции того риска, которому подвергаются сами дети: риска для их здоровья, жизни, полноценного развития. В тезаурусе для учителей и школьных психологов понятие "группы риска" определяется как "термин социальной педагогики для обозначения групп населения (детей, подростков, молодежи, а также семей), находящихся в критической ситуации или в неблагоприятных условиях для жизни, испытывающих те или иные формы социальной дезадаптации, проявляющие различные формы асоциального поведения.

...К группам риска относятся те, кто находится в данный момент в ситуации очень ограниченного выбора и кто требует соци-

альной (психологической, медицинской, педагогической) помощи" [95, с. 27].

Н.Ф.Дивицына, раскрывая особенности социальной работы с неблагополучными детьми и подростками, дает следующее определение «группы риска» – это категории людей, чье социальное положение по тем или иным критериям не имеет стабильности, которым практически невозможно в одиночку преодолеть трудности, возникающие в их жизни, способные в результате привести к потере ими социальной значимости, духовности, морального облика, к биологической гибели» [38, с. 3].

Л.Я.Олиференко, Т.И.Шульга и И.Ф.Дементьева под понятием «дети группы риска» подразумевают следующие категории детей:

1) дети с проблемами в развитии, не имеющими резко выраженной клинико-патологической характеристики;

2) дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств;

3) дети из неблагополучных, асоциальных семей;

4) дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке;

5) дети с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптации [99].

Из всех этих определений видно, что ведущей характеристикой детей «группы риска» является наличие трудной жизненной ситуации и необходимость оказания медицинской, социально-психологической и педагогической помощи и поддержки.

Согласно Федеральному закону в редакции от 21.12.2004 г. № 170-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» к детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, относятся дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды; дети, имеющие недостатки в психическом и (или) физическом развитии; дети – жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев; дети, оказавшиеся в экстремальных условиях; дети – жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях; дети, проживающие в малоимущих

семьях; дети с отклонениями в поведении; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи (ст.1).

Как видим, понятие «группы риска» охватывает достаточно большое количество различных категорий детей. В свете нашего исследования нас интересуют любые из этих категорий детей, но только с позиции их возможной склонности к девиантному поведению.

В словаре по социальной педагогике (Л.В. Мардахаев, 2002) мы сталкиваемся с дифференциацией понятия «группа риска». С одной стороны, группа риска – это группа, члены которой уязвимы или могут понести ущерб от определенных социальных обстоятельств или воздействий окружающей среды. Например: многодетные, неполные семьи; семьи, имеющие детей-инвалидов; дети, оставшиеся без попечения родителей. С другой стороны, группа риска (группа асоциального поведения) – группа, поведение которой носит асоциальный характер – не соответствует требованиям общества: наркоманы; алкоголики; люди, характеризующиеся антиобщественным поведением, и пр. Здесь уже дети с асоциальным поведением выделяются в самостоятельную группу.

С нашей точки зрения, «группа риска» – это дети, находящиеся в пограничной зоне между нормой и патологией, которые в силу сложившейся трудной жизненной ситуации или иных обстоятельств могут проявлять склонность к девиантному поведению. «Группа риска» – это дети, которые нуждаются в специальных условиях обучения и воспитания, благоприятных для осуществления личностно ориентированного и индивидуального подходов.

С этих позиций одаренные дети также попадают в «группу риска», так как нуждаются в специальных условиях обучения и воспитания в соответствии с их специфическими особенностями и потребностями. И недаром ещё великий Я.А.Коменский отмечал: «Но поистине гораздо более нуждаются в воспитании люди даровитые, так как деятельный ум, не будучи занят чем-либо полезным, займется бесполезным, пустым и пагубным.

Чем плодороднее поле, тем обильнее оно производит терновник и чертополох. Так и выдающийся ум полон пустыми мечтаниями, если его не засеять семенами мудрости и добродетелей» [58, с. 103].

В связи с этим необходимо отметить, что недаром в настоящее время Всемирная организация здравоохранения внесла одаренных детей в «группу риска».

На основе анализа результатов комплексных медико-социологических исследований, предпринятых в последние десятилетия, Г.Ф.Кумарина называет следующие причины повсеместно регистрируемого роста числа учащихся, имеющих отклонения в развитии и поведении: 1) нарушение экологического равновесия в окружающей среде, которое, отражаясь на здоровье матери, приводит к морфофункциональным нарушениям уже у новорожденных; 2) физические и эмоциональные перегрузки женщины в сфере производственных и семейных отношений, которые медики напрямую соотносят с ростом женских заболеваний, патологией беременности и родов; 3) рост алкоголизма, наркомании, связанный с просчетами в социальной политике и общественной инфраструктуре и создающий потенциальную область рождения психически угрожаемого потомства; 4) низкая культура семейного воспитания и кризис современной семьи с резким возрастанием семей неполных или с неблагополучными, конфликтными внутрисемейными отношениями, создающими почву для развития и усугубления у детей нервно-психических отклонений, формирования психосоциальной запущенности; 5) недостатки в медицинском обслуживании, не позволяющие своевременно заметить и выявить психически неполноценных детей, обеспечить их необходимой помощью; 6) несовершенство системы дошкольного воспитания, игнорирование в организации, в формах и методах педагогической работы специфики детей, которые ослаблены физически и психически [67].

Рассматривая ситуации и состояния риска школьной дезадаптации в развитии растущего человека с учетом специфики деятельности педагогов, Г.Ф.Кумарина дает определение понятию «ситуация риска» – это ситуации, которые характеризуются нарушением гармонических отношений, равновесия между личностью и средой [61]. В результате ситуаций риска возникают как следствие состояния риска, характеризующиеся адаптационными нарушениями, проявляющимися на разных уровнях его индивидуальной организации. Исследователь выделяет следующие основные группы состояний риска:

1) состояния риска академической неуспешности. Они возникают при несоответствии дидактических требований уровню зрелости психофизиологических, общедеятельностных и интеллектуально-перцептивных функций, обеспечивающих процесс учения ребенка;

2) состояния социального риска, которые возникают в случае необходимости самозащиты ребенка от сверхвысокой для него нагрузки, предъявляемой школьными требованиями на личностном, поведенческом уровне. Такая защита может принять форму утраты учебной мотивации; поиска и утверждения себя в различной замещающей учение деятельности; активного или пассивного протеста против непрестижного положения в учебной среде, неизбежно связанного со статусом отстающего ученика;

3) состояния риска по здоровью, возникающие при внешне или внутренне высокой мотивации ребенка к учению, который в режиме сверхнапряжения расплачивается за такую работу «срывом», «сбоем» одной или нескольких слабых систем организма;

4) состояния комплексного риска, которые характеризует риск адаптационных нарушений сразу по двум или трем перечисленным выше направлениям [там же].

Таким образом, нас интересуют прежде всего состояния социального и комплексного риска, которые более всего чреваты отклонениями в социальном поведении, хотя надо сказать, что границы между всеми этими состояниями риска весьма условны и расплывчаты.

Прежде чем приступить к анализу причин девиантного поведения подростков необходимо уточнить, что мы вкладываем в понятие «девиантное поведение». Большинство современных исследователей понятие «девиантное поведение» употребляют как синоним «отклоняющегося поведения» (В.Г.Баженов, В.П.Баженова, Е.В.Змановская, С.А.Игумнов, В.Г.Кондрашенко, Ю.И.Юричка и др.), под которым чаще всего понимают отклонения от общепринятых в обществе социальных норм и правил поведения.

В.Г.Баженов и В.П.Баженова рассматривают отклоняющееся (или девиантное) поведение как самое широкое понятие, которое противоречит не только принятым в обществе правовым, нравственным нормам, но и нормам психического здоровья [5]. С этим положением трудно согласиться. Под девиантным поведением

мы можем понимать только разумное, по выражению С.Л.Рубинштейна, поведение, обусловленное сознательными целями, мотивами, потребностями, интересами. И поэтому нам ближе точка зрения В.Г.Кондрашенко и С.А.Игумнова, которые считают, что девиантное, или отклоняющееся, поведение – понятие социально-психологическое, т.к. обозначает отклонение от принятых в данном конкретно-историческом обществе норм межличностных взаимоотношений: действий, поступков и высказываний, совершаемых в рамках психического здоровья [60].

Ряд авторов (М.Н.Заостровцева, Ю.А.Клейберг, Н.В.Перешеина) рассматривают девиантное поведение как специфический способ демонстрации личностью ценностного отношения к социальным нормам и ожиданиям, подкрепленного мотивацией, направленной на их изменение [56, 120]. Не думаем, что подростки «группы риска» имеют осознанную мотивацию на изменение социальных норм и ожиданий. Но само обращение к ценностной проблематике в рассмотрении проблем девиантного поведения отвечает нашим взглядам и убеждениям.

Мы считаем, что в условиях гуманизации всех сфер жизни нашего общества, в том числе и образования, мы не можем бездумно формировать конформистов, безусловно принимающих все социальные нормы и требования. В детях необходимо формировать внутренние критерии, с позиций которых они могли бы критически подходить и оценивать нормы, требования, ожидания как микро, так и макросоциума. И такими критериями, с нашей точки зрения, должны выступать общечеловеческие ценности, которые носят предельно обобщенный идеальный характер и дают достаточную свободу для конкретных проявлений в поведении личности, но в то же время они определяют общую позитивную направленность поведения. Исходя из этого, под девиантным поведением мы понимаем поведение, отклоняющееся от норм общечеловеческих ценностей.

Что касается «отклоняющегося поведения», то мы разделяем позицию исследователей, склонных разводить эти два понятия: девиантное и отклоняющееся поведение. Наука не должна оперировать двумя понятиями с одинаковым содержанием: необходимо либо отказаться от одного из них, либо дифференцировать эти понятия. Мы считаем, что «девиантное поведение» – это наибо-

лее широкое понятие, которое в рамках психического здоровья включает в себя все виды девиаций. Это соответствует и международной практике его применения. В то же время мы разделяем точку зрения В.Ф.Шевчука, который под отклоняющимся поведением понимает «…совокупность действий и поступков, не соответствующих формализованным и не формализованным нормам, граничащих с психологической деградацией личности и вызывающих негативные психологические эффекты в социальном окружении» [132, с.166–167]. Такое определение отклоняющегося поведения, по мнению В.Ф.Шевчука, наиболее полно отвечает требованиям педагогики поведения учащихся, так как ещё не включает в себя юридический и медицинский аспекты, но одновременно включает сферу социально-психологической адаптации с привычными поступками учащихся конкретного возраста и социального окружения. Таким образом, именно отклоняющееся поведение является объектом первичной профилактики в общеобразовательной школе и чаще всего проявляется в форме недисциплинированности.

Для создания эффективных условий предупреждения отклоняющегося поведения необходимо выявить в комплексе и проанализировать его основные причины. Проблема причин отклоняющегося и других видов девиантного поведения подростков достаточно широко разрабатывалась и разрабатывается в работах зарубежных и отечественных исследователей. Считаем, что вполне правомерно рассматривать эти причины в совокупности, так как отклоняющееся поведение при отсутствии или недостаточности мер превентивного характера почти неизбежно трансформируется в делинквентное (поведение, обозначающее мелкие правонарушения и проступки, не достигающие преступления, наказуемого в судебном порядке) и, как следствие, в преступное. Наша задача состоит в том, чтобы обратить более пристальное внимание на аксиологический аспект данной проблемы.

"История развития учений о природе преступности, – отмечают Н.П.Дубинин, И.Н.Карпец и В.Н.Кудрявцев, – это в основном история борьбы двух направлений. Представители одного из них исследовали преступность как социальное явление, представители другого – как явление биологическое. Известны и попыт-

ки соединения двух направлений в одно – естественно, на уровне развития науки своего времени" [42, с. 41].

Проблема отклонений в поведении детей и подростков активно разрабатывалась в 20–30-е годы отечественными педагогами, психологами, социологами. П.И.Люблинский в книге "Борьба с преступностью в детском и юношеском возрасте" [80] выделяет две основные группы факторов, способствующих возникновению правонарушений: а) индивидуальные, в которых проявляется психофизиологическая сфера личности; б) факторы окружающей среды. Мотивы преступного поведения, этиология правонарушений исследовались П.Г.Бельским [12]. По мнению П.Г.Бельского причиной преступного поведения часто является недоразвитие или извращение эмоциональной сферы личности ребенка. В.И.Куфаев уделял основное внимание изучению социальных факторов детских преступлений. Анализируя причины детской преступности, он высказывал убеждение в том, что наряду с семейно-бытовыми недостатками на личности отражаются и все язвы общественной жизни [69]. Известный психолог и педагог П.П.Блонский выделял такие основные типы "трудных школьников" как неуспевающие, дезорганизаторы, ленивые, единственные дети в семье, психически недоразвитые дети, фактически закладывая в основу типологии ведущую причину, обуславливающую их "трудность" [16]. Л.С.Выготский считал, что одним из ведущих факторов трудновоспитуемости являются трудности подросткового возраста, отмечая, что "переходный возраст представляет совокупность условий, в высшей степени благоприятствующих как внешним травматическим воздействиям, так и обострению, проявлению внутренних конституциональных задатков и предрасположений, которые до того находились в латентном состоянии" [29, с. 170]. Однако, по мнению ученого, сами по себе противоречия подросткового возраста не являются фатальной неизбежностью трудновоспитуемости, которая, с его точки зрения, является следствием предшествующих аномальных условий воспитания и развития подростка.

Большое внимание вопросам социально-педагогического и психологического изучения причин возникновения педагогической запущенности и отклоняющегося поведения школьников уделялось и уделяется такими учеными, как М.А.Алемаскин, С.А.Беличева,

А.С.Белкин, Ю.В.Гербеев, Е.В.Змановская, Ю.А.Клейберг, А.И.Кочетов, И.А.Невский, Д.И.Фельдштейн, И.А.Фурманов и др.

В настоящее время отечественные ученые (Г.М.Андреева, С.А.Беличева, В.Ф.Шевчук, Ю.И.Юричка и др. [см. 3, 10, 132, 137]) выделяют следующие главные теоретические направления в зарубежной криминологической науке:

а) антропологическое (А.Дриль, Э.Кречмер, Ч.Ломброзо, Г.Спенсер, Э.Ферри, А.Хутон, Х.Шелдон, Г.Эллис и др.);

б) биогенетическое (А.Газелл, Э.Геккель, К.Конрад, К.Левин, С.Холл, В.Штерн и др.);

в) психоаналитическое (А.Адлер, З.Фрейд, Э.Фромм, К.Хорни, У.Шутц и др.);

г) социологизаторское (М.Вебер, Д.Дьюи, П.Дюпати, Э.Дюркгейм, Ж.Кетле, Л.Леви-Брюль, А.Шаммах и др.);

д) социально-психологическое (С.Беккер, А.Коэн, Д.Матс, Р.Мертон, Э.Сатерленд, У.Томас и др.).

Нет необходимости, с нашей точки зрения, останавливаться на характеристике каждого из этих направлений, так как они достаточно подробно освещены в работах вышеуказанных авторов. Раскроем кратко только социологизаторское и социально-психологическое направления, так как считаем, что они представляют наибольший интерес для нашего исследования.

В конце XIX – начале XX вв. начинает формироваться социологизаторский подход к объяснению причин преступности. Исследования ряда зарубежных социологов выявили связь делинквентного поведения с социальными условиями существования людей. Солидный статистический анализ различных аномальных проявлений, проведенный, в частности, Ж.Кетле, Э.Дюркгеймом за определенный исторический отрезок времени, показал, что число аномалий в поведении людей всякий раз неизбежно возрастало в периоды войн, экономических кризисов, социальных потрясений, что опровергало теорию "врожденного" преступника, указывая на социальные корни этого явления. Важно отметить, что, объясняя причины преступности в классовом обществе, Эмиль Дюркгейм ввел понятие "аномия". Аномия обозначает любые виды "нарушений" в ценностно-нормативной системе общества, среди которых выделяют "вакуум", или отсутствие пробных норм, неэффективность их влияния как средства воздействия на

социальное поведение, их расплывчатость и противоречивость. В результате аномии в обществе зачастую слабо регулируются безграничные по своей природе человеческие желания и отсутствие эффективных норм их регуляции ведет индивидов к проявлениям девиантного поведения [65].

Выявив связь между социально-экономическими условиями существования общества и социальными отклонениями, социологи того времени не смогли до конца дифференцировать и объяснить природу этих отклонений, не смогли выделить доминирующих социальных причин девиантного поведения, не видели их связи с общественными отношениями, с основными закономерностями развития общества. К тому же, отдавая предпочтение условиям жизни, сторонники социологизаторской теории полностью игнорировали биологические факторы, отрицая какие-либо анатомо-физиологические задатки в развитии человека.

Социально-психологические теории пытаются объяснить механизмы формирования делинквентной морали и поведения, анализируя особенности взаимодействия личности и ее ближайшего окружения. При этом ряд авторов – Р.Мертон, Д.Матс, Т.Сайкс, Э.Сатерленд – упор делают на рассмотрении избирательного отношения личности к своему окружению, его моральным нормам и ценностям. Другие авторы, напротив, сосредотачивают свое внимание на характеристике ближайшего окружения, его нормах, ценностях, морали и механизмах воздействия на личность (А.Коэн, С.Беккер, У.Томас и др.).

Одной из разновидностей социально-психологических теорий является так называемая "культурологическая" теория происхождения преступности, виднейшим представителем которой был А.Коэн, опубликовавший в 1955 году работу "Делинквентные дети: культура шайки" [140]. "Делинквентная субкультура" является, по мнению А.Коэна, "культурой внутри культуры" и сводится к выворачиванию наизнанку системы ценностей среднего класса. Преступная среда является основной единицей делинквентной субкультуры, важнейшей функцией которой является сохранение и передача традиций этой криминогенной среды, способной противостоять таким социальным институтам, занимающимся воспитанием детей, как семья и школа.

Мы согласны с С.А.Беличевой в том, что социально-психологические теории представляют определенный интерес в раскрытии частных социально-психологических закономерностей усвоения делинквентной морали и возникновения асоциальных проявлений несовершеннолетних, однако они не в состоянии дать объяснения преступности в целом, как социального явления, поскольку не рассматривают основных социальных детерминант, влияющих как на поведение отдельного индивида, так и на состояние человеческих сообществ [10]. Для выявления причин отклоняющегося поведения подростков необходимо осуществить целостный анализ всей совокупности обуславливающих их факторов как биологического, так и социального, и психологического характера.

Понять глубинные истоки причин девиантного поведения невозможно, с нашей точки зрения, без анализа возрастного психического развития индивида. Развитие человека в онтогенезе – сложный и многогранный процесс, детерминируемый множеством различных факторов. Детерминация возрастного психического развития выступает как важнейшая закономерность [86]. В развитии ребенка она носит вероятностный характер, так как зависит от тех факторов, с которыми ребенок вступает во взаимодействие.

По определению И.П.Прокопьева, фактор развития или воспитания личности – это «причина, условие, такое явление, которое своим воздействием оказывает то или иное влияние как на весь процесс развития или воспитания личности, так и на отдельные его стороны» [111, с. 26]. Мы считаем, что необходимо дифференцировать понятия "фактор" и "причина". В словаре иностранных слов "фактор" определяется, с одной стороны, как движущая сила, причина какого-либо процесса, с другой, как существенное обстоятельство в каком-либо процессе, явлении [118]. В свою очередь, С.И.Ожегов и Н.Ю.Шведова трактуют это понятие как момент, существенное обстоятельство в каком-нибудь процессе, явлении [97]. Таким образом, "фактор", с нашей точки зрения, – это, скорее, существенное обстоятельство, которое в тех или иных условиях может породить, стать источником тех или иных причин. Один и тот же фактор может порождать разные причины, в то же время какая-нибудь одна причина может быть

обусловлена целой совокупностью факторов, что чаще всего и происходит.

По классификации И.П.Прокопьева факторы подразделяются на природные и социальные; внутренние и внешние; объективные и субъективные; вещественные и духовные; управляемые, полууправляемые и неуправляемые; влияющие положительно и отрицательно; по длительности воздействия – постоянные, многократно повторяющиеся и разовые; по результатам воздействий – проявляющиеся в результате длительного воздействия и мгновеннодействующие. К комплексным, глобальным, постоянно действующим факторам развития личности ребенка И.П.Прокопьев относит наследственность, среду, воспитание и активность самого ребенка. К факторам собственно воспитания – деятельность ребенка, организуемую и направляемую воспитателем, коллектив и его воздействие, и личность воспитателя [111]. При этом под воспитанием, с нашей точки зрения, И.П.Прокопьев понимает воспитание в широком смысле, которое в современных условиях в соответствии с "Законом об образовании" принято обозначать термином "образование", включающее в себя как воспитание в узком смысле, так и обучение. И.П.Прокопьев отмечает, что своё формирующее личность влияние каждый из этих комплексных факторов оказывает только через составляющие компоненты, которые и выступают реально действующими факторами развития и образования личности [там же].

Обобщив результаты отечественных ученых, А.К.Маркова пришла к выводу, что возрастное психическое развитие закономерно зависит и обусловлено следующей иерархией факторов:

– природными задатками как условиями и предпосылками развития;

– социальной средой как потенциальным источником развития и сотрудничеством с другими людьми как ближайшим источником;

– противоречием между образом жизни и возможностями ребенка, а именно между местом, занимаемым ребенком в мире человеческих отношений, и стремлением изменить это место, как движущей силой;

– собственной деятельностью ребенка по овладению действительностью как движущей силой;

– собственной активностью ребенка по преодолению противоречий как источников саморазвития.

Соотношение этих условий, источников, движущих сил и противоречий создает диалектическую картину детерминаций [86].

Развитие ребенка проходит в целом ряд последовательных необратимых стадий. Каждая стадия характеризуется своими чертами физического развития, своей структурой психической деятельности, своими особенностями взаимоотношений личности с окружающей средой. Это, по утверждению Д.Б.Эльконина, целая эпоха: эпоха раннего детства, эпоха детства и эпоха подростничества. Каждая эпоха состоит из закономерно связанных между собой двух периодов. Она открывается периодом, в котором идет преимущественное усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности и развитие мотивационно-потребностной сферы. Здесь подготавливается переход ко второму периоду, в котором происходит преимущественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей ребенка [136].

Движущими силами процесса развития выступают внутренние противоречия. Одни из них действуют на всех этапах развития, у всех детей, другие имеют возрастной и индивидуальный характер. Одним из основных внутренних противоречий, закономерно проявляющихся на всех этапах становления личности, является расхождение между возникающими у нее новыми потребностями, запросами, стремлениями и достигнутым уровнем овладения новыми способами деятельности, необходимыми для их удовлетворения. В общественных условиях жизни подрастающего человека, общения его с взрослыми первая сторона часто опережает вторую. Возникающее расхождение побуждает личность к активности, направленной на усвоение форм поведения, необходимых для удовлетворения её актуальных потребностей [63]. В развитии личности возникают также противоречия между достигнутым ею уровнем развития и образом её жизни, занимаемым ею местом в системе общественных отношений, выполняемыми ею функциями [там же]; противоречия между природными задатками и условиями, в которых развиваются эти задатки; противоречия между стремлением к сотрудничеству и отсутствием достаточных умений, способов общения и другие противоречия.

Противоречия между старым и новым в развитии личности и способы их преодоления приобретают разный характер в зависимости от этапа развития, индивидуальных её особенностей и условий воспитания. На начальных этапах развития они ещё не осознаются развивающейся личностью. На более поздних этапах многие из них сознаются, переживаются в форме неудовольствия, недовольства собой. Индивид сам стремится к разрешению противоречий, прибегая к различным внешним и внутренним действиям. Новое возникает в старом, создаваясь результатами деятельности субъекта в объективных условиях его жизни [там же]. Противоречия преодолеваются посредством собственной деятельности ребенка, его собственной активности. Таким образом, собственная деятельность ребенка выступает как источник саморазвития.

В каждом периоде возрастного развития ребенка особое место занимает ведущая деятельность, характеризующаяся своими целями, мотивами и способами выполнения (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин и др.). А.Н.Леонтьев пишет, что "одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие – меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие – подчиненную. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности. В соответствии с этим можно сказать, что каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным ведущим типом его деятельности" [71, с. 502].

Развивая эту мысль, Д.Б.Эльконин определяет виды ведущей деятельности, соответствующие каждому возрастному периоду. Так, в младшем школьном возрасте ведущей является учебная деятельность, в процессе которой происходит интенсивное формирование интеллектуальных и познавательных сил ребенка. Через неё опосредствуется вся система отношений ребенка с окружающими взрослыми вплоть до личностного общения в семье.

В подростковом возрасте возникает и развивается особая деятельность, заключающаяся в установлении интимно-личных отношений между подростками, названная Т.В.Драгуновой и Д.Б.Элькониным "деятельностью общения". Она является свое-

образной формой воспроизведения в отношениях между сверстниками тех отношений, которые существуют среди взрослых людей. В процессе общения происходит углубленная ориентация в нормах этих отношений и их освоение, оформляются общие взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на своё будущее, т.е. формируются личные смыслы жизни. В общении формируется самосознание, как "социальное сознание, перенесенное внутрь" (Л.С.Выготский).

В старшем школьном (юношеском – Л.Г.) возрасте ведущей становится учебно-профессиональная деятельность, главной характеристикой которой является направленность на будущее [136].

Итак, ведущая деятельность – это не просто наиболее часто встречающаяся в данном возрасте форма активности. Это деятельность, направленная на удовлетворение актуальных потребностей растущего ребенка, внутри которой дифференцируются новые виды деятельности, формируются новые познавательные и другие психические процессы [71]. Таким образом, в основе ведущей деятельности лежат актуальные или ведущие возрастные потребности. Потребность, в самом общем, философском значении этого слова, определяется А.Г.Здравомысловым как "существенное звено в системе отношений любого действующего субъекта, это определенная нужда субъекта в некоторой совокупности внешних условий его бытия, притязание к внешним обстоятельствам, вытекающее из его сущностных свойств, природы. В этом своем качестве потребность выступает как причина деятельности" [47, с. 12].

Актуальные потребности, лежащие в основе ведущей деятельности, различны на разных возрастных этапах развития ребенка. В дошкольном и младшем школьном возрасте основной потребностью, способствующей усвоению ребенком требований окружающей среды, способной затормозить непосредственные желания, психологи считают потребность в одобрении взрослых (родителей, учителей), которое создает эмоциональный комфорт, позволяющий осознать себя на уровне требований, что является основным условием нормального развития ребенка как социального существа.

К подростковому возрасту эмоциональное благополучие начинает зависеть от одобрения товарищей, сверстников и потреб-

ность в их одобрении становится определяющей силой, побуждающей усваивать и принимать ценности коллектива. Потребность в достойном положении в коллективе является ведущим мотивом поведения младшего подростка (Л.И.Божович, А.П.Краковский). Нанося ущерб положению подростка в коллективе сверстников учитель в такой же мере теряет влияние на его поведение, в какой и приобретает его, если упрочению этого положения всемерно способствует. Не имея эффективных, дозволенных правилами поведения средств удовлетворения этой ведущей возрастной потребности, подросток прибегает к упрямству, негативизму, своеволию и другим уродливым средствам самоутверждения [64]. Неудовлетворение ведущих возрастных потребностей ребенка социально одобряемыми средствами ведет его к поиску иных, часто асоциальных средств, что в свою очередь приводит к деформации его сознания, ценностных ориентаций, искажению мотивационной сферы, определяющей его отклоняющееся поведение от норм общечеловеческих ценностей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что невозможность удовлетворения актуальных возрастных потребностей ребенка социально одобряемыми средствами выступает как важнейшая внутренняя причина его отклоняющегося поведения.

В свете этого становится важным рассмотрение вопроса о соотношении внутренних и внешних факторов в развитии ребенка. Принцип детерминизма внутреннего и внешнего был раскрыт С.Л.Рубинштейном в его известной формулировке: "Эффект всякого внешнего воздействия зависит не только от тела, от которого это воздействие исходит, но и от того тела, которое этому воздействию подвергается. Внешние причины действуют через внутренние условия (формирующиеся в зависимости от внешних воздействий)" [116, с.10]. Применительно к психологии это звучало так: "Всякое психическое явление обусловлено в конечном счете внешним воздействием, но любое внешнее воздействие определяет психическое явление лишь опосредованно, преломляясь через свойства, состояния и психическую деятельность личности, которая этим воздействиям подвергается" (там же, с. 14). Здесь внешние воздействия выступают на первый план. Анализируя более поздние работы С.Л.Рубинштейна, в частности его работу "Человек и мир", В.П.Зинченко и Е.Б.Моргунов приходят к выво-

ду о трансформации взглядов автора на проблему, приводя следующее его высказывание: "Внутренние отношения являются основой, сущностью, субстанцией внешних отношений", где на первом месте уже стоят внутренние причины, а внешнее выступает лишь в качестве условий. Это утверждение, подчеркивают они, недвусмысленно формулирует сам автор: "...строго говоря, внутренние условия выступают как причины (проблема саморазвития, самодвижения, движущие силы развития, источники развития находятся в самом процессе развития как его внутренние причины), а внешние причины выступают как условие, как обстоятельства" [48, с.120]. Думается, что с данным положением С.Л.Рубинштейна вполне согласуется наше утверждение о том, что неудовлетворение актуальных возрастных потребностей ребенка социально одобряемыми средствами является основной внутренней причиной отклоняющегося поведения, а внешние условия выступают как обстоятельства или внешние факторы, порождающие внутреннюю причину, непосредственно деформирующую сознание и поведение индивида.

Для диагностирования этой внутренней причины необходимо выявить те внешние условия, при которых не удовлетворяются актуальные возрастные потребности растущего человека. Среди внешних факторов, обуславливающих отклоняющееся и преступное поведение подростков необходимо выделить издержки социально-экономического, социально-правового и нравственного развития нашего общества (так называемые общесоциальные детерминанты по С.А.Беличевой); вытекающие отсюда семейное неблагополучие (отрицательная нравственная атмосфера, микроклимат семьи, деформированные внутрисемейные взаимоотношения), недостатки в работе школы, усугубляющие отклоняющееся поведение.

В целях выявления и анализа факторов, являвшихся источником отклоняющегося поведения подростков (и прежде всего общесоциальных детерминант) на переходном этапе развития нашего общества, параллельно с изучением юридической и психолого-педагогической литературы нами был осуществлен сбор и обработка статистических данных подростковой преступности как в России, так и в Башкортостане в целом за период с 1983г. по 1995г. Для этого изучались архивные материалы отдела про-

филактики подростковой преступности МВД РБ, а также данные статистического сборника Главного информационного центра МВД РФ "Преступность несовершеннолетних в России (1990–1994 гг.)" [109], публикации в печати.

Мы пришли к убеждению, что глубинные истоки кризиса нашего общества заключались в тех деформациях, которым оно подвергалось в прошлом, и одна из них имела место в области аксиологии. Проблема ценностей в обществе теснейшим образом связана с вопросами целеполагания, так как социальные цели всегда подвергаются той или иной общественной оценке и в силу этого сами представляют определенную ценность. В то же время, на наш взгляд, только цели, отражающие реальные потребности человека, представляют собой действительную ценность, так как, являясь одним из важнейших компонентов структуры деятельности человека, они наполняют её смысловым содержанием. И наоборот, нереальные цели делают деятельность людей бессмысленной.

Классовый, сугубо политизированный подход в определении ценностей и ценностных ориентаций, и прежде всего целей коммунистического воспитания, делали их чересчур абстрактными, устремленными в далекое будущее, а главное, они были нереальными, оторванными от повседневных жизненно важных потребностей каждой отдельно взятой личности. Однако будучи возведенными в абсолют, в ранг государственной политики, они вынуждали человека на словах говорить одно, а на деле зачастую совершать совсем иное, что приводило к деформации, раздвоенности сознания личности, особенно ярко проявившейся в годы так называемого "застоя". Такая ситуация особенно пагубно сказывалась на подростках, которые в силу своих возрастных психологических особенностей наиболее остро чувствуют и реагируют на любую фальшь в поведении взрослых. Это зачастую приводило к подрыву веры и доверия к взрослым, отказу подчиняться их указаниям, к нигилизму, скептицизму, отчаянию, к уходу от реальной действительности и, в итоге, являлось одним из факторов, обусловливающих их отклоняющееся поведение.

Анализ подростковых девиаций в перестроечный период показал их несомненную зависимость от ценностно-нормативной системы общества. Подростковый возраст сензитивен к формированию системы ценностных ориентаций, и если в обществе идет кру-

тая ломка ценностных приоритетов, то немудрено, что у подростков наблюдалась и наблюдается ценностная дезориентация. По-видимому, именно с такой ситуацией в обществе было связано то, что за 10 лет (1983–1992 гг.), по данным МВД России, подростковая преступность выросла на 65,4%, в то время как общая преступность увеличилась лишь на 6,5%. Из этого следует, что темпы роста подростковой преступности в эти годы в десять раз опережали аналогичные данные по преступности в целом. Преступность несовершеннолетних в рассматриваемый период росла в 6 раз быстрее, чем подростковое население страны. Преступность несовершеннолетних приобрела ярко выраженный корыстный характер. Среди всех преступлений подростков имущественные противоправные деяния составили 76%. Их количество в абсолютных цифрах возросло за 10 лет в 2,1 раза. Подростки стали наиболее криминально активной частью населения России [2].

В 90-е гг. прошлого столетия в нашей стране сложилась и, думаю, до сих пор не преодолена ситуация так называемой "аномии" (Э.Дюркгейм), когда старые ценности обесценились, а новые не сформировались ещё в достаточной степени. И хотя в стране уже законодательно закреплен приоритет общечеловеческих ценностей, представление о них в обществе остается пока достаточно неопределенным и расплывчатым; они не сложились ещё в полной мере в комплекс общественных норм, регулирующих социальное поведение, в том числе сознание и поведение подростков. В условиях расплывчатости и даже отсутствия ценностных ориентиров складывалась опасная ситуация, провоцирующая отклоняющееся и преступное поведение подростков.

Анализ состояния ценностно-нормативной системы общества и подростковых правонарушений в последние десятилетия позволяет выявить закономерность: чем больше проявляются симптомы социальной аномии, тем выше уровень подростковых девиаций. Индивидуальное правосознание подростка напрямую соотносится с общественным правосознанием.

За 5 лет (1990–1994 гг.) число преступлений, совершенных несовершеннолетними в России, возросло на 36,2%, а количество подростков, принявших участие в преступлениях, – на 31,2% [109]. За этот же период времени подростковая преступность в Республике Башкортостан выросла на 21,6%. И хотя в 1995 г. бы-

ло зарегистрировано некоторое снижение преступлений несовершеннолетних в республике по сравнению с 1994 г., всё-таки по-прежнему оставался высоким уровень имущественных преступлений, удельный вес которых составил 64,2% к общей подростковой преступности [121]. Это говорит о формировании неверного представления у подростков о принципе социальной справедливости, о распространении в их среде потребительской психологии. Прошло десять лет и картина почти не изменилась. В 2005 г., по данным МВД РБ, из 3712 преступлений, совершенных несовершеннолетними и при их участии на территории Республики Башкортостан, корыстный характер носило 74,5% подростковых преступлений.

В числе факторов, которые влияли на интенсивность роста корыстных и корыстно-насильственных проявлений особенно выделялись в 90-е годы нестабильность и разбалансированность экономики, определяемые кризисом потребительского рынка, спадом производства, инфляционными процессами, которые усиливали дифференциацию населения по имущественному признаку. В настоящее время эта дифференциация достигла крайних пределов. Обострение жилищных, трудовых, бытовых и других проблем в повседневной жизни способствуют ожесточению подростков, усилению их раздражительности и озлобленности, неадекватному реагированию на психогенно-травмирующие ситуации. Это положение усугубляется недоступностью для подростков в связи с коммерциализацией и высокими ценами многих форм досугового времяпровождения, резкое сокращение количества бесплатных клубов, спортивных секций, кружков, оздоровительных лагерей, семейных домов отдыха и профилакториев. Наши исследования показали, что среди подростков с отклоняющимся поведением лишь 25% посещают тот или иной кружок, когда среди благополучных детей этот показатель составляет 65%.

На рост подростковой преступности влияли и сокращение расходов на социальные программы, сокращение количества рабочих мест на производстве, увеличение безработицы в стране. В 1990–1994 годах число неработающих и неучащихся трудоспособных подростков, совершивших преступления, возросло в 2 раза, что являлось самым негативным показателем среди других возрастных и социальных групп несовершеннолетних. Только в

1994 г. в преступной деятельности на территории России участвовало более 3 тысяч несовершеннолетних, официально признанных безработными [109]. Закрепленный в "Законе об образовании" переход от всеобщего среднего обучения к "основному" (в пределах девятилетки) привел к тому, что в 2,3 раза увеличилось число учащихся, выбывших из неполной средней школы по причинам, не связанным с продолжением образования в других учебных заведениях или поступлением на работу [там же]. Льготный режим исключения детей из школ без согласия комиссий по делам несовершеннолетних, введение конкурсной основы для приема в старшие классы привели к тому, что сотни тысяч подростков оказались незанятыми. Многие 14–15-летние подростки, отчисленные из школ, оставались безнадзорными, не имея возможности продолжить образование, либо трудоустроиться. По России эта цифра в середине 90-х гг. превысила 60 тысяч [там же]. Нерешенность вопросов, касающихся регулирования трудовых отношений с подростками, оказания им помощи в трудоустройстве со стороны государственных органов, приводила к вовлечению несовершеннолетних в торговую и другие виды коммерческой деятельности, нередко связанные с разделом территории на сферы влияния, в том числе и между подростками. Эта тенденция усугублялась падением среди части населения престижа образования, вызванного низкой государственной оценкой труда высокообразованных людей, занятых в сфере интеллектуальной деятельности.

Рост преступности несовершеннолетних во многом обусловлен и резким падением нравственных устоев общества. Так, за последние годы почти полностью легализовалась проституция, в том числе и подростковая, которую многие рассматривают почти как узаконенный бизнес. Появились многочисленные фирмы и малые предприятия по оказанию сексуальных услуг со своими квартирами, транспортом, службой безопасности. Развитие этого процесса можно наблюдать по объявлениям в средствах массовой информации. Всё это ведет к увеличению преступности несовершеннолетних женского пола, которая выросла в 1994 г. по сравнению с 199О г. на 52,6% [там же]. В Республике Башкортостан преступность несовершеннолетних девушек только за 1995 г. выросла на 27,4% [121].

Серьезную опасность представляет распространение наркомании. По данным социологических исследований, в 1992 г. общее число лиц, допускавших немедицинское потребление наркотиков, составило 800 тыс. человек. В их структуре от 7 до 10% несовершеннолетних подростков. Темп прироста подростковой преступности, связанной с наркотиками, составил к 1993 г. по России 47,4% [109]. В Республике Башкортостан количество преступлений несовершеннолетних, связанных с изготовлением и сбытом наркотиков, увеличилось в 1995 г. по сравнению с 1993 г. более чем в три раза [121]. По данным Уфимского медико-педагогического центра "Подросток", среди 7,5 тыс. обследованных подростков с отклоняющимся поведением в середине 90-х гг. 26% пробовали наркотики, 13% употребляли их систематически. Определенный оптимизм вызывает тот факт, что, достигнув своего пика в 2002 году, количество преступлений по линии незаконного оборота наркотиков в Республике Башкортостан, совершенных несовершеннолетними, имеет стабильную тенденцию к снижению[3]. Необходимо отметить, что увеличение числа потребителей всегда неизменно стимулирует повышение уровня спроса и соответствующее увеличение цен на наркотики, средства для приобретения которых в большинстве случаев добываются подростками преступным путем. К тому же неуклонное удорожание "классических" наркотических средств влечет за собой рост подростковой токсикомании с использованием препаратов бытовой химии, в том числе приводящих к необратимым изменениям, отличающимся общественно опасными деформациями психики.

Усугублению этой ситуации в стране способствует неконтролируемое наводнение потребительского рынка всяческого рода порно- и другой сомнительного толка литературой, видеофильмами, пропагандирующими убийства, жестокость и насилие, коммерциализация телевидения и других средств массовой информации и т.д. Необходимо также обратить внимание на то, что в настоящее время очень часто телевизоры, компьютеры, игровые приставки заменяют для некоторых детей живое общение, которое является ведущим видом деятельности в подростковом воз-

[3] Данные статистического отчета МВД РБ «Итоги деятельности подразделений по делам несовершеннолетних в 2005 году».

расте, порождая так называемую "компьютерную асоциализацию", которая может искусственно провоцировать продление естественного детского аутизма, под которым понимается "крайняя форма психологического отчуждения, выражающаяся в уходе индивида от контактов с окружающей действительностью и погружении в мир собственных переживаний" [112, с.32]. Подобная ситуация, о чем свидетельствует и практика, создает дополнительные трудности включения ребенка в социум.

В современных условиях социально-экономической нестабильности особо возрастает роль семьи, которая становится ведущим институтом социализации детей и подростков. Семья является частью общества, основной её ячейкой и поэтому в ней, как в зеркале, отражаются все пороки и недостатки общественного бытия, но имеются и свои особенности. Исторически семье принадлежала функция хранительницы многовекового нравственного опыта человечества, обычаев и традиций, передаваемых из поколения в поколение. В ней закладываются нравственные основы личности.

Особенно велико влияние семьи в дошкольном и младшем школьном возрасте. Но издержки семейного воспитания, порожденные различными причинами, наиболее ярко проявляются именно в подростковом возрасте, когда у ребенка возникает чувство "взрослости", начинается процесс формирования самосознания, который существенным образом изменяет характер отношений подростка с окружающими его людьми. У подростка проявляется отчетливое стремление к самостоятельности, автономности от взрослых, выражающееся в повышенной критичности по отношению к родителям и учителям, в различного рода конфликтах со взрослыми. Эти особенности подросткового возраста, усугубленные неблагополучными условиями воспитания в семье, приводят подростка чаще всего к отклоняющемуся поведению.

Нами выявлен ряд классификаций неблагополучных семей, в основу которых положены различные критерии. Так, Л.С.Алексеева в основу классификации кладет ведущую характеристику семьи, выделяя следующие виды неблагополучных семей: конфликтная, аморальная, педагогически некомпетентная и асоциальная семьи [1].

Г.Г.Бочкарева за основу классификации берет содержание переживаний ребенка: а) семьи с неблагополучной эмоциональной атмосферой, где родители неуважительны к своим детям, подавляют их волю; б) семьи, где отсутствуют внутрисемейные эмоциональные контакты. Родители безразличны к потребностям ребенка при внешней благополучности отношений, который в таких случаях стремится найти эмоционально значимые отношения вне семьи; в) семьи с нездоровой нравственной атмосферой, где ребенку прививаются асоциальные потребности и интересы, он вовлекается в аморальный образ жизни [21].

А.Н.Личко классифицирует неблагополучные семьи по стилю отношения родителей к детям, выделяя 4 неблагополучные ситуации: 1) гиперопека различных степеней: от желания быть соучастником всех проявлений внутренней жизни детей до семейной тирании (считает типичным для 70-х гг. XX в.); 2) гипоопека, нередко переходящая в безнадзорность; 3) ситуация, создающая "кумира" семьи; 4) ситуация, создающая "золушек" в семье. Автор отмечает, что в 80-е годы появилось много семей, где родители уделяют много внимания себе и мало детям, что порождает такие качества у подростков как черствость и жестокость [77].

М.Раттер среди обстоятельств, способствующих появлению "трудных" детей, отмечает семейные травмы: конфликты в семье, недостаток любви родителей, смерть одного из них, родительскую жестокость или непоследовательность в воспитании, нахождение в детском доме и т.д. [113].

Ю.И.Юричка в основу классификации семей кладет типы и характер внутрисемейных взаимоотношений, выделяя: а) семьи с положительной нравственной атмосферой, благотворно влияющей на формирование морального облика ребенка; б) формально благополучные семьи с ограниченными представлениями о моральных понятиях; в) неблагополучные семьи с доминирующими деформированными взаимоотношениями между родителями; г) неблагополучные семьи с доминирующими деформированными взаимоотношениями между родителями и детьми, обусловленными отрицательной нравственной атмосферой в семье [137].

С.А.Беличева подразделяет функционально-несостоятельные семьи, не справляющиеся с воспитанием детей, по характеру сложившегося в семье педагогического стиля, выделяя: а) попус-

тительско-снисходительный стиль, когда родители не придают значения поступкам детей, не видят в них ничего страшного; б) позиция круговой обороны, которую занимает часть родителей, строя свои отношения с окружающими по принципу "наш ребенок всегда прав"; в) демонстративный стиль, когда родители, чаще мать, постоянно жалуются на своего ребенка, явно преувеличивая опасность его проступков; г) педантично-подозрительный стиль, при котором родители не доверяют своим детям, подвергают их оскорбительному тотальному контролю; д) жестко-авторитарный стиль, присущий родителям, злоупотребляющим физическими наказаниями; е) увещевательный стиль, когда родители проявляют по отношению к своим детям полную беспомощность, не применяя никаких волевых воздействий и наказаний; ж) отстраненно-равнодушный стиль, где родители, в частности мать, поглощена устройством своей личной жизни, не находит ни времени, ни душевных сил для своих детей, равнодушна как к самим детям, так и к их поступкам; з) воспитание по типу "кумир семьи"; и) непоследовательный стиль, когда у родителей не хватает выдержки, самообладания для осуществления последовательной воспитательной тактики в семье [10].

В процессе изучения факторов семейного неблагополучия, влияющих на возникновение отклоняющегося поведения подростков, нами было выдвинуто предположение, что в условиях перехода общества к рыночной экономике большое значение имеет неполнота семьи и тесно связанный с этим фактором дефицит эмоционального общения. Для проверки этой гипотезы нами была отобрана экспериментальная группа из 280 трудно-воспитуемых подростков (учащиеся классов коррекции, а также подростки, стоящие на внутришкольном учете и в ИДН), а также контрольная группа из такого же количества благополучных (хорошо успевающих, дисциплинированных) детей той же школы. Изучение социального состава и условий воспитания детей в этих семьях подтвердили нашу гипотезу. Так, количество неполных семей, где воспитывались подростки с отклоняющимся поведением, составляло 6О%, ещё 8% составляли семьи, где один из родителей (мать или отец) являлись неродными и только 32% приходилось на полные семьи. Соответственно среди благополучных семей неполные семьи составляли лишь 14%. В большинстве неполных семей одному из родителей в

трудных социально-экономических условиях современной жизни приходилось много времени уделять материальному обеспечению семьи, что делало невозможным полноценное общение с детьми, отсутствие должного контроля приводило к их безнадзорности. Особенно отрицательно сказывается на поведении ребенка уход одного из родителей из семьи. Ребенок остро чувствует ненормальность создавшегося положения, у него развивается и начинает прогрессировать обида, неверие в людей, он утверждается в мысли, что каждый думает и заботится только о себе. В конечном счете, ребенок может впасть в опасное для общества состояние, когда в силу безысходности положения у него происходит обесценивание ценностей.

Наиболее опасными в формировании отклоняющегося и преступного поведения подростка являются семьи аморального, либо асоциального типа, где пьянство, аморальный образ жизни, пьяные скандалы и дебоши родителей стали нормой повседневных отношений. Частые ссоры в семье и физические наказания детей приводят к формированию вспыльчивости, повышенной агрессивности, чувства затаенной злобы и страха. Страх опять же порождает агрессию. Ребенок, подвергающийся систематическим унижениям, зачастую стремится самоутвердиться путем избиения и унижения более слабых детей. В таких семьях ребенок испытывает на себе прямое десоциализирующие влияние, которое формирует у него антиобщественные нормы и ценности.

По данным Уфимского медико-педагогического центра "Подросток", среди 7,5 тыс. обследованных подростков с отклоняющимся поведением в середине 90-х гг. 9% подвергались различным видам насилия (физического, психологического, сексуального). Жестокое обращение с детьми в таких семьях, безнадзорность приводят зачастую к распространению попрошайничества, уходов из семьи, бродяжничества. Только за 1994 г. в России в приемники-распределители для несовершеннолетних детей было помещено более 32 тысяч детей и подростков, самовольно ушедших из семьи, свыше 9 тысяч – оставшихся без попечения родителей или лиц, их заменяющих. К уголовной ответственности было привлечено 18 тысяч взрослых лиц за вовлечение несовершеннолетних в преступную и иную противоправную деятельность, в суд были направлены материалы о лишении роди-

тельских прав в отношении 18,6 тысячи родителей, не выполняющих свои обязанности, из которых 10,5 тысячи – были их лишены [109]. Для сравнения в 2005 г. только в Республике Башкортостан было выявлено и доставлено в органы внутренних дел 24583 беспризорных и безнадзорных подростка. Было выявлено и поставлено на учет 3879 родителей, ненадлежащим образом исполняющих обязанности по воспитанию детей. В 1452 случаях материалы направлены в суд для рассмотрения вопроса о лишении родительских прав.

Проблема детского бродяжничества и попрошайничества усугубилась с началом процесса приватизации жилья. Органами МВД России были выявлены многочисленные факты, когда после продажи или фиктивного обмена жилья родители скрывались, оставляя детей без средств к существованию. Дети, лишившиеся жилья, вынуждены были жить на чердаках, в подвалах и подъездах домов, голодать, попрошайничать, совершать мелкие кражи и т.д., в результате чего возникала угроза их нравственному, психическому и физическому здоровью [109].

К косвенным десоциализирующим влияниям, также приводящим к отклоняющемуся поведению, можно отнести низкий культурный уровень, примитивность духовных интересов и психолого-педагогическую безграмотность родителей, сочетание в семье словесной идеологии с обывательскими разговорами и устремлениями и противоречащими социальным нормам поступками. Эгоизм, стяжательство, карьеризм родителей формируют у детей двойную мораль и стойкий негативизм. С этим фактором тесно связано и неоправданное удовлетворение материальных потребностей детей, чрезмерное внимание к внешней выраженности ребенка, что часто формирует у него потребительское отношение к внешнему социальному окружению, чувство превосходства и элитарности.

Однако, как утверждает детский психиатр М.И.Буянов, первейшим и главнейшим показателем неблагополучной семьи являются дефекты воспитания. "Ни материальные, ни бытовые, ни престижные показатели, – отмечает он, – не характеризуют степень благополучия или неблагополучия семьи, – только отношение к ребенку" [22, с.11]. В процессе исследования проблемы в экспериментальных классах (классы коррекции), где в основном

были собраны дети "группы риска", нами был применен детский тест "Диагностика эмоциональных отношений в семье" [37], который в сочетании с наблюдениями и беседами позволил сделать вывод о том, что важнейшим фактором отклоняющегося поведения детей и подростков является дефицит эмоционального общения в семье, в результате которого возникает нарушение ориентировочной функции и как следствие наступает средовая дезадаптация ребенка. Отсутствие любви, неумение общаться приводят подростка к конфликтам со сверстниками; он не может реализовать себя в референтно значимой деятельности, что порождает его агрессивное поведение и поиск другой адекватной его развитию среды.

Как мы уже отмечали, семья является ведущим институтом социализации ребенка, где он усваивает основные нормы и ценности своего ближайшего окружения, но в период учебы число институтов социализации значительно возрастает, и семья по степени своего влияния начинает уступать место школе, классному коллективу, неформальным группам сверстников. Очень часто ошибки и недостатки в учебно-воспитательной работе в школе усугубляют, а иногда и порождают отклоняющееся поведение подростков.

Анализ психолого-педагогической литературы, а также практика показывают, что в первую очередь факторы школьного психолого-педагогического риска своими истоками имеют различные затруднения в учебной деятельности, которая прежде всего опосредует всю систему отношений учащегося и с учителями, и с одноклассниками, и в значительной степени с родителями. Недостаточно высокий профессиональный уровень некоторых учителей, низкое качество преподавания отдельных предметов, игнорирование современных технологий и методик преподавания приводят зачастую к несформированности у ряда подростков общеучебных умений и навыков, порождающих стойкое негативное отношение к учебе, низкую познавательную активность как результат отсутствия познавательных мотивов, интереса к учебной деятельности. В результате для педагогически запущенных, слабо успевающих учащихся учеба перестает быть той референтно значимой деятельностью, в которой они могут удовлетворить свою потребность самоутверждения, посредством которой, включаясь

в систему коллективных общественных отношений в классе, они способны утвердить свой статус, свой престиж в среде одноклассников. Следствием этого являются не только отставания в учебе, неуспеваемость, но и всё возрастающий психологический дискомфорт, испытываемый неуспевающими учащимися в школе, что в подростковом возрасте толкает на поиски иной, внешкольной среды общения, иной референтной группы сверстников, начинающей играть решающее значение в социализации подростка, в усвоении присущей ей системы норм и ценностей. Такая ситуация часто усугубляется незнанием или непониманием частью учителей психофизиологических закономерностей развития детей, нежеланием осуществлять дифференцированный подход в обучении на основе глубокого изучения индивидуальных особенностей личностного развития школьника.

Следующим фактором, усугубляющим отклоняющееся поведение подростка, как показывает практика, является неумение или нежелание организовать, создать необходимые условия для осуществления социально значимой внеучебной деятельности учащихся, особенно педагогически запущенных, слабоуспевающих, в которой они получили бы возможность реализовать себя, свою потребность самоутверждения на основе разнообразной общественно полезной деятельности и прежде всего в труде.

Участие в педагогических советах ряда школ г.Уфы, на которых рассматривались конфликтные ситуации, складывавшиеся между учащимися и отдельными учителями, привело нас к убеждению, что на формирование отклоняющегося поведения школьников иногда оказывают влияние и личностные качества учителя, стиль его общения с учениками. Отсутствие высокой общей культуры и, прежде всего, культуры общения с детьми, неуважение к личности другого человека, к личности учащегося приводят часто к конфликтам с коллективом класса или с отдельным подростком, к подрыву веры и доверия к учителю, без чего невозможно полноценное усвоение социальных норм и ценностей. Очень часто эмоциональный дискомфорт, который испытывают педагогически запущенные или слабо успевающие ученики в коллективе класса в результате своей изолированности и престижной неудовлетворенности среди одноклассников, усугубляется авторитарными педагогами, что служит дополнительным

неблагоприятным социально-психологическим фактором отчуждения трудновоспитуемых подростков от школы. В классах с авторитарными методами управления, где актив зачастую не пользуется уважением и поддержкой большинства учащихся, нарушаются по сути дела основные условия, необходимые для формирования коллектива с социально значимыми ценностными ориентациями, способного выполнять социализирующие функции. С другой стороны, классный руководитель с попустительским, либеральным стилем практически утрачивает возможность влиять на положение дел в классе, не умеет или не хочет использовать свои полномочия для организации и дисциплинирования детского коллектива, пуская на самотек внутриклассные взаимоотношения подростков.

К недостаткам школьного образования, приводящим к отклоняющемуся поведению школьников, необходимо отнести и ошибки, а иногда даже и извращение принципов так называемого "компенсирующего" обучения, когда в процессе всего периода начального обучения в классы коррекции отбирают детей "группы риска" с различными проявлениями школьной неготовности, но в то же время не создают для них специальных условий, необходимых для их полноценного обучения, воспитания и развития. В результате к 5 классу они приходят с совершенно несформированными учебными умениями и навыками, со специфическим внутриклассным микроклиматом, с заниженной самооценкой и представляют собой "бомбу замедленного действия", которая именно в подростковом возрасте "взрывается" отклоняющимся поведением. Такие классы становятся практически неуправляемыми, учителя отказываются вести в них уроки и единственной целью педагогического коллектива зачастую становится желание как-нибудь довести их до 9 класса и "выбросить на улицу".

Ошибки, допущенные в процессе воспитания детей в семье и школе, за исключением семей аморального и асоциального типов, оказывают чаще всего косвенное десоциализирующее влияние, в результате которого дезадаптированные подростки перестают усваивать общественные моральные ценности, культивируемые основными институтами социализации, и ориентируются прежде всего на нормы и ценности неформальных групп, которые чаще всего в таких случаях носят криминогенный характер и играют

основную роль в формировании подростка с отклоняющимся и преступным поведением.

Таким образом, негативные социальные факторы, выступая в качестве внешних условий, приводят к неудовлетворению ведущих возрастных потребностей подростков, что порождает внутренний эмоциональный дискомфорт и при отсутствии социально одобряемых средств их удовлетворения толкает подростков на поиск иных условий, иных, часто асоциальных, средств самореализации, что и выступает в конечном счете важнейшей внутренней причиной их отклоняющегося поведения.

Для того чтобы определить место общечеловеческих ценностей в предупреждении отклоняющегося поведения подростков, необходимо выделить такое качество личности, которое, соответствуя системообразующему элементу общечеловеческих ценностей, составляло бы, с одной стороны, основу для личностного принятия подростком всех других элементов (ценностей) этой системы, а с другой, при условии сформированности и удовлетворения тем самым ведущей возрастной потребности подростка, предупреждало бы его отклоняющееся поведение. Мы можем выявить такое качество личности, осуществив мониторинг девиантного поведения подростков и диагностику его отклонений от норм общечеловеческих ценностей.

3. МОНИТОРИНГ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА»

Понятие «мониторинг» происходит от латинского слова monitor – напоминающий, предостерегающий, надзирающий. Данное понятие используется как в мире природных, так и социальных явлений. В области экологии мониторинг понимается как система наблюдений, позволяющая выделить изменения состояния биосферы под влиянием человеческой деятельности. С позиций кибернетического подхода мониторинг предполагает определенную последовательность действий, направленных на получение необходимой информации: подбор инструментария, организация процесса, сбор и обработка данных, анализ и принятие управленческих решений. Отсюда следует, что мониторинг любого целенаправленного процесса, к числу которых относится и педагогический процесс, предполагает не только отслеживание и получение необходимой информации о его функционировании, но и включает в себя управление этим процессом.

Таким образом, вслед за А.С.Белкиным, под образовательным мониторингом в самом широком смысле мы понимаем процесс непрерывного научно-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения [11]. Целью мониторинга является принятие управленческих решений.

Для отслеживания процесса формирования ценностных ориентаций учащихся целесообразно использовать динамический мониторинг, так как здесь важно проследить динамику изменения ценностных ориентаций, их проявлений в деятельности и поведении личности для принятия своевременных мер по профилактике девиантного поведения учащихся.

Напоминаем, что под девиантным поведением мы понимаем отклонения в поведении человека от норм общечеловеческих ценностей. Под нормой, в свою очередь, в данном контексте мы понимаем не среднюю величину чего-либо, а образец, эталон, в частности, образец позитивного поведения с позиций общечеловеческой морали.

Рассматривая систему общечеловеческих ценностей, мы пришли к выводу, что в своей целостной совокупности она со-

ставляет основу такого понятия, как "культура". Излагая свой взгляд на культуру, известный русский философ и литературовед М.М.Бахтин писал: "Не должно, однако, представлять себе область культуры как некоторое пространственное целое, имеющее границы, но имеющее и внутреннюю территорию. Внутренней территории у культуры нет. Она вся расположена на границах: границы проходят всюду, через каждый момент её, систематическое единство культуры уходит в атомы культурной жизни, как солнце отражается в каждой капле её. Каждый культурный акт существенно живет на границах: в этом её серьезность и значительность; отвлеченный от границ, он теряет почву, становится пустым, заносчивым и умирает" [7, с. 226].

Существуют различные интерпретации положения о пограничности культуры. В.П.Зинченко и Е.Б.Моргунов пытаются локализовать культуру на границе материального и духовного, отмечая, "...что единство материального и духовного не изначально, не неизменно. Это всегда единство противоречивое, соревновательное, часто обозначаемое как борьба противоположностей... История материальной культуры – это следствие развития деятельностной сущности человека и одновременно эмбриогенез, творчество духовной культуры. Это и история их становления" [48, с.40].

Общечеловеческие ценности – это порождение человеческой культуры как цель и положительный полюс ценностного пространства различных форм общественного сознания и, с нашей точки зрения, будет правомерным вывод о том, что культура каждого отдельно взятого человека располагается на границах осознания им общечеловеческих ценностей, т.е. человек, интериоризировавший общечеловеческие ценности, переведший их во внутренний план, осознавший их как личностные ценности, составляющие основу мотивации его поведения, есть культурный человек. Исходя из этого положения, мы разработали примерную модель личности, интериоризирующей общечеловеческие ценности, стремящейся к овладению общечеловеческой культурой (см. рис.1).

Интериоризация той или иной общечеловеческой ценности проявляется в сформированности соответствующих качеств личности. "Качества личности, – по определению Л.И.Божович, – представляют собой результат усвоения ребенком существующих в данном обществе форм поведения. По своей психологической

природе они являются как бы синтезом, сплавом специфического для данного качества мотива и специфических для него форм и способов поведения.

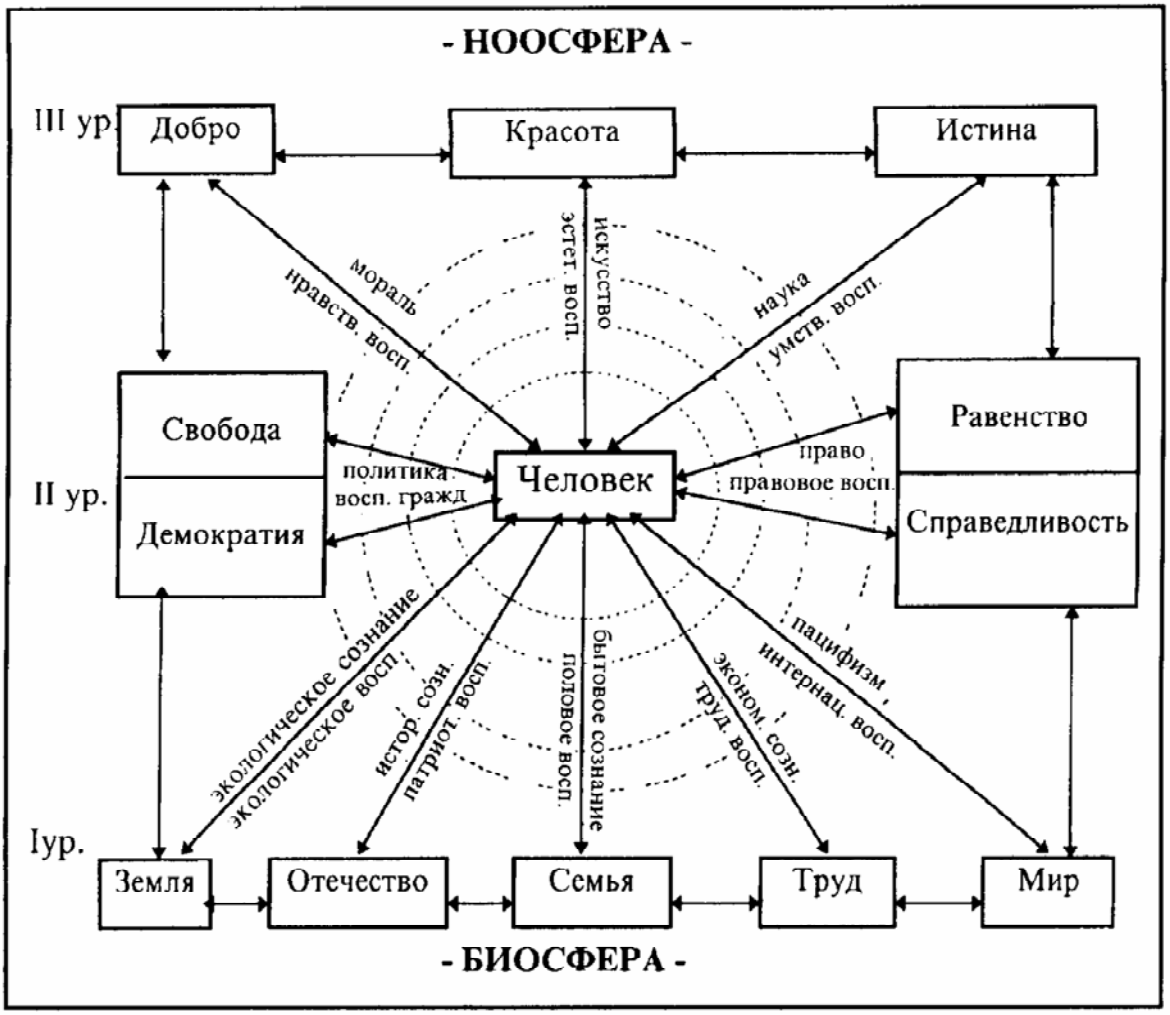


Рис.1. Модель личности, ориентирующейся на общечеловеческие ценности.

Формирование качеств происходит в процессе упражнения ребенка в соответствующих формах поведения, осуществляющегося при наличии определенной мотивации" [17, с. 271].

В данном случае, интериоризированные общечеловеческие ценности лежат в основе мотивации поведения подростка. Необходимо отметить, что это двухсторонний, взаимосвязанный процесс: формирование качеств приводит к усвоению соответствующих общечеловеческих ценностей, которые в свою очередь становятся внутренним побуждающим мотивом поведения согласно усвоенным образцам.

Совокупность достаточно сформированных социально значимых качеств порождает свойство личности – ее воспитанность. В науке утвердился интегральный подход к изучению и характеристике воспитанности, суть которого в поисках стержневых критериев воспитанности.

В психолого-педагогической литературе можно встретить рекомендации использовать в качестве критериев и показателей воспитанности отношения школьников к обществу, трудовой деятельности, отдельным людям (В.А.Яковлев, А.С.Белкин, М.И.Шилова и др.), активную жизненную позицию (Т.Н.Мальковская, Н.Ф.Родионова), направленность личности (Л.И.Божович, Т.Е.Конникова, З.И.Васильева, А.В.Зосимовский и др.). Е.В.Бондаревская отстаивает критериально-уровневый подход, т.е. изучение воспитанности по разным критериям на разных уровнях: на уровне развития нравственных чувств, отношений, устойчивых мотивов и направленности личности, на уровне мировоззрения. Реальные проявления этих компонентов рассматриваются ею как критерии нравственной воспитанности [20].

Рассматривая общечеловеческие ценности как цель воспитания, а их интериоризацию как результат, мы не можем не признать, что степень сформированности общечеловеческих ценностей является важнейшим показателем воспитанности личности. При изучении воспитанности школьников необходимо вычленить не только качества, соответствующие той или иной общечеловеческой ценности, но и признаки, приметы становления и развития этих качеств, т.е. мы выходим на различные уровни сформированности общечеловеческих ценностей и соответствующих им качеств. Мы согласны с М.И.Шиловой в том, что в определении признаков воспитанности школьников необходимо учитывать их возрастные возможности. Будучи объектом воспитания школьники становятся субъектами активной деятельности и самовоспитания не сразу, а по мере того, как

развиваются их интеллектуальные возможности, способность к оценке и самооценке, регуляции своего поведения и поведения других, самостоятельной организации деятельности. При этом признаком становления воспитанности выступает самостоятельное принятие правильного поведенческого решения, степень проявления саморегуляции, которые выражаются в умении ставить перед собой цели и задачи, делать оправданный, обоснованный выбор способов деятельности [133, с. 13].

Динамику, признаки проявления разных уровней сформированности качеств личности и соответствующих им общечеловеческих ценностей раскрывают соотношение внешней регуляции и саморегуляции, степень самостоятельности и направленность деятельности и поведения школьника. Вслед за М.И.Шиловой, выделяющей три уровня воспитанности (высокий, средний, низкий) и невоспитанность [там же, с. 17], мы можем вести речь соответственно о трех уровнях сформированности общечеловеческих ценностей и их несформированности.

Несформированность общечеловеческих ценностей или невоспитанность школьника проявляется в отрицательном опыте поведения, в неразвитости самоорганизации и саморегуляции.

Низкий уровень характеризуется слабым проявлением положительного, еще неустойчивого опыта поведения, наблюдаются срывы, поведение регулируется в основном требованиями старших и другими внешними стимулами и побудителями, саморегуляция и самоорганизация ситуативны.

Для среднего уровня свойственны устойчивое положительное поведение, наличие регуляции и саморегуляции, хотя активная общественная позиция еще не проявляется.

Признаком высокого уровня сформированности общечеловеческих ценностей или воспитанности является наличие устойчивого и положительного опыта нравственного поведения, саморегуляции наряду со стремлением к организации деятельности и поведения других лиц, проявление активной общественной позиции.

Основываясь на диагностической программе изучения уровней воспитанности учащихся IV–IX классов, разработанной М.И.Шиловой [133], используя логику и принципы её построения, мы разработали диагностическую таблицу изучения уровней сформированности общечеловеческих ценностей у подростков. В табли-

цу включены все выявленные нами элементы системы общечеловеческих ценностей и соответствующие им ведущие качества личности. Помимо этого, в ней представлены показатели и признаки разных уровней сформированности этих качеств, которые выступают в виде условных дифференциальных описаний, конкретных "ключей" для распознавания. И если первые два уровня – высокий и средний – позволяют говорить о достаточной сформированности общечеловеческих ценностей, то по признакам двух других уровней мы можем судить о различных степенях отклонений от норм общечеловеческих ценностей в поведении школьников.

Мы уже отмечали, что процесс формирования общечеловеческих ценностей продолжается в течение всей жизни человека; на том или ином этапе возрастного развития мы можем вести речь лишь о промежуточных результатах. Нашей задачей было выявление такого качества (или качеств) личности, которое соответствует системообразующему элементу общечеловеческих ценностей и лежит как в основе формирования всех других качеств (и соответствующих ценностей), так и в основе предупреждения отклоняющегося поведения подростка. С нашей точки зрения, таким качеством является чувство собственного достоинства, самоуважения или любовь к себе, понятия, между которыми можно поставить знак равенства. С одной стороны, именно в этом качестве, прежде всего, проявляется такой системообразующий элемент общечеловеческих ценностей как "Человек", с другой, чувство самоуважения лежит в основе реализации такой ведущей возрастной потребности подростков как самоутверждение, стремление занять достойное место в коллективе сверстников. Другими словами, чтобы предупредить отклоняющееся поведение подростков и заложить основу дальнейшего формирования всей совокупности общечеловеческих ценностей, необходимо прежде всего сформировать в подростковом возрасте такое качество личности, как самоуважение или любовь к себе, в котором прежде всего выражается понимание самоценности человеческой личности и самого себя как личности. Эта связь объективна, устойчива, существенна и поэтому носит, с нашей точки зрения, закономерный характер.

Мы уже отмечали, что важнейшим признаком сформированности общечеловеческих ценностей и соответствующих качеств лич-

ности является саморегуляция, умение организовать собственную деятельность в соответствии с той или иной ценностью или их совокупностью. Основным предметом исследования в психологической теории деятельности является структура и функции многообразных форм человеческого действия. Действие – необходимое условие формирования смыслов, их расширения и углубления. В действии заключено начало рефлексии. Особой разновидностью действия является нравственное действие или поступок, который, согласно С.Л.Рубинштейну, А.Н.Леонтьеву и Л.И.Божович, является единицей анализа личности, ее нравственной и эмоционально-волевой сферы. Понятие поступка отлично как от понятия действия (не обязательно включающего в себя внутреннюю мотивацию), так и от слишком широкого понятия деятельности. Поступок всегда предполагает особого рода активность субъекта. Он сопровождается борьбой мотивов и принятием решения, хотя во многих случаях эта борьба субъектом не осознается. Поступок потому и характеризует личность, что он осуществляется в соответствии с победившим, устойчиво доминирующим в структуре данной личности мотивом [18, с. 115]. В поступке присутствует момент выбора и это есть акт свободного самовыражения личности. Именно поэтому мы можем рассматривать поступок как критерий для определения уровня сформированности общечеловеческих ценностей, так как они становятся личностными ценностями при условии, если субъект самоопределился по отношению к ним, а система ценностей субъекта является, по выражению Л.И.Божович, высшей формой его мотивации, обусловливающей постпроизвольное поведение [там же].

М.М.Бахтин считает, что "...вся жизнь в целом может быть рассмотрена как некоторый сложный поступок. Я поступаю всею своей жизнью, каждый отдельный акт и переживание есть момент моей жизни – поступления" [6, с.83]. Все дело состоит в том, чтобы строить это поступление правильно. Понятие поступка выражает, как считает М.М.Бахтин, важнейшую онтологическую категорию, связующую нить человека и мира, определяющую жизнедеятельность человека. Развивая мысль М.М.Бахтина, В.П.Зинченко и Е.Б.Моргунов отмечают, что "...только поступок в состоянии вынести факт сознания в бытие, тем самым восстановив целостность человека. При этом не важно, будет ли он реа-

лизован в слове или действии личности. Поступок, таким образом, есть порождение сознания и совести или, точнее, порождение совестливого (нравственного) сознания, своего рода интуиции совести. Совершение поступка – это одновременно условие формирования и манифестация личности" [48, с. 66].

Каковы характеристики поступка? Вслед за В.Н.Сагатовским, В.П.Зинченко и Е.Б.Моргунов считают, что М.М.Бахтин описал четыре группы характеристик правильно построенного поступка: его аксиологичность ("нетехничность"), единственность, ответственность и событийность [там же, с. 67].

Аксиологичность поступка предполагает его ориентацию на некоторые ценности. Поступок аксиологичен и в том случае, когда он следует за групповыми ценностями. Но такая ориентация вступает в противоречие с его другими свойствами. Ориентируясь на группу, человек не ощущает полновесности своего поступка и ответственности за его последствия. В.П.Зинченко и Е.Б.Моргунов считают, что "...если ориентироваться в поступках на коллектив, станут реальными ошибки, основанные на его ограниченных или, что еще хуже, извращенных ценностях. И именно такой путь строительства личности чреват перспективой ее деструктивной, антисоциальной по отношению к людям, не входящим в группу, направленности. Одновременно становление личности может обретать ущербный характер оттого, что её поступки будут недостаточно ответственными" [48, с.298]. Выход заключается как раз в ориентации поступка на общечеловеческую культуру, на непреходящие общечеловеческие ценности.

Единственность поступка основывается на осознании того факта, что "я причастен бытию единственным и неповторимым образом, я занимаю в единственном бытии единственное, неповторимое, незаместимое и непроницаемое для другого место... То, что мною может быть совершено, никем и никогда совершено быть не может" [6, с. 112]. Из так понимаемой единственности поступка логически следует его ответственность. "Ответственность возможна не за смысл в себе, а за его единственное утверждение-неутверждение. Ведь можно пройти мимо смысла и можно безответственно провести смысл мимо бытия" [там же, с. 115].

И, наконец, характеристика, интегрирующая три вышеназванных – событийность поступка. "Активный поступок implicite

утверждает свою единственность и незаменимость в целом бытии и в этом смысле внутренне придвинут к его краям, ориентирован в нем, как в целом. Это не есть просто утверждение себя или просто утверждение действительного бытия, но неслиянное и нераздельное утверждение себя в бытии; я участен в бытии как единственный его деятель..." [6, с. 112]. Взращивание личности может основываться на усилении внимания педагогов к указанным свойствам поступка.

Основным в процессе психолого-педагогического мониторинга должна быть не коррекция, а предупреждение отклонений в развитии и воспитании учащихся. А для этого учителя и классные руководители должны фиксировать показатели развития учащихся на протяжении всех лет их обучения в школе. "Хороший воспитатель, – говорил А.С.Макаренко, – должен обязательно вести дневник своей работы, в котором записывать отдельные наблюдения над воспитанниками, случаи, характеризующие то или иное лицо, беседы с ним, движение воспитанника вперед, анализировать явления кризиса или перелома, которые бывают у всех ребят в разных возрастах" [82, с. 89].

Для того чтобы понять причины отклоняющегося поведения школьника от норм общечеловеческих ценностей, учитель должен исследовать личность ребенка. Исследование личности школьника должно носить сугубо индивидуальный характер. Как отмечает А.К.Маркова, индивидуальные различия проявляются:

– в сроках наступления сензитивности к отдельным воздействиям;

– в темпе и ритме приближения к зрелости и взрослости;

– в вариантах сочетания индивида, субъекта деятельности и личности;

– в соотношении ориентировочной, исполнительной и контрольных фаз деятельности и общения;

– в индивидуальных вариантах сочетания социальной ситуации развития, ведущей деятельности и новообразований;

– в разнообразии формально-динамических характеристик, вызванных особенностями высшей нервной деятельности и темперамента [86, с. 55].

Индивидуальные различия обусловливаются и характером переживаний ребенка. Понятие "переживание" Л.С.Выготский

выделил в качестве "единицы" психологического анализа. Окружающая среда, воздействующая на ребенка, осознается им и переживается. Так как она по-разному переживается детьми, то идет и разное развитие в одних и тех же условиях. На основе переживания происходит осознание окружающей действительности и развитие новых качеств. Индивидуальный подход к ребенку – это прежде всего исследование переживаний ребенка. При осуществлении индивидуального подхода в учебно-воспитательной работе надо искать ответы на следующие вопросы:

– чем обусловлено развитие ребенка (каковы его природные задатки, социальная среда и взаимодействие с окружающими, его активные виды деятельности, социальная ситуация развития и внутренняя позиция);

– каков возраст ребенка (хронологический, биологический, психологический);

– имеются ли неравномерность и дисгармония отдельных сторон его развития (физического, умственного, нравственного);

– в чем состоит неповторимость и сензитивность данного ребенка;

– каково было развитие ребенка на предыдущих этапах и каковы его перспективы, какова динамика его новообразований;

– как близок ребенок к переходному периоду и какова опасность перехода его в кризисный;

– как соотносятся индивидуальные особенности с возрастной нормой, отстает ли ребенок от своего возраста или опережает его по отдельным сторонам.

В зависимости от ответов на эти вопросы будет различным и индивидуальный подход [86].

Задача воспитания заключается в разрушении отрицательных сторон личности, в поддержке и формировании положительных качеств. Индивидуальные особенности, порожденные преимущественно биологическими факторами, более устойчивы и труднее поддаются коррекции. Примером такой наследственно обусловленной особенности являются свойства нервной системы человека, которые составляют природную основу темперамента. От темперамента зависит динамика психической жизни человека, его общая активность и эмоциональность. Учитывая особенности темперамента, учителю необходимо всячески развивать сильные

его стороны и обеспечивать контроль за возможными его отрицательными проявлениями.

При исследовании личности ребенка учитель должен учитывать и особенности его характера, проявляющиеся в его акцентуациях. По определению Л.Ф.Спирина, "акцентуация характера – это такой вариант характера, при котором его отдельные черты настолько резко выражены, что представляют избирательную уязвимость в отношении определенных психотравмирующих воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим воздействиям" [120, с. 49]. Акцентуации характера – это не аномалии, а варианты его нормы, когда в характере имеется слабое звено, которое обнаруживается лишь в трудных стрессогенных ситуациях, во время которых необходимо функционирование именно этого звена. Все другие трудности, не затрагивающие уязвимых точек характера данной личности, могут переноситься спокойно, без напряжения и срывов, не доставляя никаких неприятностей ни окружающим, ни самому школьнику. Индивидуализированный педагогический подход, основанный на знании "точек наименьшего сопротивления" в характере школьников, позволяет блокировать отрицательные проявления акцентуации характера, предотвращает воздействие стрессогенных ситуаций, болезненно задевающих уязвимые места характера подростка и способных привести к патологическим нарушениям поведения.

Индивидуальные проявления в поведении ученика могут быть связаны с особенностями его физического развития, с состоянием здоровья. Стойкая неуспеваемость учащегося бывает порой связана с физическим недоразвитием, часто сочетающимся со слабым здоровьем, хотя может быть и целый ряд других причин.

Индивидуальность школьников проявляется во всех формах деятельности: в игре, учении, труде, общении. Эффект воспитательного влияния зависит от того, насколько полно удалось выявить характер индивидуальности ребенка, насколько правильно воспитатель определил истоки, природу этих индивидуальных особенностей. Итак, исследовать личность ребенка – это значит на основе всех полученных о нем знаний попытаться проникнуть в его внутренний мир, понять характер его переживаний, которые, в свою очередь, являются исходными в формировании мотивации его поступков, его деятельности, взаимоотношений с другими людьми.

Учитывая, что поступок является важнейшим критерием, позволяющим судить об уровне сформированности общечеловеческих ценностей у подростка, учитель должен уметь осуществлять анализ поступков учащихся в конкретных ситуациях. Л.Ф.Спирин предлагает следующую программу анализа поступка:

1. Описание поступка. Укажите действия (направленность, цель, средства, результаты) и состояния личности (настроение, эмоциональное возбуждение, установки, активность), отношения личности (к обществу, коллективу, товарищам, воспитателям, труду, самому себе), проявившиеся в поступке (положительные, отрицательные). Какие качества личности проявились в ситуации?

2. Объяснение поступка. Установите внешние причины (стимулы) и внутренние, личностные причины поступка. Был ли поступок нечаянным или преднамеренным, сознательным или импульсивным, случайным или типичным для данного ученика. Каковы предполагаемые мотивы поступка?

Влияние направленности личности, интеллектуальных, эмоционально-волевых качеств на формирование и осуществление поступка.

Какие известные и предполагаемые причины и условия способствовали развитию устойчивых качеств личности, проявившихся в анализируемой ситуации?

3. Педагогическая оценка поступка и его причин. Как и в какой мере поступок (действия, состояния, отношения) влияет на формирование положительных (или отрицательных) качеств личности, воздействует на других ребят? Дайте оценку качеств личности, проявившихся в ситуации, уровень их развития и педагогическую значимость.

Какие внешние факторы и в какой мере причинно обусловили педагогическую целесообразность или нежелательность поступка?

4. Диагностические решения. Какие действия, состояния, отношения личности требуют педагогического вмешательства, воздействия и с какой целью (стимулирование поступка, противодействие ему или предупреждение последующих поступков), какие внешние факторы необходимо устранить в данной ситуации, или, наоборот, создать для достижения педагогических целей?

Определите качества личности, которые необходимо развивать, изменять, а также качества, требующие уточняющей диагностики.

5. Предвидение: какие варианты развития событий возможны в данной ситуации? Ваш прогноз поведения изучаемого в будущем [120].

Диагностика состоит в заключениях-выводах относительно состояний учащихся. Она содержит в себе объяснение отношений воспитуемых и их поступков. Диагностика должна содержать аргументированную оценку имеющих место фактов: был ли поступок нечаянным или преднамеренным, сознательным или аффективным, случайным или типичным. Необходимо распознать (дешифровать) потребностно-мотивационную, эмоционально-волевую сферу личности, её особенности в структуре акцентуированного характера. Проанализировав с этой точки зрения поступки, можно построить гипотетическую модель данной личности. Затем проверять эту модель экспериментально, варьируя ситуации. В реальном поступке всегда будут принимать участие неосознаваемые и даже сознательно отвергаемые субъектом мотивационные системы. При таком подходе, используя различные варианты методики экспериментального изучения поступка, можно будет устанавливать и возрастные особенности личности, и индивидуальные, и процессы её становления, и процессы патологических нарушений.

Существуют различные методы изучения личности, ее направленности. З.И.Васильева выделяет такие методы, как конструирование диагностических ситуаций в естественных условиях образовательного процесса, педагогический эксперимент или социальное конструирование диагностико-формирующих педагогических ситуаций, методы получения словесной информации от самих детей, позволяющие выяснить представления школьников о нравственных нормах, поступках, отношениях между людьми, а также их нравственные оценки, в которых выражено отношение учащихся к различного рода общественным ситуациям и поступкам [50].

При изучении личности используются различные методики по изучению как ценностных ориентаций в целом, так и отдельных качеств личности. Заслуживает внимания методика изучения ценностных ориентаций Д.А.Леонтьева, основанная на методике, разработанной М.Рокичем в 1973 г. и использующая прием прямого ранжирования списков ценностей [72].

Среди методик, позволяющих установить степень сформированности тех или иных качеств личности, можно назвать методи-

ку исследования самоотношения С.Р.Пантилеева [103], методику изучения направленности личности З.И.Васильевой [50], методику выявления взаимосвязи ответственного и творческого отношения к деятельности А.А.Кочетовой [там же], методику изучения гуманных проявлений учащихся Г.М.Трифоновой и З.И.Васильевой [там же], методику изучения воспитанности школьников Н.Е.Щурковой [135], группы методик по изучению личности ученика в процессе обучения Н.В.Бочкиной, Е.С.Заир-Бек, А.П.Тряпицыной [50], А.К.Марковой [129], Н.Г.Лускановой [79] и др. Использование всех этих методик, взятых в их совокупности, позволяет судить о степени сформированности общечеловеческих ценностей у подростков. Важной задачей видится создание банка соответствующих методик по выявлению уровня сформированности ведущих качеств личности, соответствующих общечеловеческим ценностям, которыми могли бы пользоваться учителя в своей практической диагностической деятельности.

Исследовав личность подростка, изучив среду, в которой он воспитывается, выявив его позицию к этой среде, учитель сможет создавать такие педагогические условия, под воздействием которых ребенок будет перестраивать свой внутренний мир (потребности, интересы, переживания, ценностные ориентации и т.д.). Учитель сможет формировать у школьника такие внутренние условия, на основе которых у него будут развиваться широкие потребности в нахождении необходимых ему средовых ситуаций. Внутренняя и внешняя среды ребенка тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Учитывая, что жизнь ребенка – это прежде всего способ действования, окружающая (или внешняя) среда означает все то, что вмешивается в эту деятельность в качестве поддерживающего или разрушающего фактора. Среда – это один из важнейших факторов, который носит биосоциальный характер и с самого зачатия создает условия для развития ребенка. В результате взаимодействия внешних факторов и собственной активности ребенка формируются внутренние факторы с их морфологическими, психологическими особенностями, формируется внутренний мир ребенка в совокупности его потребностей, интересов, многообразных переживаний, ценностных ориентаций, отношения к среде. Теперь уже не среда сама по себе определяет развитие. Сформированные внутренние факторы побуждают ре-

бенка искать те средовые ситуации, которые соответствуют его стремлениям и интересам, удовлетворяют его потребности. Вслед за академиком М.Я.Басовым, можно утверждать, что не среда сама по себе определяет развитие, а развитие определяет такой фактор среды, который значим для ребенка.

Роль управляемого фактора (воспитание, обучение, учитель, общение, коллектив и т.д.) в развитии ребенка огромна. Именно он призван создавать и среду, и потребности ребенка. Педагог, изучая среду, в которой протекает жизнедеятельность ребенка, зная, каково отношение ребенка к этой среде, учитывая сензитивность возраста и другие возрастные и индивидуальные особенности, создает у ребенка такие внутренние условия, на основе которых формируются широкие потребности в нахождении личностно и социально значимых средовых ситуаций. Педагог должен знать и использовать, создавать или предупреждать средовые ситуации, учитывая внутренние условия развития конкретного школьника. Учителю необходимо прежде всего воспитывать сопротивление подростка неблагоприятному воздействию внешней среды. Среда не фатальна, она носит социально обусловленный характер, и воспитывают ребенка средовые ситуации, которые создаются родителями или педагогами. Управляемая среда – это ни что иное, как создание условий для вооружения школьников новыми способами деятельности, овладев которыми подросток в ходе собственной активной деятельности разрешает противоречия и удовлетворяет свои ведущие возрастные потребности, что приводит к возникновению новых потребностей и противоречий, обусловливающих следующий этап развития школьника.

В целях уточнения реального места общечеловеческих ценностей в целостном педагогическом процессе нами была поставлена задача проведения пилотажного исследования отношения подростков к выявленной системе ценностей. В основе данного исследования лежала методика изучения ценностных ориентаций М.Рокича, описанная Д.А.Леонтьевым [86]. Стимульным материалом в методике М.Рокича служат два списка по 18 ценностей – терминальных и инструментальных – с краткой расшифровкой содержания каждой. Терминальные ценности М.Рокич определяет как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться; инструмен-

тальные ценности – как убеждения в том, что какой-то образ действий является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях. Эти списки ценностей получены путем исключения синонимичных форм из более объемных перечней, которые формировались в ходе анализа интервью и литературных данных (для терминальных ценностей) и лингвистического анализа (для инструментальных ценностей). Используя идею М.Рокича, мы самостоятельно разработали два списка, в первый из которых были включены выявленные нами 13 общечеловеческих ценностей (родовых) с кратким описанием их содержания (по методике М.Рокича соответствующих терминальным), во второй – перечень качеств личности (инструментальные ценности), соответствующих этим общечеловеческим ценностям. Такой подход позволил нам не только выявить ценностные предпочтения школьников подросткового возраста, но и определить степень соответствия в ранжировании терминальных и инструментальных ценностей.

При проведении опытно-экспериментальной работы нами была поставлена задача выявления особенностей педагогических условий формирования общечеловеческих ценностей у подростков "группы риска". В соответствии с этим в качестве экспериментального в 1994 г. был выбран класс так называемого "компенсирующего" обучения, созданный на основании приказа Министерства образования РФ № 333 от 08.09.92 г. Это был первый опыт одной из уфимских школ в создании подобного рода классов и комплектовался он, начиная со второго класса, на протяжении всего периода обучения в начальной школе путем перевода из параллельных классов детей, не справлявшихся с учебной нагрузкой и проявивших неуспешность в учебной деятельности. Таким образом, к окончанию начальной школы класс практически полностью состоял из детей "группы риска". В последующие годы к экспериментальным было подключено ещё два класса коррекции, что, с нашей точки зрения, позволяло проводить сравнительный анализ и выявлять некоторые общие тенденции в образовательном процессе и развитии учащихся этих классов. Общая выборка составила 74 школьника 5–7 классов. В качестве контрольных были выбраны классы по параллелям, где обучались дети, успешно справлявшиеся с учебной программой и не вызывавшие особой озабоченности родителей и педагогов.

Работа проводилась поэтапно. Первый этап – констатирующий. Изучение учащихся и условий их обучения и воспитания началось ещё в начальной школе на этапе их перевода в среднее звено школы. Изучался анамнез школьников, уровень развития психических познавательных процессов и сформированности необходимых для дальнейшего успешного обучения учебных умений и навыков, для чего использовался модифицированный Н.Г.Лускановой вариант методики Д.Векслера [79]. По результатам осмотра детей медико-педагогической комиссией с участием учителя и школьного психолога составлялись характеристики на каждого из них.

Изучение специфики внутриклассных отношений, фиксация и анализ поведения отдельных учащихся проводились на основе использования метода контролируемого наблюдения, предложенного американским психологом Р.Бейлзом и описанного В.А.Ядовым [139]. Проводилось также изучение и сравнительный анализ уровня сформированности ценностных понятий у детей экспериментального и контрольного классов. Также выявлялись интересы подростков в учебной и внеучебной деятельности, значимые для них качества личности.

Используя шкалу самовосприятия Р.Бернса [15], методику исследования самоотношения С.Р.Пантилеева [103], тест на самооценку и притязания, а также метод наблюдения, исследовался уровень самооценки и самоотношения учащихся. В интерпретации данных исходили из того, что центральным личностным образованием, определяющим отношение подростка к миру, к себе, к окружающим людям, являются развивающиеся у него самооценка и притязания, на основе которых выстраивается его "Я-концепция". Поведение подростка, его отношения с людьми будут варьировать в зависимости от того, как он оценивает себя и какие требования предъявляет к себе и к окружающим людям. Поскольку самооценка тесно связана с уровнем притязаний, нами исследовались и особенности притязаний подростков и расхождения между самооценкой и притязаниями. Это представляется важным, так как чем больше такие расхождения, тем наиболее вероятны срывы в поведении. При исследовании самооценки и уровня притязаний мы исходили из того, что нормальный уровень самооценки характеризует результат от 45 до 74 баллов, а притязаний, соответственно, от 60 до 89 бал-

лов. Это адекватные самооценка и притязания. Результат от 75 баллов и выше говорит о завышенной самооценке и указывает на определенные отклонения в формировании личности, неумение правильно оценивать результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими. Количество баллов ниже 45 по самооценке и ниже 60 по притязаниям характеризует их заниженность, что указывает на крайнее неблагополучие в развитии личности и принадлежность этих подростков к "группе риска".

Большое внимание на констатирующем этапе эксперимента уделялось изучению семей экспериментальной и контрольной групп. Такое сопоставление нравственно противоположных категорий учащихся, их семей, условий воспитания в семьях нам кажется правомерным и оправданным, так как позволяет:

1) более объективно изучить причины возникновения отклонений в поведении школьников в разных категориях семей;

2) обобщить опыт воспитания детей в благополучных семьях с целью его творческого применения в профилактической работе с трудновоспитуемыми, наметить пути предупреждения отклонений в поведении учащихся;

3) вычленить наиболее характерные особенности воспитания трудных подростков;

4) наметить пути сотрудничества семьи и школы в предупреждении отклоняющегося поведения школьников.

При изучении семей мы использовали условную схему, предложенную Л.И.Маленковой, предполагающую три уровня анализа семьи [84].

На I уровне обращалось внимание на социальное положение родителей, демографический состав и характер семейных отношений. Существенными параметрами этих трех факторов являются:

1. Социальное положение родителей: а) профессиональное положение – рабочие, служащие, работники сферы обслуживания, интеллегенция, коммерсанты, домохозяйки, другие варианты профессионального положения отца и матери; б) социально-политическое положение – активная социальная позиция, нейтральная, пассивная, антиобщественная направленность родителей.

2. Демографический состав семьи: а) состав взрослых членов семьи – мать и отец; одна мать; один отец; мать, отец и другие взрослые; отчим в семье; неродная мать; опекуны; б) состав детей

– один ребенок, двое детей, многодетная семья, сводные дети, приемные дети, родные и неродные дети.

3. Характер семейных отношений: а) взаимоотношения родителей – демократичные отношения на основе любви и взаимоуважения, авторитарная позиция отца, авторитарная позиция матери, аморфные (беспринципные) отношения родителей, неприязненные взаимоотношения между родителями; б) родители и дети – демократичные отношения, авторитарные, либеральные, широкие (или ограниченные) взаимоотношения; в) дети между собой – неприязненные взаимоотношения, "братские" взаимоотношения; г) внесемейные связи – круг общения семьи, предметы и культура общения; связь с социальным окружением ребенка; связь со школой, с внешкольными воспитательными учреждениями; корректировка семьей влияния ближайшего бытового окружения. При анализе характера семейных отношений помимо наблюдений, бесед, нами был осуществлен детский тест (подростковый вариант) "Диагностика эмоциональных отношений в семье", под общей редакцией А.Г.Лидерса и И.В.Анисимовой [37], результаты которого были использованы при анализе причин отклоняющегося поведения подростков.

К факторам II уровня отнесены: материальный уровень, культурный уровень и образовательный уровень семьи. Основными параметрами этой группы факторов являются:

1. Материальный уровень семьи: а) материальное обеспечение семьи – уровень обеспеченности (высокий, средний, низкий); наличие необходимых предметов домашнего обихода (наличие необходимого, недостаток его, излишки); б) материальные потребности семьи – в пределах нормы, завышенные, заниженные; в) характер удовлетворения материальных потребностей и распределения материальных благ – преимущественное расходование средств на материальные нужды; преимущественное расходование средств на образовательные и культурные нужды; бесплановое, беспринципное расходование средств; г) отношение детей к материальным ценностям – адекватное, потребительское, безразличное.

2. Образовательный уровень: а) родители равного образовательного уровня – высшее образование, среднее, среднее специальное, низкий образовательный уровень; б) родители с различным образовательным уровнем – незначительный приоритет от-

ца, незначительный приоритет матери, большое различие в образовательных уровнях отца и матери.

3. Культурный уровень семьи: а) степень освоения культуры членами семьи – высокая (проповедуется специальное культурное развитие), хобби, нет потребности; б) руководство культурным развитием детей – активное участие родителей, попустительство стихийности в развитии детей, отрицательное воздействие на культурное развитие.

В процессе исследования нами было проведено тестирование ценностных ориентаций родителей учащихся экспериментальных классов и их сравнительный анализ на степень соответствия у родителей и детей.

III уровнем анализа семьи как фактора воспитания является интегральный уровень, на котором семья непосредственно влияет на ход воспитательного процесса:

а) семья как воспитательная среда, наличие условий для физического и духовного развития детей; семья как организатор жизни и деятельности детей; семья как руководитель развития личности ребенка (умственного, нравственного, эстетического, трудового...);

б) участие семьи в формировании мировоззрения детей – влияние самой семьи, использование внесемейных факторов воздействия (школы, внешкольных учреждений, библиотек, культурно-просветительских учреждений, средств массовой коммуникации, других людей);

в) семья как организатор разнообразных видов деятельности детей – учебной, трудовой, игровой, деятельности общения, художественной, спортивной и др.;

г) семья как благоприятный эмоциональный микроклимат развития личности;

д) педагогическая культура семьи – осознанное использование педагогической науки и передовой практики в воспитании детей, интуитивное создание правильного педагогического стиля в семье; непоследовательные позиции родителей в воспитании детей; неумение родителей организовать воспитательное воздействие семьи (неумение видеть цель и задачи воспитания, определить содержание воспитательных воздействий, ошибки в выборе

средств, методов, приемов, организационных форм); антипедагогическое воздействие семьи (неосознанное и сознательное);

е) педагогический стиль руководства детьми в семье – авторитарный, демократический, либеральный, смешение стилей руководства; ж) отношение детей к педагогическим воздействиям семьи – позитивное восприятие, нейтральное, негативное, критическое восприятие детьми отрицательных воздействий семьи.

Выводы, полученные в ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы дали возможность спланировать 2-й этап, целью которого явилось создание адекватных педагогических условий для детей "группы риска", необходимых для эффективного формирования у них представлений об общечеловеческих ценностях и принятия их в качестве личностных ценностей, регулирующих их сознание и поведение. При этом мы исходили из положения о том, что формирование ценностных ориентаций может осуществляться лишь при достаточно высоком уровне личностного развития, включающем определенную степень сформированности высших психических функций, сознания и социально-психической зрелости.

Главной задачей преобразующего эксперимента мы видели в формировании у подростков "группы риска" "Я-концепции", базирующейся на чувстве любви, включающем в себя такие элементы, как ответственность, заботу, знание и уважение к себе и окружающим людям. Предполагалось, что формирование "Я-концепции", основанной на адекватной самооценке и принятии себя детьми "группы риска", будет успешно протекать в процессе создания соответствующих педагогических условий, способствующих самореализации подростков в различных видах деятельности и дальнейшему личностному росту на основе усвоения и принятия ими гуманистического содержания общечеловеческих ценностей, что и будет в конечном счете выступать главным условием предупреждения их отклоняющегося поведения, так как будет удовлетворена их основная возрастная потребность – потребность в самоутверждении и самореализации.

4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Человеческая деятельность является главным условием и источником развития культуры и цивилизации. Общечеловеческие ценности, составляющие основу общечеловеческой культуры, также являются результатом человеческой деятельности в процессе его филогенеза как идеальные цели различных видов деятельности и положительные полюсы аксиологического пространства соответствующих форм общественного сознания. При этом ещё раз подчеркнем, что ценности-цели составляют родовые понятия, по отношению к которым видовыми являются ценности-средства, необходимые для достижения данных целей, ценности-нормы, регулирующие отношения в процессе деятельности, и ценности-качества, формирующиеся как необходимые для осуществления соответствующих видов деятельности.

Эрнст Геккель выразил сущность биогенетического закона в формулировке: онтогенез повторяет (в свернутом виде) филогенез. Л.С.Выготский дал несколько иную трактовку этому закону применительно к объяснению психического развития человека в филогенезе и онтогенезе: в развитии ребенка представлены (не повторены) оба типа психического развития, которые мы в изолированном виде находим в филогенезе: биологическое и историческое, или натуральное и культурное, развитие поведения [28, с.248–249]. Коренное отличие онтогенеза от филогенеза, по мнению Л.С.Выготского, заключается в следующем: «если в биологическом развитии человека господствует органическая система активности, а в историческом развитии – орудийная система активности, если в филогенезе, следовательно, обе системы представлены порознь и развивались отдельно одна от другой, то в онтогенезе – и одно это, сводя воедино оба плана развития поведения: животный и человеческий, делает совершенно несостоятельной всю теорию биогенетической рекапитуляции – обе системы развиваются одновременно и совместно» [там же, с. 252]. Система активности ребенка определяется на каждой возрастной ступени, как степенью его органического развития, так и степенью его овладения орудиями.

Ребенок развивается в ходе деятельностного распредмечивания значений и смыслов, заложенных в окружающие его предметы и явления, созданные людьми в процессе их исторического развития, в результате чего происходит формирование у индивида специфически человеческих способностей и функций. «Процесс овладения, – отмечает А.Н.Леонтьев, – осуществляется в ходе развития реальных отношений субъекта к миру. Отношения же эти зависят не от субъекта, не от его сознания, а определяются конкретно-историческими, социальными условиями, в которых он живет, и тем, как складывается в этих условиях его жизнь» [70, с. 94].

Следовательно, возникает задача анализа культурной и социальной среды развития ребенка, с точки зрения того, насколько она может выполнять роль источника развития и определения направления развития, которое этот источник задает. Решение этих задач необходимо прежде всего для того, чтобы ребенок овладевал не миром вещей, а миром созданных человечеством предметов и явлений, т.е. творениями культуры, в состав которых входит и мир человеческих деятельностей [48]. Предметом усвоения должны быть не вещи, не обстановка, а смысл деятельности с ними. Как подчеркивал Г.В.Ф.Гегель, «истинное бытие человека… есть его действие, в нем индивидуальность действительна» [там же, с. 172].

Раскрывая природу действия, В.П.Зинченко и Е.В.Моргунов пишут: «Действие – это неисчерпаемый источник духовной жизни человека; оно представляет собой сложнейшую реальность, обладающую своим особым членением и специфическими свойствами. Действие, как и всякая живая форма, содержит в единстве противоположностей внешнее и внутреннее» [там же, с.59]. Ученые приходят к выводу, что действие составляет фундамент, на котором строятся психологические системы. Последние, согласно Л.С.Выготскому, возникают первоначально как известные внешние операции, внешние формы поведения, которые затем становятся внутренними формами мышления и действия личности. Необходимо отметить, что действия, как и язык, не изобретаются ребенком. Идеальными формами по отношению к действиям и речи ребенка, задающими направление онтогенеза ребенка, по мнению Л.С.Выготского, являются действия и речь взрос-

лого. Овладение действиями во всем богатстве их идеальных и культурных форм, а не овладение предметами посредством элементарных сенсомоторных операций, представляет собой подлинное обогащение субъекта, развитие не только оперативно-технических способностей, но и его личности, истинно человеческого бытия.

Осуществив, с нашей точки зрения, блестящий анализ психологической теории деятельности А.Н.Леонтьева и его учеников, В.П.Зинченко и Е.Б.Моргунов пришли к выводу о том, что генеративные возможности деятельности, даже если она сознательная, целенаправленная, осмысленная, предметная и т.д. и т.п. не безграничны. Деятельность не может сама породить любой другой вид деятельности... Деятельность может породить мышление, но она не может породить "поступающее мышление" (выражение М.М.Бахтина). Деятельность не может породить и свободное действие – поступок. Причина состоит в том, что деятельность, порождающая сознание, сама становится опосредованной сознанием. А свободное действие непосредственно. Его нужно понять как порождаемое не деятельностью, а сознанием... В целом, – по их мнению, – вырисовывается следующая цепь превращенных форм: живое движение порождает действие, действие порождает самосознание, самосознание порождает деятельность, деятельность порождает сознание, сознание порождает свободное действие, свободное действие порождает личность, личность порождает новые формы деятельности, расширяет собственное сознание [48, с. 158].

Интериоризированные общечеловеческие ценности выступают в виде убеждений личности, которые являются важнейшим компонентом её мировоззрения, составляющего ядро сознания личности. Осознанные общечеловеческие ценности начинают выполнять регулирующую функцию, субъективно реализуясь в социально ориентированной деятельности, что осуществляется с помощью специальных умений, приемов. Следовательно, следуя логике вышеприведенной цепи превращенных форм, педагог, формируя ту или иную общечеловеческую ценность, должен побудить соответствующее действие, а через него и деятельность субъекта, организовав благоприятные педагогические условия для её реализации. В процессе деятельности идет осознание иде-

альных целей деятельности, их конкретизация и личностное принятие ребенком. При этом важно, чтобы деятельность соответствовала природным задаткам ребенка, его потенциальным способностям, чтобы ребенок был успешным в реализации этой деятельности. В противном случае деятельность не будет приносить удовлетворения ребенку и тем более невозможно в таких условиях формировать ценностное отношение к целям деятельности. В процессе деятельности совместно с педагогом ребенок оценивает и отбирает наиболее подходящие (апробированные человечеством) средства, у него складываются личностно значимые отношения и одновременно идет принятие соответствующих норм, регулирующих эти отношения, формируются на этой основе социально значимые качества.

Как известно, соотношение мотива и цели составляет смысл деятельности. Говоря о побуждении к действию, к деятельности, мы выходим на проблему её мотивации. Проблемы мотивации различных видов деятельности исследовали такие ученые, как А.Н.Леонтьев, Л.И.Божович, Г.Г.Бочкарева, А.К.Маркова, Н.А.Менчинская, М.С.Неймарк, А.Б.Орлов, Л.С.Славина, Л.М.Фридман и др. [70; 51; 87].

Как известно, в основе любого вида деятельности лежит потребность. В психологии потребность понимается как переживаемая человеком нужда в чем-либо необходимом для жизнедеятельности его организма или для него как личности. Потребность непосредственно побуждает человека к поиску предмета её удовлетворения, а сам процесс этого поиска окрашен положительными эмоциями. Потребность, таким образом, является внутренним стимулом поведения и деятельности человека. Однако, по мнению Л.И.Божович, потребность нельзя отождествлять с наличием объективно существующей нужды. Нужда становится побудителем поведения только в том случае, если отражается в соответствующем переживании. Сначала потребность вызывает ненаправленную активность индивида, связанную с неосознанным поиском своего удовлетворения, когда же предмет найден, активность индивида приобретает целенаправленный характер [51, с. 41].

Направленность активности на предмет, внутреннее психическое состояние человека, прямо связанное с объективными характеристиками предмета, на который направлена активность,

А.К.Маркова определяет как мотив [87, с. 9]. Отсюда следует, что мотив – это осознанная через соответствующее переживание потребность. Совокупность потребностей и мотивов, устойчиво характеризующая того или иного человека, образует его мотивационную сферу.

Для детей разного возраста и для каждого отдельно взятого ребенка не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу. Одни из них являются основными, ведущими, другие – второстепенными, побочными, не имеющими самостоятельного значения. Последние всегда так или иначе подчинены ведущим мотивам. Все мотивы А.К.Маркова подразделяет на три большие группы, выделяя социальные мотивы, среди которых широкие социальные (направленность на широкий круг идеалов, социальных ценностей) и позиционные (направленные на способы взаимодействия с окружающими людьми); познавательные и творческие, или социально-познавательные мотивы [там же, с. 19]. Все эти мотивы необходимы для успешного осуществления любого вида деятельности.

Наибольший интерес для нас представляют широкие социальные мотивы, т.к. будучи порожденными всем социальным контекстом, в котором протекает жизнь субъекта, они побуждают его деятельность посредством сознательно поставленных целей, принятых решений, иногда даже независимо от непосредственного отношения ребенка к самой деятельности. Широкие социальные мотивы могут воплощать в себе подлинно общественные потребности школьника, но могут представлять собой и личные, индивидуалистические или эгоистические побуждения, а это, в свою очередь, определяет формирующийся моральный облик ученика.

Следовательно, при формировании общечеловеческих ценностей у учащихся далеко не безразлично, каково содержание широких социальных мотивов их деятельности. Особенно большое значение формирование широких социальных мотивов имеет для подросткового возраста, так как в этот период возрастного развития начинается процесс становления самосознания, возникает собственная сфера жизни, появляется особенный интерес к мнению товарищей. На этом этапе развития уже не только мнение учителя, но и отношение детского коллектива обеспечивает пе-

реживание ребенком состояния большего или меньшего эмоционального благополучия. Среди широких социальных мотивов ведущим становится стремление учащихся найти свое место среди товарищей в классном коллективе. Л.И.Божович установила, что желание хорошо учиться у подростков определяется больше всего их стремлением оказаться на уровне требований, предъявляемых товарищами, завоевать качеством своего учебного труда их авторитет. И наоборот, самой частой причиной недисциплинированного поведения школьников этого возраста, их недоброжелательного отношения к окружающим, возникновения у них отрицательных черт характера является неуспех в учении [51].

Формирование потребностей и мотивов происходит не стихийно. Этим формированием надо управлять, а для этого необходимо знать законы развития потребностей и условия перехода примитивных потребностей в более высокие формы мотивации поведения. Отечественной психологией намечены некоторые из путей развития потребностей.

Во-первых, это путь развития потребностей через изменение положения ребенка в жизни, в системе его взаимоотношений с окружающими людьми. На разных возрастных этапах ребенок занимает разное место в жизни, это определяет и разные требования, которые к нему предъявляет окружающая социальная среда. Ребенок же только тогда может испытать необходимое ему эмоциональное благополучие, когда он способен ответить предъявляемым требованиям. Это и порождает потребности, специфические для каждого возрастного этапа. В младшем школьном возрасте потребности связаны с новой социальной позицией школьника, в подростковом – с позицией в коллективе сверстников, в юношеском – с позицией будущего члена общества.

Во-вторых, новые потребности возникают у ребенка в процессе его развития в связи с усвоением новых форм поведения и деятельности, с овладением готовыми предметами культуры. Так, например, у многих детей, научившихся читать, возникает потребность в чтении, научившихся слушать музыку – потребность в музыке, научившихся быть аккуратными – потребность в аккуратности, овладевших тем или иным спортом – потребность в спортивной деятельности [там же]. Следовательно, чтобы сформировать ту или иную потребность, учителю необходимо прежде

всего помочь ученику овладеть соответствующими способами деятельности, умениями и навыками.

Важным представляется и вывод о том, что помимо расширения круга потребностей и возникновения новых происходит развитие внутри каждой потребности от элементарных ее форм к более сложным, качественно своеобразным. Л.И.Божович считает, что именно на этом пути находится решение проблемы возникновения высших, специфически человеческих побудителей поведения, так называемых духовных потребностей.

В основе развития духовных потребностей лежит потребность ребенка в новых впечатлениях, при удовлетворении которой ребенок испытывает сильные положительные эмоции. Стремясь продолжить, оживить или усилить эти переживания, ребенок начинает либо совершенствовать предмет, на который направлена потребность, либо искать новые способы ее удовлетворения. Таким образом, возникает качественно новая форма потребности, когда человека побуждает к действию не нужда в чем-либо, а стремление к новому переживанию – к овладению, к достижению. Психические, духовные потребности становятся ненасыщаемыми, приобретают возможность самодвижения. Возникновение самодвижения потребностей высокого духовного порядка, например, потребности в познании, в искусстве, в творчестве, в достижении моральных и общественных ценностей, необходимо для полноценного формирования личности человека. С другой стороны, отсутствие роста этих потребностей обязательно ведет сначала к застою личности, а затем и к ее распаду. Следовательно, полноценное формирование человеческой личности решающим образом зависит от того, какие именно по своему содержанию потребности приобретут у него форму самодвижения, и управление этим процессом является важнейшей задачей образования [51].

Как мы видим, в основе становления духовных потребностей лежит потребность человека в новых впечатлениях, в положительном эмоциональном переживании. Л.С.Выготского и его учеников волновала проблема выяснения реальной роли эмоций в жизни человека и механизма их действия. Л.С.Выготский выделяет переживание (или аффективное отношение к среде) в качестве единицы «социальной ситуации раз-

вития», в которой отражается взаимодействие ребенка с окружающим его миром. В единице в отличие от элемента, по мнению Л.С.Выготского, сохраняются основные свойства целого, его качественное своеобразие. Переживание есть такая «единица», в которой в неразрывном единстве представлены, с одной стороны, среда, т.е. то, что переживается ребенком, с другой – субъект, т.е. то, что вносит в это переживание сам ребенок и что, в свою очередь, определяется уже достигнутым им уровнем психического развития. Чтобы установить, какое именно воздействие оказывает среда на ребенка и как она определяет ход его развития, надо понять характер переживаний ребенка, характер его аффективного отношения к этой среде.

При этом под аффективными состояниями понимаются не просто интенсивные эмоции, вызванные каким-либо очень сильным внешним воздействием, а "...длительные глубокие эмоциональные переживания, непосредственно связанные с активно действующими потребностями и стремлениями, имеющими для субъекта жизненно важное значение" [17, с.153]. За переживаниями лежит мир потребностей ребенка – его стремлений, желаний, намерений в их сложном переплетении между собой и в их соотношении с возможностями их удовлетворения. Л.И.Божович приходит к выводу, что переживание «отражает состояние удовлетворенности субъекта в его взаимоотношениях с окружающей общественной средой, и таким образом выполняет в жизни субъекта крайне важную функцию: «осведомляет» его о том, в каком отношении со средой он находится, и в соответствии с этим ориентирует его поведение, побуждая субъекта действовать в направлении, уменьшающем или полностью ликвидирующем возникший разлад» [17, с. 165].

Таким образом, окружающая среда, воздействующая на ребенка, осознается им и переживается. Задача учителя состоит в том, чтобы вызвать соответствующее "переживание", вызвать веру и доверие к учителю. На основе переживания происходит осознание окружающей действительности и развитие новых качеств. Очень важно через переживание вызвать собственную активность ребенка, так как только его собственная деятельность ведет к развитию. Чувства, их полярность выступают в этом процессе как движущая сила.

В связи с этим важной проблемой, которую исследовали психологи в рамках научной школы Л.С.Выготского, является проблема единства аффекта и интеллекта. За мыслью, считал Л.С.Выготский, обязательно стоит аффективная и волевая тенденция. Развивая идеи учителя об эмоциях, А.В.Запорожец писал: «Весьма существенно и жизненно целесообразно то, что, чтобы приобрести побудительную силу, рассудочное решение должно быть санкционировано аффектом, в соответствии с тем, какой личностный смысл имеет выполнение этого решения для субъекта, для удовлетворения его потребностей и интересов» [цит. по 48, с.297]. А.В.Запорожец рассматривал эмоции как орган индивидуальности, ядро личности, пытаясь понять строение функциональной системы интегрированных эмоциональных и когнитивных процессов, обеспечивающих единую регуляцию поведения и деятельности субъекта. По его мнению, включаясь в единую систему, эмоции становятся «умными», обобщенными, предвосхищающими, а интеллектуальные процессы, функционируя в данном контексте, приобретают характер эмоционально-образного мышления, играющего важную роль в смыслообразовании и целеполагании.

Изучая эмоции, А.В.Запорожец применил центральные для теории культурно-исторической детерминации психики принципы интериоризации и опосредования. При этом интериоризация – это процесс изначально социальный, включающий в себя такие формообразующие факторы, как общение, совокупное действие, совместно распределенная деятельность и т.д. Сравнивая когнитивную и эмоциональную составляющие регуляции поведения, А.В.Запорожец отмечал, что когнитивная регуляция характеризуется согласованием внутренних средств и способов деятельности (сенсорных и персептивных эталонов, предметных и концептуальных значений, образов, оперативных единиц восприятия и памяти, образно-концептуальных моделей реальности, моторных схем и программ) с целями и задачами деятельности, со сложившимися представлениями об объективном значении проблемной ситуации, а эмоциональная регуляция характеризуется согласованием другого рода внутренних средств (личностный смысл, нравственные ценности, нормы, идеалы, эталоны эмоционального отношения к окружающим, внутренние аффективные побуж-

дения личности и т.д.) с общей направленностью и динамикой поведения [48, с. 56].

Другая важная проблема, которую исследовала Л.И.Божович, заключается в следующем: каким образом сознательно поставленные человеком цели, образованные им намерения, принятые им решения приобретают побудительную силу, т.е. становятся мотивами его поведения. На основе анализа намерений, Л.И.Божович пришла к выводу, что в онтогенезе потребности человека изменяются не только со стороны своего содержания и динамических свойств, но и со стороны своего строения. Они опосредствуются сознанием и начинают действовать через сознательно поставленные цели, принятые намерения и решение. В этом случае, по мнению исследователя, мы имеем дело уже не с потребностями, а с их новыми функциональными образованиями, представляющими собой некоторое нерасторжимое единство потребности и сознания, аффекта и интеллекта, на основе которого возникают высшие психические системы, являющиеся источником особой побудительной силы, специфичной только для человека. Наличие такого рода систем делает человека способным к сознательной саморегуляции, характеризует его как личность, отличающуюся собственными взглядами и отношениями, собственными моральными требованиями, определенностью жизненных целей, к достижению которых он стремится. Все это делает его устойчивым и независимым от чуждых ему влияний окружающей среды. Его характеризуют активные, а не реактивные формы поведения [50; 19].

Однако умение образовывать намерения и действовать в соответствии с ними возникает лишь на определенном этапе онтогенетического развития и требует руководства и воспитания. Для того чтобы намерение победило в борьбе с конкурирующими мотивационными тенденциями и получило практическую реализацию, необходимо наличие сформированных у детей определенных приемов организации своего поведения, важнейшим из которых является умение планировать действия по осуществлению намерения. К этому ещё следует добавить, что большое значение имеет овладение подростком определенными навыками, возникновение у него необходимых привычек и наличие закрепившихся

форм поведения, ставших относительно устойчивыми чертами характера.

Формирование общечеловеческих ценностей должно идти через воспитание соответствующих качеств личности. Качества личности формируются на основе усвоения определенных способов поведения. Однако обязательным условием при этом является наличие определенного мотива, побуждающего ребенка к овладению соответствующими формами поведения. Если же овладение осуществляется по мотиву, чуждому данному качеству (например, из страха наказания, стремления к награде), у ребенка образуются необходимые умения, но не возникает соответствующее качество личности, и он не испытывает потребности вести себя согласно этому качеству. Поэтому, как только снимается контроль, ребенок перестает вести себя соответствующим образом. Наибольшую же устойчивость то или иное качество приобретает тогда, когда стремление к его обладанию включается в систему ценностей субъекта, т.е. опосредствуется самыми высокими формами его мотивации [51].

Работа учителя, по сути дела, состоит из воздействия и на осознаваемые мотивы, и на пока не вполне осознанные побуждения. Как отмечают А.К.Маркова, А.Б.Орлов и Л.М.Фридман, имеются два пути воздействия на мотивацию ребенка. Первый путь – "сверху вниз" – состоит в том, что проводится работа по осознаванию мотивов, ребенку раскрываются идеалы, цели, которые у него по замыслу взрослого, необходимо сформировать; затем эти "нормы" превращаются из внешне понимаемых во внутренние, принятые самим ребенком. Второй путь – "снизу вверх" – состоит в том, что становление мотивов происходит через организацию взрослым разных видов деятельности ребенка в условиях активной деятельности самого ребенка. Это способствует актуализации побуждений ребенка, многократно и систематически их подкрепляет, благодаря чему они упрочиваются и включаются в мотивационную сферу [87, с. 14]. Нельзя не согласиться с исследователями в том, что для того, чтобы преодолеть опасность как чисто формального усвоения готовых осознаваемых побуждений, исходящих от взрослого, так и стихийного становления мотивов, целесообразно в ходе учебно-воспитательной работы использовать оба пути.

Исходя из всего вышеизложенного, можно прийти к выводу о том, что формирование общечеловеческих ценностей есть создание таких педагогических условий, в которых через организацию соответствующих переживаний ребенка и воздействие на его мотивационную сферу осуществлялась бы собственная активная деятельность школьника, в процессе которой происходило бы осмысление общечеловеческих ценностей, перевод их во внутренний план, когда они, трансформируясь в убеждения личности, в свою очередь сами начинали бы выполнять функцию регулятора поведения и поступков подростка. При этом, под педагогическими условиями мы понимаем такую управляемую педагогом и самоуправляемую ребенком среду, в которой в соответствии с сензитивностью возраста ребенка наиболее полно удовлетворялись бы его ведущие возрастные потребности.

Формирование общечеловеческих ценностей должно охватывать все сферы личности подростка: когнитивную, в которой он получал бы необходимые знания об общечеловеческих ценностях; аффективно-побудительную, где формировалось бы его отношение к общечеловеческим ценностям, придание им личностного смысла; и волевую, предполагающую овладение основными способами и приемами поведения, в соответствии с нормами общечеловеческих ценностей. Другими словами, процесс усвоения общечеловеческих ценностей должен в себя включать:

1. Знания о нормах общечеловеческих ценностей и понимание их содержания.
2. Отождествление своего поведения с этими нормами.
3. Желание следовать нормам общечеловеческих ценностей.
4. Способность реализовать эти нормы.

Таковы, с нашей точки зрения, основные пути формирования у подростков системы общечеловеческих ценностей и предупреждения их отклоняющегося поведения.

5. ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Семья, так же как и школа, являясь неотъемлемой частью общественной системы, всё-таки носит, по утверждению И.Я.Лернера, относительно автономный характер [73]. И это позволяет говорить о том, что, несмотря на трудности современного этапа развития нашего общества, представляется возможным создание педагогических условий гуманистического воспитания ребенка в каждой отдельно взятой семье.

Семья для ребенка – это место его рождения и основная среда обитания. Как мы уже отмечали, семья в современных условиях становится ведущим институтом социализации ребенка, где он усваивает нормы и ценности своего ближайшего окружения. Особенно велико влияние семьи в дошкольном и младшем школьном возрасте, но она при определенных условиях может сохранять своё значение и на протяжении всей жизни человека. Семья – это определенный морально-психологический климат, это для ребенка школа отношений с людьми. Именно в семье складываются первоначальные представления ребенка о добре и зле, о порядочности, об уважительном отношении к материальным и духовным ценностям. С близкими людьми в семье он впервые переживает чувства любви, дружбы, долга, ответственности, справедливости и т.д.

Гуманистическое воспитание предполагает ориентацию на общечеловеческие ценности, так как их системообразующим компонентом и высшей ценностью является именно Человек. Непременным условием эффективного формирования общечеловеческих ценностей у ребенка в семье является наличие соответствующих убеждений и ценностных ориентаций у родителей. Но сам по себе этот фактор ещё не гарантирует положительного результата, так как характер ребенка развивается не просто под влиянием среды, а в зависимости от того, как сложились отношения ребенка в этой среде, что является для него значимым, чем он в ней интересуется, т.е. зависит, в конечном счете, от социальной ситуации развития растущего человека, от богатства его внутреннего мира, от его собственной активности.

Для эффективного усвоения ребенком ценностей своего ближайшего окружения необходимо, чтобы семья стала референтно

значимой для него, а это зависит от создания адекватных педагогических условий, в которых бы наиболее полно удовлетворялись ведущие возрастные потребности ребенка. Свойство целостности любой педагогической системы реализуется через принцип комплексности. Для того чтобы определить педагогические условия гуманистического воспитания ребенка в семье, необходимо в комплексе рассмотреть его ведущие возрастные потребности, так как именно их неудовлетворение является, по нашему мнению, основной внутренней причиной отклоняющегося поведения детей.

Есть определенная специфика семейного воспитания в отличие от воспитания общественного, которая определяет и характер семейного воспитания, и его содержание, и организационные формы и, в конечном счете, логику, содержание и методику взаимодействия школы и семьи. Прежде всего эта специфика выражается в том, что по природе своей семейное воспитание основано на чувстве. Изначально семья, как правило, зиждется на чувстве любви, определяющем нравственную атмосферу этой социальной группы, стиль и тон взаимоотношений её членов: проявление нежности, ласки, заботы, терпимости, великодушия, умения прощать, чувства долга [84], а также добрые семейные традиции.

Главной сквозной потребностью ребенка, начиная с внутриутробного периода его развития, является потребность в любви родителей, в их заботе, потребность чувствовать себя защищенным. Поэтому главным условием нормального развития ребенка, как отмечает в своем исследовании Р.А.Хамидуллина, является безусловное принятие его родителями, их "безусловная к нему любовь" [131, с. 8]. На детей никогда не влияет отрицательно какой-либо один фактор их повседневной жизни. Лишь одно плохо влияет на них – это отсутствие любви и заботы. Чувство любви со всей гаммой различных нюансов его проявления дает ребенку непреходящее ощущение счастья, надежности существования, чувство защищенности от внешних невзгод.

Мы выделили "любовь" как ведущее качество нравственной личности. Воспитать чувство любви вне атмосферы любви невозможно. "Любовь, – писал А.С.Макаренко, – это самое великое чувство, которое вообще творит чудеса, которое творит новых людей, создает величайшие человеческие ценности" и при этом

отмечал, что "любовь требует дозировки, требует меры" [81, с. 457]. Парадокс заключается в том, что эта изначально позитивная для развития ребенка гамма чувств может стать как позитивным, так и негативным фактором воспитания. Здесь действительно важна мера проявления чувства. Недополучивший родительской любви ребенок часто вырастает недоброжелательным, озлобленным, черствым к переживаниям других людей, дерзким, неуживчивым в коллективе сверстников, а иногда – замкнутым, неприкаянным, чрезмерно застенчивым... Выросший же в атмосфере псевдолюбви, заласкивания, благоговения и почитания, маленький человек рано развивает в себе черты эгоизма и эгоцентризма, изнеженности, избалованности, зазнайства, лицемерия. В семьях, где существует гиперопека ребенка, вся жизнь семьи подчинена ребенку. К школьному возрасту ребенок, окруженный подобной опекой, не владеет элементарными навыками самообслуживания, не испытывает потребности и не понимает необходимости трудиться вместе с товарищами по классу. Неуверенность в своих силах, полная безынициативность, отсутствие необходимых умений – вот к чему приводит всеохватывающая семейная забота. Полярность чувств, испытываемых ребенком, зачастую является основой взаимного восполнения влияний семьи и школы.

Любовь к ребенку должна сочетаться с достаточно высокой требовательностью к нему. Но необходимо иметь в виду, что не менее вредной для становления личности ребенка оказывается и противоположная крайность, при которой возможности детей чрезмерно завышаются, к ним предъявляют требования без учета их психофизического состояния. Перегрузка, особенно интеллектуальная, влечет за собой не только снижение работоспособности, но и срывы в поведении, появление нежелательных черт характера. Сформированная родителями завышенная самооценка приводит к тому, что, берясь за непосильное для себя дело, ребенок не может его выполнить, начинает нервничать (вплоть до возникновения агрессивных проявлений), теряет веру в свои силы. А как показали исследования М.С.Неймарк, в дошкольном и даже младшем школьном возрасте основной потребностью, способствующей усвоению ребенком требований окружающей среды, способной затормозить непосредственные желания, является потребность в одобрении взрослых (родителей, воспитателей).

Последнее "создает тот эмоциональный комфорт, который дает возможность осознать себя на уровне требований. Без этого не может идти нормальное, благополучное развитие социального существа" [114, с. 75–76].

Формирование общечеловеческих ценностей у ребенка в семье необходимо начинать с самых простейших и понятных ребенку элементов, постепенно доводя их до всё более обобщенных и высоких понятий. Об этом говорил ещё великий И.Г.Песталоцци, отмечая, что любовь ребенка к матери является простейшим элементом нравственного воспитания.

Напомним, что согласно Э.Фромму, плодотворная любовь включает в себя такие элементы, как забота, ответственность, уважение и знание. Любить ребенка – это прежде всего знать его во всех отношениях. Для оказания полноценной помощи ребенку родителям надо располагать определенными знаниями об особенностях психофизического развития детей, уметь наблюдать и изучать своего ребенка, знать состояние его здоровья, уметь проникнуть в его внутренний мир, понять характер его переживаний, уметь интерпретировать поведение ребенка.

Уже в детском возрасте может возникнуть противоречие между стремлением ребенка осуществить желаемое и нормой поведения, между "хочу" и "нельзя". Не все детские желания можно удовлетворять. Детям необходимо знать, что есть ограничения, которые могут предохранить их от беды, пока они не будут способны самостоятельно управлять своими действиями. В этом заключается сущность внешнего контроля родителей и их забота о ребенке, которые с возрастом ребенка должны меняться по форме и содержанию. Необходимо, чтобы ребенок знал, что можно делать, а чего нельзя, чтобы он усваивал социальные нормы и следовал им. "Словом, уже с первых лет жизни возникает проблема такого воспитания, которое привело бы не к формальному, а к подлинному усвоению нравственных норм и нравственных привычек" [19, с. 30–31]. А это возможно, только сделав выполнение социальных норм более притягательным для ребенка, чем стремление действовать по непосредственному побуждению. Взрослые в повседневной жизни должны предъявлять к детям дошкольного возраста, как уже говорилось, определенные требования. Они требуют аккуратности, добросовестности, организованности, со-

чувствия, доброты. Как известно, возраст 2–4 года является наиболее сензитивным для воспитания у детей сопереживания, сочувствия, и если эти качества своевременно не сформировать, то впоследствии это может породить нравственную "глухоту" или как ещё говорят «эмоциональную тупость». За выполнение норм детей одобряют, за нарушение – порицают или даже наказывают, а как мы отмечали, заслужить одобрение, быть на уровне требований взрослых, особенно родителей – это одна из основных потребностей детского возраста. Таким образом, у дошкольников в их повседневной жизни возникают соответствующие привычки поведения и некоторое обобщенное знание этических норм, которые ориентируют их в том, что хорошо и что плохо (хорошо то, что одобряют взрослые; плохо то, что они порицают).

Однако особая и очень важная функция в ориентации детей дошкольного возраста на общечеловеческие ценности принадлежит игре как ведущему виду деятельности. Разыгрывая принятую на себя роль, ребенок сам выделяет те правила и нормы, которые приняты в окружающей его социальной среде, и делает их правилами своего игрового поведения. Как подчеркивают Л.И.Божович и Л.С.Славина, ролевая игра, во-первых, способствует осознанию ребенком социально принятых этических норм поведения; во-вторых, в игре эти нормы становятся его собственными, а не навязанными извне. Игра (мы бы сказали "переживание в игре") является тем механизмом, который переводит внешние требования социальной среды в собственные потребности ребенка. В игре он сам определяет, как надо себя вести в той или иной ситуации, что должно делать, а чего делать не следует, и не ждет за это одобрения окружающих. Наградой ему являются чувства удовлетворения и радости, которые он испытывает от выполнения своей роли [там же, с. 45]. Таким образом, важнейшим условием усвоения социальных норм и ценностей (в том числе и общечеловеческих) в дошкольном возрасте является организация игровой деятельности ребенка, определение её содержания и направленности.

В игре ребенок моделирует мир взрослых, осваивает те отношения, которые существуют в мире взрослых. К 6–7 годам у него появляются новые потребности: желание узнать, почему так устроен мир, стремление познать сущность человеческих отношений и вещей. В игре удовлетворить эту потребность невозможно. Она реали-

зуется в стремлении к социальному положению школьника и к учению как новой, социально значимой деятельности. Этот уровень развития самосознания непосредственно связан с возникновением особого личностного новообразования, которое Л.И.Божович обозначила понятием "внутренняя позиция", которая "складывается из того, как ребенок на основе своего предшествующего опыта, своих возможностей, своих ранее возникших потребностей и стремлений относится к тому объективному положению, какое он занимает в жизни в настоящее время и какое положение он хочет занимать. Именно эта внутренняя позиция обусловливает определенную структуру его отношения к действительности, к окружающим и к самому себе. Через эту внутреннюю позицию и преломляются в каждый данный момент воздействия, идущие от окружающей среды" [17, с. 174].

Основной потребностью в младшем школьном возрасте является потребность ребенка быть хорошим учеником, отвечать требованиям, предъявляемым ему новыми условиями школьной жизни. И родители должны помочь удовлетворению этой потребности ребенка, если хотят, чтобы он нормально развивался. Семья должна брать на себя функции подготовки ребенка к школе и оказания помощи ему в годы школьного обучения. В этот период очень важно выработать единую линию работы с детьми, как педагогам, так и семье. Ребенок не должен тревожиться при встрече с детьми и учителями, испытывать отрицательные эмоции к самому процессу обучения. А для этого родителям надо учить детей общаться создавая соответствующие условия для общения со сверстниками и взрослыми. Необходимо учить ребенка считаться с желаниями окружающих, вежливому поведению со старшими. Воспитание, адекватное социальным нормам поведения, культуры общения достигается прежде всего личным примером. Манера родителей вести себя дома, в различных общественных местах, их манера разговаривать с другими людьми, внешний вид и т.п. становятся предметом подражания. Дети копируют поведение родителей, поэтому они должны быть прежде всего требовательными к себе, не допускать неуважительного отношения к ребенку и взрослым, быть последовательными в своих действиях. "Родительское требование к себе, родительское уважение к своей семье, родительский контроль над каждым своим

шагом – вот первый и самый главный метод воспитания!" – - подчеркивал А.С.Макаренко [81, с. 347].

Родителям следует развивать эмоционально-волевую сферу ребенка, так как школьная жизнь требует от детей эмоциональной устойчивости. Зачастую дети, чрезмерно избалованные родительской лаской, болезненно реагируют на замечания учителей, отказываются идти в школу и т.д. Во всех подобных случаях ребенку нужно уметь сдерживать себя, управлять своим поведением. Необходима как внешняя, так и внутренняя регуляция поведения. Родителям надо учить детей подавлять агрессивные вспышки, импульсивные реакции, учить анализировать различные конфликтные ситуации, искать компромиссы. Родителям необходимо, насколько это возможно, предупреждать нежелательные проявления характера ребенка, совместно вырабатывать оптимальный стиль поведения для многих прогнозируемых ситуаций, учить отличать главное от второстепенного, злой умысел от безобидной шутки. Необходимо вносить в жизнь ребенка побольше положительных эмоций, чаще фиксировать его внимание на добрых делах, на занятиях, приносящих радость. Следует чаще разговаривать о школьных делах, обращая внимание на положительные стороны школьного обучения. С посещением школы не должны ассоциироваться страх и тревога. Нельзя ребенка запугивать школой.

Не менее важной для обучения ребенка является и его способность к волевым усилиям. Ребенок должен уметь выполнять не только то, что ему нравится, что "хочу", но и то, что "надо", причем в течение определенного установленного времени. Поэтому очень важны занятия, предусматривающие развитие воли. В играх, при выполнении хозяйственных поручений дома, на специальных занятиях, родителям нужно ставить перед ребенком задачи, решение которых требует от него волевого усилия. Нельзя допускать, чтобы он, не закончив одну работу, принимался за другую. Ребенок должен прочно усвоить, что любое дело следует доводить до конца.

Родителям необходимо создавать условия для формирования способностей к овладению учебными умениями и навыками. Организуя игры с мячом, занятия мозаикой, шитье по проколам, обучая вязанию родители смогут помочь детям развить ручную ловкость,

координацию движений, моторику мелких мышц кисти, что необходимо для навыков письма и иной учебной деятельности.

Необходимым условием успешности школьного обучения является и определенный уровень умственной зрелости ребенка. Прежде всего это предполагает наличие достаточно развитых психических познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления, достаточно развитой речи ребенка. В зависимости от индивидуальных особенностей с одними детьми надо больше работать над развитием внимания, других учить приемам запоминания и припоминания, у третьих развивать речь, четвертых обучать планированию, целенаправленной деятельности, вырабатывать навыки самоконтроля и т.д. Существует большое количество самых разнообразных методических пособий, которые родители могут использовать в этой работе с детьми [44; 45; 46; 88 и др.]. Совершенствуя психические процессы ребенка, родители закладывают фундамент, обеспечивающий успешность его учебной деятельности.

К концу младшего школьного возраста у ребенка в основном удовлетворяется его потребность быть учеником. Постепенно формируется теоретическое мышление, мышление в понятиях. Так как формирование научных понятий предполагает умение анализировать свои суждения, то развитие понятийных форм мышления обусловливает возникновение к концу младшего школьного возраста способности школьника наблюдать свои собственные психические процессы и отдавать себе в них отчет. А это составляет сущность рефлексии, которая является важным новообразованием подросткового возраста и характеризует возникновение нового этапа в развитии самосознания. Рефлексия есть осознание себя подростком как личности, обладающей определенными, именно ему присущими качествами. Рождение рефлексии изменяет весь строй сознания школьника и его отношение к окружающему [19; с. 49, 53]. На основе рефлексии у подростка возникает представление о себе как уже не ребенке, он начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым.

Чувство взрослости как специфическое новообразование самосознания выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к себе, людям, миру; определяет специфическое направление и содержание его активности, систему новых стремлений, переживаний и аффективных реакций. Это новообразование

порождает у подростка и специфические для него потребности: в самоутверждении и самовыражении. Подростки стремятся обладать теми качествами личности, которые они считают ценными, и проявлять их в своем поведении. Специфическая социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и их отношениях.

Реализация потребности подростка в самоутверждении и самовыражении, овладение миром взрослых и спецификой их отношений осуществляется через интимно-личное общение со своими сверстниками, которое является ведущим видом деятельности подростков и строится на основе так называемого "кодекса товарищества", где зафиксированы те формализованные и неформализованные нормы поведения, которые подростки считают для себя ценными. В товарищеской среде складывается общественное мнение, которое определяется не столько успехами в учении и мнением взрослых (как это было в младшем школьном возрасте), сколько оценкой личности подростка, присущих ему ценных с точки зрения сверстников качеств. Особенно ценятся среди подростков такие качества, как отношение к товарищам, ум, характер, способности, смелость, независимость, воля, справедливость. Для подростков мнение товарищей, как правило, авторитетнее, чем мнение взрослых. Поэтому потребность подростка в самоутверждении выражается, прежде всего, в его стремлении занять достойное положение в коллективе сверстников, быть на уровне их требований [64].

Процесс осознания своей личности – черт характера, способностей, переживаний, мотивации поступков – сопровождается самооценкой, сравнением себя с другими. Таким образом, у подростка постепенно формируются представления о себе и своё собственное мнение об окружающей жизни ("ценностные ориентации"). Самооценка подростка порождает стремление найти образец и равняться по этому образцу, что связано с попытками самовоспитания. Идеалы подростков представлены уже не столько в виде образа конкретного человека (как в младшем школьном возрасте), сколько в форме требований, которые предъявляются человеку. Даже в тех случаях, когда идеал выступает для подростка в лице конкретного человека, он лишь конкретизирует в себе

ценные для школьников этого возраста черты [94]. Наличие образца, идеала является важнейшим фактором психологического развития подростка и условием эффективности воспитательных воздействий. Возникновение собственных требований к себе создает как бы "вторую среду", в соответствии с которой действует подросток, и именно она становится основным регулятором его поведения, критерием, по которому он судит самого себя. Если у подростка в определенных условиях складываются ложные идеалы, то положительные воздействия не будут достигать цели.

Развитие самосознания и самооценки – сложный и длительный процесс, который сопровождается у подростка целой гаммой специфических (часто внутренне конфликтных) эмоциональных переживаний. Они выражаются в неуравновешенности детей этого возраста, вспыльчивости, раздражительности, в частых сменах настроения. Незрелые попытки анализа своих возможностей сопровождаются то взлетом самоуверенности, то сомнениями в себе и колебаниями. Неуверенность в себе часто приводит подростков к ложным формам самоутверждения – бравированию, развязности, нарушению дисциплины исключительно с целью показать товарищам и доказать себе свою независимость и бесстрашие [19].

В таких условиях подросткового возраста существенно меняются роль и функции взрослых в их отношениях с детьми. Родители должны учитывать, что у подростков возникает критичность сознания, они обращают внимание на недостатки в поведении, в деятельности взрослых, особенно пристрастно относятся к родным и учителям, подмечая все их промахи. Важной особенностью для их сознания является потребность в доказательствах, они ничего не хотят принимать на веру. Подросток ограничивает права взрослых, а свои расширяет и претендует на уважение его личности и человеческого достоинства, на доверие и предоставление самостоятельности, т.е. на известное равноправие со взрослыми, и старается добиться признания ими этого права.

Благополучная форма перехода к новому типу отношений возможна, если взрослые сами проявляют инициативу или, учитывая требования подростка, перестраивают своё отношение к нему. Учитывая то, что подросток, хотя и считает себя взрослым, но ещё более чем раньше нуждается в совете взрослого, в его помощи, родители должны занять по отношению к ребенку пози-

цию авторитетных советчиков, помощников, защитников, старших друзей.

Детям нужно, чтобы они могли развивать способность управлять собой через собственный жизненный опыт. Возможно, самое трудное для всех родителей – доверять ребенку, чтобы позволить ему экспериментировать в своих делах и поступках. Пример родителей и разумные внешние ограничения помогают ребенку в развитии у него внутреннего контроля за своим поведением. Но ничто так не поможет ему, как собственный опыт. Родители должны достаточно доверять ребенку, позволять ему совершать отдельные ошибки, извлекая из них уроки. Право на ошибку – одна из существенных сторон воспитания, потому что ошибки – лучший источник познания. Все родители хотят защитить своих детей от неприятностей, но следует помнить, что даже серьезные проблемы могут быть решены подростком самостоятельно и быть шагом на пути к взрослению. Рано или поздно дети должны попробовать свои собственные силы. Предоставляя ребенку как можно больше самостоятельности, родители остаются рядом, чтобы помочь ему, если он столкнется с трудностями.

Никогда не следует создавать у ребенка ощущение того, что он плохой. Это оказывает негативное влияние на формирование его характера, а нередко отражается и на здоровье. Как известно, все люди обладают равным потенциалом добрых и злых чувств, но каждый использует его по-своему. Если ребенок совершает плохой поступок, родители обязательно должны проанализировать его, выявив потребности и мотивы подростка. Необходимо объяснить ему, почему так нельзя поступать, дать понять, что он совершил серьёзную ошибку и даже если и наказать его, то сделать это обоснованно и не унижая чувства собственного достоинства подростка. В воспитании детей гораздо важнее помочь ребенку понять ошибку, чем наказывать за каждый, даже маленький проступок.

В подростковом возрасте очень важную функцию выполняет родительский контроль. Но родительский контроль должен носить взаимодоверительный (демократичный) характер и складываться из взаимодействия следующих позиций: интерес родителей к различным видам деятельности ребенка (игра, учеба, труд, общение); знание ими внесемейной сферы общения ребенка

(формальной, неформальной); повседневное внутрисемейное общение (так называемые "беседы за столом") [137].

Важнейшей особенностью подросткового возраста является и то, что в этот период, несмотря на то, что школа, учение, отношения с товарищами заполняют почти все время подростка и составляют главное содержание его жизни, формируются и другие, более широкие интересы, возникают различные увлечения, появляется желание обладать такими качествами личности, которые, как им кажется, не могут найти реализации в повседневной жизни. Родители, по возможности, должны создавать условия для того, чтобы ребенок мог попробовать свои силы в различных видах деятельности, помочь ему максимально развить заложенные в нем способности, но не за счет других окружающих его людей.

Американский психолог-гуманист А.Маслоу отмечал, что чем больше смысла обнаруживает человек в собственной жизни, тем более он способен жить в гармонии с другими. Самоактуализирующийся подросток, занятый своим интересующим его делом, достаточно хорошо относится к себе, а потому хорошо относится и к другим. Лучший способ усилить положительные качества личности – это как можно лучше поощрять её самореализацию. Чем больше делают родители для удовлетворения подлинных потребностей ребенка, чутко и нежно заботясь о нем, тем больше они будут поощрять развитие в нем всего самого лучшего [141]. В этом и состоит, на наш взгляд, сущность родительской заботы о ребенке и уважения к его личности.

Заботясь о ребенке, родители одновременно должны воспитывать у него и чувство ответственности, которое, прежде всего, выражается в том, насколько он приучен заботиться о себе и о других людях. Родители должны помочь ребенку осознать ценность человеческой жизни и необходимость заботиться о других. Приучать к ответственности необходимо с раннего детства, с того момента, как он осознал себя и понял, что каждый человек по-своему красив и неповторим. Но человек никогда не будет в будущем проявлять заботу о людях, если он сам в детстве не испытал её. Это очень важно понять, прививая ребенку навыки ответственного отношения к делам и поступкам, которые он совершает. Очень важно, чтобы ребенок ощущал себя нужным человеком, равноценным со всеми остальными членами семьи, имею-

щим право голоса, активно участвующим в её жизни. Ответственность рождается не в условиях злобного подчинения, а тогда, когда ребенок чувствует, что его уважают как личность, и знает, что окружающие нуждаются в нем [74].

Лучшей формой семейного сотрудничества является семейный совет, где подросток имеет право высказать своё мнение, и где с этим мнением считаются. Чувство долга по отношению к окружающим находится у подростка в прямой зависимости от того, насколько другие ответственно ведут себя по отношению к нему. Если родители хотят, чтобы их дети стали ответственными гражданами, они должны разделять с ними глубокую озабоченность благополучием людей во всех уголках земли, обсуждать с ними происходящие в мире и в собственной стране события, поощрять их участие в общественной жизни, должны помочь им осознать, что их усилия, направленные на достижение благородной цели, тоже что-то значат. Нужно воспитывать у детей милосердие и внимание к другим людям. А сочувствие к другим у них начинает развиваться только в том случае, если они чувствуют себя защищенными, ощущают, что их ценят.

Как справедливо отмечает замечательный американский педагог Э.Ле Шан, главное, чему должны родители научить своего ребенка – это любить себя. Если ребенок чувствует себя счастливым, уверенным в себе, оптимистичным, любознательным и дружелюбным, он будет хорошо и с удовольствием учиться. Но если он нервный, испуганный, раздражительный и отягощенный нереализованными потребностями, то он с трудом будет поддаваться образованию. Любовь к себе – наиболее фундаментальная и существенная из всех способностей. Пока ребенок не будет способен ценить собственную жизнь, он не будет ценить и чужую, он никогда не станет деятельным, не сможет реализовать собственные возможности [74].

Специфические трудности в общении взрослого и подростка могут отсутствовать, если отношения между ними строятся по определенному типу отношений взрослых – дружеских, содержательного сотрудничества с характерными для них нормами взаимного уважения, доверия, помощи. Подростку необходимо понимание со стороны взрослого. Общность их жизни может создаваться разным содержанием, а сотрудничество развертываться в

разных видах деятельности, но то и другое необходимо в равной мере. В процессе сотрудничества складываются новые способы социального взаимодействия подростка и взрослого, морально-этическое содержание которых отвечает задаче развития социальной взрослости подростка и его новым требованиям к характеру взаимоотношений со взрослыми. Именно сотрудничество позволяет взрослому поставить подростка в положение своего помощника и товарища в разных делах и занятиях, а самому стать для него образцом и другом. Именно такие отношения субъективно необходимы подростку и объективно необходимы для его воспитания [26].

Нельзя не отметить, что большой потенциал в семейном воспитании содержит народная педагогика, общечеловеческая по своему содержанию и национальная по форме и средствам своего выражения. Народная педагогика всегда возвышала человеческую личность; неоценим её вклад в воспитании уважения к семье, к старшим, к народным обычаям и традициям. Отмечая важность накопления традиций в семье, А.С.Макаренко признавал, что в "создании традиций нужно использовать какой-то маленький инстинктивный консерватизм, но консерватизм хорошего типа, т.е. доверие к вчерашнему дню..." [81, с.125] и подчеркивал, что "каждая семья представляет явление особое, индивидуальное и воспитательная работа в одной семье вовсе не должна быть точной копией такой же работы в другой" [там же, с. 432].

Народная педагогика включает в себя все виды воспитания и несет в себе большой потенциал в формировании общечеловеческих ценностей. Трудовое воспитание занимало и занимает в ней одно из центральных мест. Любовь ребенка к матери закладывает основу его нравственного воспитания. С воспитания любви к родному очагу, родной деревне, окружающей природе начинается любовь к Отечеству, и одновременно народная педагогика всегда воспитывает уважение к другим народам, что является основой мира и согласия между людьми. В народной педагогике всегда существовали четкие правила и ориентиры, ясные представления о добре и зле. Как отмечает Г.Н.Волков, общечеловеческое начало является ведущим в понимании сущности, цели и задач народной педагогики. Что же касается методов и средств воспитания, таких как загадки, пословицы, песни, сказки и легенды,

обряды и традиции, то в них много своеобразия, связанного с особенностями того или иного народа, с индивидуальностью личности воспитателя и воспитанника [27, с. 46]. Очень важно, чтобы родители как можно больше читали детям сказки, пели с ними народные песни, приобщали их к народным традициям.

Итак, подростки разными путями входят в мир взрослых и усваивают его ценности. Развитие взрослости может происходить однобоко или сразу в нескольких направлениях, в разном темпе, разными способами: в практике определенным образом построенных отношений, через подражание и прямое заимствование, через самовоспитание и самообразование, усвоение знаний о взрослых и их жизни. Внутри каждого из этих процессов происходит усвоение тех или иных норм, ценностей, общественных требований, способов поведения из мира взрослых и формирование личных ценностей, которые определяют цели, направление и содержание деятельности, критерии оценки и самооценки. У подростка начинает складываться определенная система личных ценностей. И помочь подростку освоить ценности мира взрослых, ввести его в этот мир общечеловеческих ценностей в условиях семьи призваны, прежде всего, родители. Общечеловеческие ценности должны выступать теми внутренними критериями, с позиции которых подростки могут оценивать явления окружающей жизни, в том числе и ценности групповые, национальные, социальные.

Исходя из специфики семьи как фактора развития и воспитания личности ребенка можно сформулировать ряд принципов гуманистического семейного воспитания, при осуществлении которых создаются наиболее благоприятные условия для усвоения общечеловеческих ценностей:

– безусловное принятие и любовь родителей к ребенку и создание на этой основе атмосферы счастья, надежности существования, чувства защищенности;

– знание и учет возрастных, половых и индивидуальных особенностей ребенка;

– удовлетворение актуальных возрастных потребностей ребенка через создание адекватных условий для осуществления его собственной активной деятельности;

– сочетание любви к ребенку с достаточно высокой требовательностью, основывающейся на его реальных возможностях;

– глубокое уважение к личности ребенка, к чувству его собственного достоинства на основе доверия;

– максимальная помощь родителей в развитии способностей ребенка в процессе его самоактуализации;

– признание права ребенка на ошибку, стремление понять его поступки, опора на положительное в растущем человеке;

– сотрудничество как основной тип взаимоотношений родителей и подростков;

– взаимодоверительный (демократичный) характер родительского контроля;

– воспитание чувства ответственности через осознание ребенком ценности человеческой жизни и необходимости заботиться о других;

– включение подростка во все виды жизнедеятельности семьи на равноправной основе;

– личность родителей должна быть идеальной моделью, образцом для подражания детей;

– использование в воспитании детей нравственного потенциала народной педагогики.

Данные педагогические принципы, реализованные в их совокупности, создают, с нашей точки зрения, идеальные условия семейного воспитания, к которым надо стремиться.

К сожалению, в настоящее время имеется ещё достаточно много семей, которые не вполне способны справиться с задачей по созданию адекватных условий формирования общечеловеческих ценностей у детей. В такой ситуации школа как ведущий общественный институт социализации учащихся должна брать на себя компенсаторную функцию по формированию социально значимых (общечеловеческих) ценностей у подростков "группы риска", что является одной из важнейших особенностей профилактики девиантного поведения.

6. КОМПЕНСАТОРНЫЕ ФУНКЦИИ ШКОЛЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА»

Образование призвано взять на себя ответственность за изменение ситуации в стране и общественном сознании. В Концепции модернизации российского образования отмечается, что «обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, её генофонда, обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества – общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой» [59, с. 5]. Особое место в данном процессе принадлежит школе как социальному институту, перед которой стоит задача реализации компенсаторной функции в социализации подрастающего поколения, в формировании социально значимых ценностных ориентаций детей и их родителей, в подъеме, в целом, общей культуры. Это обусловливает значимость воспитания в целостном педагогическом процессе.

В свете вышеизложенного вновь актуальными становятся понятия «социальное воспитание» и «педагогика среды», которые были общеупотребимыми и активно дискутировались в 20-е годы прошлого столетия. А.В.Мудрик понимает под социальным воспитанием «...планомерное создание условий для относительно целенаправленных развития и духовно-ценностной ориентации человека в процессе его социализации» [91, с.229]. Такое понимание социального воспитания предполагает интеграцию всех воспитательных сил общества и имеет своей целью в целом повышение культурного уровня народа, что вполне отвечает насущным задачам сегодняшнего дня. Именно школа, с нашей точки зрения, и должна стать тем самым консолидирующим все социальные усилия социокультурным центром в своем микрорайоне.

Данный подход с неизбежностью выводит нас на понятие «педагогика среды». В свое время М.В.Крупенина определяла последнюю как всю совокупность факторов окружающей ребенка среды (производственных, общественных, семейно-бытовых и др.), которые стихийно воздействуют на него [см.: 40, с.347]. Задача заключается в том, чтобы сделать окружающую ребенка среду по возможности максимально управляемой, превратить среду школы как внутреннюю, так и внешнюю в среду воспитывающую.

Диалектика общего и особенного предполагает прежде всего раскрытие общих условий и принципов формирования общечеловеческих ценностей, на фоне которых только и можно выявить особенности педагогических условий их личностного принятия подростками "группы риска". Такими наиболее общими принципами, лежащими в основе создания адекватных педагогических условий, являются закрепленные в Законе Российской Федерации "Об образовании" принципы гуманизации, демократизации и гуманитаризации образовательного процесса в школе.

Гуманистический характер образования предполагает его ориентацию на общечеловеческие ценности. Гуманистический подход к образованию ставит в центр образовательного процесса личность ребенка и культуросообразные способы деятельности и общения педагога, возвышающие его самого. Как отмечает О.С.Газман, педагогический гуманизм предполагает конкретные методы работы, связанные с целями, средствами и условиями природо- и культуросообразного саморазвития личности. Опираясь на общефилософские и психологические взгляды на человека и человечество, их жизненное предназначение (в филогенезе и онтогенезе), новая педагогика свободы формирует у воспитателя взгляд на ребенка как самоценное, саморазвивающееся, естественное, а потому социально и биологически сложное, динамичное явление, обладающее своей собственной логикой развития (саморазвития), которую нельзя игнорировать или видоизменять, а можно лишь "вписаться в неё", приняв личность ребенка таковой, какая она есть [32, с. 18].

По мнению С.А.Беличевой, принцип гуманизации социальной сферы требует понимания и принятия человека и его природы, понимания проблем и затруднений, испытываемых каждым отдельным индивидом, особенно – формирующимся, незрелым в социальном и физическом отношении ребенком, подростком, юношей, что задает по сути дела, новую парадигму современной социальной науки и практики [10]. Подлинная гуманизация социальной профилактики, социальной работы с подростками "группы риска" предполагает отказ от карательных форм воздействия и повсеместный переход на принципы педагогической поддержки и защиты. Мы согласны с О.С.Газманом в том, что специфической задачей педагогической поддержки является помощь расту-

щему человеку в обретении себя, в работе с самим собой, т.е. в самоопределении и самореализации (что и является ведущей возрастной потребностью подростков – Л.Г.) [31]. Реализация этой возрастной потребности и создание на этой основе базы для личностного принятия общечеловеческих ценностей и составляет, с нашей точки зрения, сущность профилактической работы с подростками "группы риска".

Современная парадигма гуманизма включает три ведущих направления реальной педагогической деятельности:

1) обеспечение внутренних условий (установок, потребностей, способностей) для развития "самости" (self), для саморазвития (через механизмы самопознания, рефлексии, целеполагания, физической и психологической защиты, деятельностей самоосуществления);

2) создание благоприятных внешних условий (среды обитания) для психического и биологического (физического) существования и развития ребенка (питание, одежда, мебель, учебные и другие образовательные средства);

3) организация очеловеченной микросоциальной среды (гуманистические отношения, общение, творческая деятельность, психологический климат и др.) как продукта активности детей и взрослых [32].

В соответствии с этой парадигмой педагогическая поддержка ребенка в образовании должна быть направлена на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с

физическим и психическим здоровьем;

успешным продвижением в обучении;

эффективной деловой и межличностной коммуникацией;

жизненным самоопределением – экзистенциальным, нравственным, гражданским, профессиональным, семейным, индивидуально-творческим выбором [31].

Мы разделяем точку зрения О.С. Газмана на то, что выделение такой образовательной структуры, которая позволила бы оказывать систематическую индивидуальную помощь не только детям с отклонениями в развитии и поведении, а каждому ребенку в решении его личностных проблем, возникающих как в самом процессе обучения, так и идущих от социальной среды, является

реальным шагом к содержательной и организационно-управленческой перестройке образования в направлении сущностной гуманизации.

С принципом гуманизации теснейшим образом связан принцип демократизации образования. Гуманизм и в социальной политике, и в образовании следует понимать как признание самоценности каждого отдельно взятого человека через обеспечение его свободы. В этом состоит цель свободного общества, в котором условием достижения каждой личностью свободы становится демократия. Свободное общество и его демократические институты признают за человеком и гарантируют право на свободу от моральных унижений, экономических лишений, посягательств на жизнь, свободу от социальной, национальной, интеллектуальной дискриминации, обеспечивая свободу для развития своих способностей и неповторимой индивидуальности, для осуществления жизненного призвания и для счастливой жизни. Отсюда следует, что высшая цель и смысл гуманизации и демократизации образования – обеспечить свободу ребенка в настоящем и подготовить его для свободной жизни в будущем, сформировать экзистенциальное чувство свободы и способность к нравственному, профессиональному, жизненному выбору [95].

"Воспитание свободной личности, – отмечает Е.В.Бондаревская, – требует исключения из воспитательной системы любых методов и форм давления на личность и всемерного поощрения и развития практики включения учащихся с раннего возраста в ситуации выбора, самостоятельного принятия решений, вариативного обучения и др., т.е. включения механизмов демократизации образовательно-воспитательной системы школы" [20, с.20]. При этом дифференциация и индивидуализация образования, индивидуальный учебный план и программы, предметы и деятельность по выбору, доверие и уважение к ребенку и подростку, самоуправление школьников и договорные отношения в школе – только часть условий, не всегда влияющих на глубинные процессы саморазвития. Свобода рождается прежде всего из признания и реализации права ребенка на собственные жизненные интересы и цели.

Какова же мера свободы учащихся? В обществе человек свободен постольку и до тех пор, пока его свобода не ограничивает

свободу других людей. Регуляторами отношений между людьми выступают юридические и моральные нормы. В школе отношения и поведение учащихся регулируются дисциплиной, под которой, по мнению В.Ф.Шевчука, следует понимать знание и строгое соблюдение правил, установленных в учебных заведениях в зависимости от специфики определенным образом сбалансированных отношений между учениками и учителями [132]. Демократизация школы предполагает свободу личности ученика, которая, в свою очередь, как подчеркивает исследователь, опирается на возможность недвусмысленного понимания им меры наказания за нарушение предписанного кодекса поведения. Кодекс поведения естественным путем вытекает из жизни общества, а его выполнение опирается на внутренние убеждения ученика. Любовь к Родине или патриотизм станут значимыми только тогда, когда декларируемая норма распространяется на всех граждан без исключения и подтверждена общественной жизнью.

В.Ф.Шевчук выделяет десять основных правил наказаний, отшлифованных вековыми традициями воспитания.

1. Как можно реже наказывать. Чтобы меньше наказывать, надо уметь предупреждать наказания.

2. Соблюдать умеренность в запрещениях.

3. Быть строгим и последовательным в проведении наказания. Строгий учитель пользуется в конечном счете большей любовью учеников, чем слабый и нерешительный. Решительность устраняет сомнение, мучительные колебания.

4. Форма предписаний и запрещений должна быть ясной и определенной.

5. Исключить из предписаний и запретов обоснования. Обоснования дают возможность подвергнуть сомнению предполагаемые предписания. Особенно недопустимы, по мнению исследователя, обоснования нравственных запретов.

6. Не сопровождать предписания и запреты угрозами и обещаниями неприятностей.

7. Не прибегать быстро к максимально строгим мерам наказания.

8. К незначительным проступкам следует относиться как к незначительным, к серьезным как к серьезным.

Ученик должен чувствовать, что вечные законы нравственного миропорядка имеют совсем иное значение, чем предписания типа "не шуметь" или "не ходить в школу без сменной обуви".

9. Не напоминать о проступке.

10. Не подавлять в ученике товарищеское чувство чести [132].

В результате проведенного исследования В.Ф.Шевчук приходит к выводу, что в условиях возврата российской школы к гуманистической педагогике, основанной на самоценности личности учащегося, необходима строгая формализация наказания, включающая в себя фиксацию нормы, вида её нарушения и уровень наказания. Это возможно, по мнению автора, если вернуться к дисциплинарным правилам, вытекающим из Кодекса поведения. Это будет демократично в том смысле, что отношения учителя и ученика станут регулироваться конкретным документом, а в случае, если учитель отклонится от установленных правил, у ученика есть возможность оспорить действия наказывающего [там же].

Не отрицая бесспорности многих положений В.Ф.Шевчука, мы считаем, что в современных условиях демократизации и самоуправления в школьной жизни особое внимание необходимо уделять формированию сознательной дисциплины учащихся. В высшем выражении сознательная дисциплина выступает в форме самодисциплины. Построение педагогического процесса как кооперации, развиваемой самими детьми, делает возможным достижение самодисциплины как необходимого результата образования. Для понимания сущности дисциплины важна фиксация того, что это понятие бессмысленно вне отношения человека к человеку, причем не любого отношения, а только такого, благодаря которому достигается согласованность и единство действий коллектива. Вне совместной деятельности не возникает ни дисциплина, ни потребность в ней. Поэтому, как справедливо отмечает и В.Ф.Шевчук, формирование и функционирование дисциплины с необходимостью связано с подчинением правилам, нормам, определяющим отношения людей в совместной деятельности.

Проблема дисциплины учащихся красной нитью проходит через всю историю педагогической мысли. «Школа без дисциплины есть мельница без воды», – утверждает великий чешский педагог Я.А.Коменский [58, с. 258]. Однако вопреки сложившейся в его время практике он полагает, что подлинная дисциплина

должна быть сознательным соблюдением учащимися школьных законов, норм человеческого общежития, своего долга.

Выдающийся швейцарский педагог-гуманист И.Г.Песталоцци отнюдь не идеализирует природу ребенка и считает, что в ней изначально заложены как ростки добра, так и зла. Вся организация повседневного поведения детей, по его мнению, должна быть рассчитана на то, чтобы «…заложить, оживить и закрепить в них такое настроение, которое предупреждает проникновение зла в душу ребенка и само возникновение влечения к злу…» [106, с. 190]. Осуждая убогие потребности современного ему воспитательного учреждения в показном порядке, во всякой регламентации и всяческом насилии, И.Г.Песталоцци важнейшим средством установления дисциплины признает подлинную любовь, с могучей силой влияющую на детскую душу, и подчеркивает великую потребность человеческой натуры во внутреннем успокоении.

Немецкий философ и педагог И.Ф.Гербарт вслед за И.Кантом рассматривает дисциплину как пропедевтический этап нравственного воспитания пока у воспитанника не разовьется «свободная твердость духа», когда он сам выработает себе нравственный закон и будет следовать ему, потому что не может поступать иначе.

В статье «О значении авторитета в воспитании» выдающийся русский революционер-демократ Н.А.Добролюбов, осуждая воспитание безусловного повиновения, считает, что «привыкая делать все без рассуждений, без убеждения в истине и добре, а только по приказу, человек становится безразличным к добру и злу и без зазрения совести совершает поступки, противные нравственному чувству, оправдываясь тем, что «так приказано». Отстаивая «разумность» в воспитании, Добролюбов требует уважения к человеческой природе, к развитию, а не подавлению «внутреннего человека» в своих воспитанниках, чтобы «воспитание стремилось сделать человека нравственным – не по привычке, а по сознанию и убеждению» [39, с. 144, 147].

Великий русский писатель, философ и педагог Л.Н.Толстой подчеркивает заразительную роль примера и подражания в нравственном воспитании. Если ребенок увидит, по мнению Л.Н.Толстого, что воспитатель раздражается и оскорбляет людей, что заставляет других делать то, что сам может сделать, что потворствует своей жадности, похоти, что избегает труда для дру-

гих и ищет только удовольствия, что гордится и тщеславится своим положением, говорит о других злое…, и тысячи, и тысячи таких поступков или поступков обратных: кротости, смирения, трудолюбия, самопожертвования, воздержания, правдивости, – то заражается тем или другим во сто раз сильнее, чем самыми красноречивыми и разумными поучениями. И Лев Николаевич делает важный вывод: «Так что то, с чего вы начали внутри себя, когда мечтали об идеале, то – есть о добре, достижение которого несомненно только в себе, – к тому самому вы приведены теперь при воспитании детей извне. То, чего вы хотели для себя, хорошенько не зная зачем, то теперь вам уже необходимо нужно для того, чтобы не развратить детей» [125, с. 402].

Говоря о соотношении нравственности и свободы, великий русский педагог К.Д.Ушинский отмечает, что нравственность и свобода – это два таких явления, которые обусловливают друг друга и одно без другого существовать не могут, потому что «нравственно только то действие, которое проистекает из моего свободного решения, и все, что делается не свободно, под влиянием ли чужой воли, под влиянием ли страха, под влиянием ли животной страсти, есть, если не безнравственное, то, по крайней мере, не нравственное действие». И далее К.Д.Ушинский утверждает, что требовать от человека нравственности можно постольку, поскольку ему дается прав, а «существо бесправное может быть добрым или злым, но нравственным быть не может»» [126, с. 467].

Изначально процесс образования может строиться и на повиновении, на долге. Но может строиться и на убеждении. Поэтому дисциплина-обязанность, дисциплина-долг, самодисциплина – это виды дисциплины, механизмы формирования которых существенно различаются друг от друга. Конкретные формы проявления дисциплины – это показатель не уровня её сформированности, а результат отношений человека к целям совместной деятельности, занимаемой им позиции, и принятым в коллективе нормам согласования действий и отношений.

Самодисциплину обычно связывают с высокой степенью нравственной свободы, убеждениями, саморегуляцией. Самодисциплина характеризует поведение людей с внутренней стороны, т.е. со стороны мотивов, устанавливает, порождено ли данное действие внешней причиной или является следствием внутренне-

го убеждения. Самодисциплину можно определить как качество личности, обеспечивающее свободное (обусловленное её внутренними убеждениями) подчинение норме отношений людей в совместной деятельности (в условиях самодисциплины норма становится ценностью), механизмом реализации которого выступает самоуправление (высший уровень саморегуляции). По результатам проведенного нами анкетирования, свобода в понимании подростков – это "независимость", "самостоятельность", "свобода мнений и высказываний", "свобода творить", "раскованность", "разумность", "свобода выбора", "свобода действий", "отсутствие ограничений", "отдых", "свобода от обязанностей". При этом 50% детей связывают свободу с независимостью ни от кого, ни от чего, отдыхом, отсутствием обязанностей. Разница между старшими и младшими подростками незначительна. Поэтому формирование нравственных представлений о свободе и реальной свободы человека является, с одной стороны, важнейшей задачей образования в условиях демократии, с другой – условием развития самодисциплины.

Свобода тесно связана с необходимостью ответственности целеполагания. Н.А.Бердяев неоднократно подчеркивал, что свобода возлагает на человека огромную личную, но и достойную человеческой личности ответственность [14].

К основным компонентам внутренней свободы человека В.С.Манешин относит следующие:

а) познание возможности поступать так или иначе;

б) сопоставление, согласование индивидом познанной внешней необходимости со своими внутренними убеждениями, совестью, личными интересами;

в) проявление воли (выбор и решение и вытекающая из этого ответственность);

г) стремление к самоосуществлению, реализации себя в объективном мире [85, с. 234].

Ответственность как структура отношения включает в себя следующие взаимосвязанные элементы:

1) субъективную ответственность (кто отвечает);

2) объективную ответственность (за что отвечает);

3) инстанцию ответственности (как рискует);

4) меру ответственности (чем рискует);

5) мотив ответственности (во имя чего принимает ответственность).

Субъект ответственности – отдельный индивид, коллектив, общество, человечество. В процессе формирования самодисциплины важно в рамках какого субъекта (самого себя, коллектива, общества, человечества) принимает на себя ответственность отдельная личность; какова мера ответственности (ничем не рискует, рискует материально, рискует честью, достоинством, свободой, жизнью) и мотив ответственности (благополучие самого себя, благополучие других, самореализация).

Каковы закономерности развития описанных выше качеств? Чем целесообразнее организованы деятельность и общение индивида, тем эффективнее формирование личности – так гласит основной закон педагогики. Дисциплина появляется и развивается только в совместной деятельности. Поэтому обратимся к простейшей структуре действий в совместной деятельности, которая включает в себя:

а) совместное целеполагание (СЦ);

б) совместное планирование (СП);

в) совместную реализацию (СР);

г) совместный анализ (СА).

Структура СЦ-СП-СР-СА, сформированная в каждом ребенке и коллективе детей в качестве новообразования, оказывается замкнутой сама на себя. Результатом её формирования является переход деятельности ребенка в самодеятельность, деятельности детского коллектива – в коллективную самодеятельность. Освоенная замкнутая структура составляет содержание самоуправления как отдельного ребенка, так и детского коллектива. Педагогические ситуации, в которых реализуется структура СЦ-СП-СР-СА, воспринимаются отдельным ребенком и коллективом как сфера их нравственной свободы и самоответственности (ответственности перед собой, перед коллективом, мотивом которой выступает потребность в саморазвитии), так как "цели мои", "план мой", "реализую Я", а, следовательно, за результат также "отвечаю Я". Жизненные ситуации, в которых деформируется замкнутая структура деятельности, воспринимаются детьми как насилие. Там, где эта структура детьми освоена, её развитие для детей становится особой потребностью, содержанием саморазвития.

Подчинение норме отношений в совместной деятельности в ситуациях полноты деятельности, с одной стороны, оказывается обусловленным внутренними потребностями и убеждениями личности и коллектива, с другой, происходит за счет самореализации, самоуправления. Следовательно, можно утверждать, что освоение структуры СЦ-СП-СР-СА становится одновременно овладением детьми самодисциплиной. Причем с самого начала становление дисциплины идет не через "дисциплину-обязанность", "дисциплину-долг", а именно как переход самодисциплины с одного качественного уровня на другой.

В реальных условиях 70% учащихся, 93% студентов, 78% учителей утверждают, что особое внимание и время на выработку и принятие целей совместной деятельности учащимися или не уделяется вообще, или уделяется редко. Соответственно, 97% учащихся, 96% студентов, 97% учителей уверены, что ситуацию планирования своих действий учащимися они практически не наблюдали, а если наблюдали, то редко. Та же картина с действиями контроля и оценки. Это говорит о том, что в большинстве случаев педагогических ситуаций целеполагание, планирование, действия рефлексии оценочного характера принимает на себя учитель (воспитатель), а детям остается действие реализации, приобретающее исполнительскую форму. Разрушение замкнутости формируемой структуры деятельности приводит к тому, что исчезает нравственная свобода, дети перестают отвечать за свои действия, становится невозможным развитие ни индивидуального, ни коллективного самоуправления. Дисциплина в такой ситуации поддерживается внешними силами, приобретает форму дисциплины-обязанности. И какие бы требования к детям ни предъявлялись, она не перерастет во внутреннюю потребность, в самодисциплину.

Важнейшей чертой свободы является креативность, право на творчество. Наиболее точное выражение состояние свободы в образовании достигается в свободе выбора и возможности творческой деятельности. В тезаурусе для учителей и школьных психологов подчеркивается, что важнейшей педагогической проблемой и практико-ориентированной задачей в современных условиях становится разработка педагогики самопознания, в частности, внесение в образовательный процесс средств и методик, помогающих детям открывать себя в различных видах деятельности [95, с. 86].

Суть человеческой деятельности состоит в преобразовании действительности, в активном воздействии человека на предметный мир. Деятельность – это основная форма проявления активности человека, его социального назначения. В деятельности человек осваивает предметный мир, распредмечивая и усваивая те смыслы, которые заложены в продукты труда и одновременно "достраивая" этот предметный мир, обогащая общественную жизнь. В деятельности человек выступает как субъект, как творец, как деятель. Проблема деятельности как методологический принцип изучения человека активно разрабатывается в отечественной философии, психологии, педагогике (В.В.Давыдов, М.С.Каган, А.Н.Леонтьев, Г.И.Щукина, Д.Б.Эльконин и др.). Были выделены такие сущностные свойства общего феномена деятельности, как целеполагание, её преобразующий характер, предметность и осознанность. Важно отметить, что в деятельности происходит не только освоение предметного мира человеком, но и вырабатывается отношение к нему, к своему месту в этом мире, к обществу, к людям, вместе с которыми он учится, трудится, производит, творит, устанавливает многообразные нравственные связи, образующие здоровую атмосферу общего труда и общения, содействующие социальному и нравственному становлению его самого [134]. Как отмечал ещё К.Д.Ушинский, "...дать человеку деятельность, которая бы наполнила его душу и могла бы наполнять её вечно, – вот истинная цель воспитания, цель жизни, потому что цель эта – сама жизнь" [127, с. 373].

Формирование общечеловеческих ценностей осуществляется путем включения детей в различные виды деятельности (игру, труд, учение, общение), в процессе которой они познают эти ценности, эмоционально их переживают и вырабатывают к ним личностное отношение, реализуют ценностные установки.

В исследованиях Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Ю.М.Лотмана, А.С.Макаренко, С.Л.Рубинштейна, С.Т.Шацкого, Г.П.Щедровицкого, Д.Б.Эльконина и др. игра рассматривается как особого рода модель деятельности, в которой человек выступает как субъект отношений, способный к творчеству, как свободная личность, вступающая в отношения, не ограниченные рамками бытового сознания. В игре личность получает возможность подняться над уровнем собственного "Я". Включенность в игровую ситуацию проявляется в открытости

личности, снятии эмоциональных и поведенческих стереотипов. Посредством переживания отношения, моделируемые в игре, становятся личностно значимыми. Моделирование в игре является одним из важнейших средств овладения различными жизненными ситуациями, обучения типам социально одобряемого поведения. Игра дает человеку возможность говорить с собой на разных языках, кодируя своё собственное "Я", позволяет найти свою собственную глубинную сущность. Игровая модель оказывается полем проявления многоплановых отношений личности к себе и окружающим. В игровой деятельности осуществляется первоначальное становление рефлексии подростка, в процессе которой обеспечиваются самопознание, саморазвитие и саморегуляция личности. Рефлексия помогает вырабатываться важным общечеловеческим качествам: самокритичности, самопринятию, восприимчивости к другой личности или мнению, что позволяет строить поведение, адекватное ситуации и направленности самой личности. Рефлексия субъекта, как отмечает Ф.Е.Василюк, "...всегда совмещена с явной или неявной ценностью или нормой, исходя из которой субъект оценивает свою деятельность. Результат рефлексии – выявляемое ею рассогласование между ценностью (или нормой) и реальными основаниями совершенного акта, позволяющее, часто впервые, осознать то и другое и стимулирующее к пересмотру либо исходной ценности, либо оснований деятельности (мотивов, притязаний и пр.)" [24, с. 34].

Труд в контексте воспитания следует рассматривать как совокупность физических, интеллектуальных и душевных усилий, в которых личность воспитанника выражает и обогащает себя посредством осознанного создания социально значимых ценностей. При этом актуализируются как внешние параметры труда, связанные с его объективированным результатом, так и внутренние, духовные стороны деятельности. Важно понимать, что труд ребенка – это "начиненный" смыслами феномен его внутреннего мира, связанный с целями и ценностями, с борьбой мотивов и самоопределением, с переживаниями и самооценкой. Это не только сфера развития практических умений, мышечных и волевых усилий, но и важная область укрепления "мускулов" души, ума, гражданственности, совести, любви к людям. Поэтому чем в большей степени в процессе достижения социально значимой и важной для ребенка цели задействованы интеллектуально-практические, нравственные, социаль-

ные, эстетические и другие силы воспитанника, тем в большей мере эта деятельность становится его трудом, тем ценнее труд как педагогическое явление [52].

Как отмечает А.Г.Пашков, труд должен проектироваться как созидательный способ выражения мысли, нравственного отношения к людям и природе, гражданской заботы и т.д. На первом плане предполагается социально значимый эвристический, эстетический, нравственный замысел (то есть идея, связанная с результатом), для достижения которого и нужна собственно работа, приобретаемые в её процессе умения и навыки. Здесь важны трудовые дела экологического характера; добротворчество как деятельная забота о конкретных людях; создание и улучшение школьной образовательной среды; возрождение местных народных ремесел, промыслов; производительный труд с элементами предпринимательской деятельности и другое [там же].

В гуманистической системе воспитания труд должен выступать как носитель человеческой культуры – материальной, нравственной, интеллектуальной, эстетической и как созидательный способ взаимодействия школьников с миром. При включении труда в жизнь школы необходимо его мотивационное обеспечение как фактора личностного развития школьников. Оно должно осуществляться путем "врастания" труда в чувства (образ труда) и в сознание (идея труда) ребенка, а также посредством последующего интегрирования в жизненном опыте (ценность труда). Это значит, что ожидаемый и достигнутый результат труда, его процесс должны быть связаны с переживанием воспитанниками собственной необходимости и полезности, личных и коллективных успехов; с идеей служения людям, нравственным и общественным идеалам; со стремлением к удовлетворению личных и коллективных потребностей; к самоопределению и самореализации [52].

Важную роль в формировании общечеловеческих ценностей у подростков играет учебная деятельность и прежде всего такой её компонент, как творческая познавательная деятельность. Наибольший вклад в развитие личности творчество вносит после того, как у ребенка начинает формироваться способность к абстрактному мышлению. По данным психологов, это происходит в возрасте 11–12 лет. Именно в этот период активно проявляющаяся потребность в самостоятельности и творчестве приближается к

возможностям младшего подростка. Появление новых возрастных особенностей требует от педагога изменения подхода к учебно-воспитательной работе, усиления её творческого компонента. Для подростка творческие формы организации различных видов деятельности выступают на первый план, становятся личностно значимыми. Переход в подростковом возрасте к творческой познавательной деятельности приводит к выделению подростком значимых для него ценностей и выстраиванию их в определенную иерархическую структуру.

Знания об общечеловеческих ценностях содержатся прежде всего в содержании образования. Образовательный процесс в школе осуществляется на основе усвоения школьниками содержания системы учебных предметов. В.В.Давыдов отмечает, что "каждый учебный предмет – это своеобразная проекция той или иной "высокой" формы общественного сознания (науки, искусства, нравственности, права) в плоскость усвоения. Такое проецирование имеет свои закономерности, определяемые целями образования, особенностями самого процесса усвоения, характером и возможностями психического развития школьников и другими факторами" [35, с. 275].

Рассматривая общечеловеческие ценности как цель и положительный полюс ценностного пространства каждой из форм общественного сознания, мы, следуя логике В.В.Давыдова, можем предположить, что через усвоение содержания разных учебных предметов у школьников формируется отношение к различным общечеловеческим ценностям, выступающее как цель и результат образования. Так, например, в процессе изучения таких предметов как география, биология, химия, физика существуют наилучшие возможности для развития экологического сознания школьников и формирования отношения к Земле как общечеловеческой ценности; при изучении истории, родного языка – возможности для развития исторического сознания и патриотических качеств личности (Отечество как ценность); предмет "Этика и психология семейной жизни" позволял выработать адекватное отношение к семье как важнейшему институту социализации личности; изучение иностранных языков содержит в себе большие возможности по формированию уважительного отношения к культуре других народов и к Миру как ценности. Цикл учебных

предметов, содержащих общественно-политические и правовые знания, формирует ценностное отношение к Демократии, Свободе, Справедливости и Равенству. Учебные предметы математического цикла способствуют умственному развитию учащихся, вооружая их приемами логического мышления, приемами и навыками научного познания, воспитывая чувство уважения к Истине как общечеловеческой ценности.

Большую роль в развитии художественных, эстетических интересов, потребностей, вкусов, идеалов играет содержание предметов художественного цикла, имеющих ключевое воспитательное значение, так как в школьную программу они вводятся не для того, чтобы обучить школьников художественному "ремеслу"; цель их – дать образное видение мира, воспитать эстетическое к нему отношение, воспитать стремление к Красоте. Если наука дает знание объективных законов и закономерностей организации мироздания, то искусство помогает эмоционально воспринять тот или иной факт в единстве объективного и субъективного. Важнейшей формой связи человека с обществом и природой является переживание этих связей. Их целостное осознание происходит в сфере искусств. Произведения искусства раскрывают момент переживания личностью связи с окружающим миром, значимости для неё реальных событий и фактов общественной жизни. Именно этим обусловлена важность учебных предметов, которые формируют отношение к миру в единстве чувств и мыслей, развивая творческую фантазию. Развитая эмоциональная сфера стимулирует умственную и нравственную деятельность школьников. Как отмечает В.И.Козлов, природа этой закономерности ясна: искусство как наиболее концентрированная форма проявления эстетических начал интенсивно развивает творческие возможности личности, эмоциональную чуткость, творческую фантазию, воображение, стремление к Добру, Красоте, Истине. Это один из основных путей формирования духовной и нравственной культуры в её целостном единстве. Научить понимать искусство – значит сформировать умение правильно воспринимать и оценивать явления действительности и художественного произведения, научить обобщать жизненные впечатления, выражать их с помощью художественных средств, а также воспитать стремление применять свои художественные способности в трудовой, общественной и учебной деятельности [57].

По мнению В.П.Зинченко и Е.Б.Моргунова, целью гуманитаризации образования должен стать более культурный человек, знающий не только историю страны, но и историю человечества и культуры, различные направления философской мысли; не только общую историю, но и историю изучаемой им науки или профессии; человек не только знающий, но и поступающий в соответствии со своим знанием и убеждением; сначала размышляющий над тем, что принесет людям результат его работы, а затем добивающийся результата, но не наоборот [48]. С нашей точки зрения, это возможно только на основе усвоения целостной системы общечеловеческих ценностей, которая, составляя костяк мировоззрения личности, обусловливала бы его мысли и поступки.

В современных педагогических исследованиях высказывается точка зрения, что перспективными в данных условиях гуманизации и гуманитаризации образования представляются подходы к учению не только как к познавательной деятельности, а в более широких его взаимосвязях, изменяющих положение, статус и самооценку ребенка как ученика. Сюда относятся: развитие "Я-концепции" ученика, рассмотрение учебной деятельности через призму школьных успехов ребенка и повышения успешности его учения, отработка внешних предпосылок развития личности в учении (стратегия обучения, его содержательно-организационные, методические стороны), актуализация микросоциальных и коммуникативных аспектов обучения.

В связи с этим выступает как одна из важнейших при осуществлении гуманитаризации образования проблема личности учителя и его подготовки, так как общая культура учащихся формируется не только на базе прогрессивных программ и учебных пособий, но и в процессе как личного, так и личностного общения учащихся с учителем. Личностное общение позволяет "соприкасаться" не только знаниям, но и личностно присвоенным ценностям общающихся. Такое общение составляет ничем не восполнимую сторону взращивания специалистов высокого уровня, поскольку в обмене мнениями с учителем происходит усвоение глубинных культурных постулатов данной дисциплины, преломленных через личностное знание. Они, как правило, не содержатся в явном виде ни в учебниках, ни в научных статьях, а лишь проглядывают между строк и могут быть освоены в совместной исследовательской деятельности, в обсуждении про-

блемных вопросов, в казалось бы непритязательных беседах о жизни, во всем том, что обычно, не задумываясь о сути, называют передачей опыта. Путь передачи и принятия культуры всегда глубоко личностен. Поэтому её полноценная передача – это передача от человека к человеку, от учителя к ученику. Чтобы добиться единства образа мира у ученика, учитель обязан каждый раз открывать мир вместе с ним, начиная совместные движения с самого начала. Проживать последовательность индивидуальных открытий параллельно с учеником, постоянно находясь может быть на полшага впереди него. Не преподавать предмет, а каждый раз строить его заново и совместно. Только в этом случае учитель может надеяться на успех [48].

При гуманистическом стиле педагогической деятельности учитель сбрасывает навязываемые ему установки, путы внешней детерминации, становясь полновластным субъектом своих действий. Ученик также актуализирует процессы самообразования, при этом нравственные нормы, социально одобряемые ценности интериоризируются школьником активнее и прочнее, поскольку совпадают с решением собственных задач по овладению знаниями, опытом, построением своего нравственного поведения. И.Г.Осухова выделяет следующие ценностные установки учителя-гуманиста.

1. Отношение к педагогической деятельности как призванию, миссии; мотивационная направленность учителя не только на преподаваемый предмет, но в первую очередь на ребенка.

2. Педагогический гуманизм, который невозможен без принятия себя и ученика: доверие и уважение к детям, уверенность в их способностях и возможностях, в том, что каждый из них "равноценен" учителю.

3. Эмпатическое отношение к ученикам, предполагающее стремление и умение чувствовать другого как самого себя, вставать на его позицию, понимать внутренний мир ребенка, чувствовать и принимать его проблемы, переживания.

4. Диалогизм как желание и умение слушать и слышать ребенка, способность излагать учебный материал как ответ на возникающие у детей вопросы, "идти не с предметом к ученику, а с учеником к предмету" (Е.Н.Ильин), вести межличностный диалог на основе равенства позиций, взаимного уважения и доверия.

5. Сотрудничество как установка на взаимодействие с учеником (а не воздействие на него) в процессе совместной деятельно-

сти и общения; стремление и умение обеспечить детям позицию "соавторов учебного процесса", которые вместе с учителем участвуют в постановке целей урока, выбора средств их достижения, анализа достигнутых результатов [101, с. 45].

Особенность аксиологического общения учителя и ученика состоит в том, что в него вступают только личностно равноправные субъекты, партнеры процесса совместного личностного восхождения, а основной нравственной нормой, находящейся в основе ценностно-рационального стиля, является гуманизм, пронизывающий содержание всех атрибутов профессиональной деятельности педагога, его социального поведения. Безусловно, ценными результатами для всех субъектов педагогического взаимодействия являются взаимопонимание, доверие, уважение, любовь, внешняя и внутренняя свобода, адекватное понимание себя и окружающего мира [8]. Именно этими признаками характеризуется отечественная педагогика сотрудничества (Ш.А.Амонашвили, И.П.Волков, Е.Н.Ильин, В.А.Караковский, С.Н.Лысенкова, Т.И.Гончарова, В.Ф.Шаталов и др.), авторская педагогика последних лет (В.С.Библер и С.Ю.Курганов, Н.Гузик, Е.Еремин, Д.Лебедев, С.Марьясин, А.Тубельский, А.Хуторской и др.).

Таким образом, на основе анализа принципов гуманизации, демократизации и гуманитаризации образования мы можем выделить следующие наиболее общие условия формирования общечеловеческих ценностей у подростков в школе и предупреждения их отклоняющегося поведения:

1. Личностно ориентированный подход на основе признания самоценности каждого учащегося. Реализация принципов педагогической поддержки и защиты.

2. Обеспечение свободного развития учащихся через реализацию их права на выбор, на творчество, на собственные жизненные интересы и цели.

3. Включение каждого ученика в разнообразные виды творческой деятельности и создание на этой основе условий для самопознания и самореализации учащихся.

4. Сотрудничество как основной принцип педагогического взаимодействия на основе аксиологического общения.

Определив наиболее общие условия формирования общечеловеческих ценностей у подростков, мы приступаем к анализу проведенной нами опытно-экспериментальной работы по созда-

нию этих условий у подростков "группы риска" с целью выявления особенностей этого процесса. Анализ будет основываться преимущественно на результатах работы в первом из экспериментальных классов, так как работа проводилась там более длительное время (почти 4 года), была осуществлена в наиболее полном объеме, что позволяет сделать более корректные выводы.

Результаты констатирующего этапа наших исследований показали, что в силу ряда объективных и субъективных причин в период обучения в начальной школе в экспериментальном классе не были созданы необходимые условия для коррекции развития учащихся, что было обусловлено нарушениями требований, зафиксированных в "Примерном положении о классах компенсирующего обучения в общеобразовательных школах" – нормативном документе Министерства образования России, регламентирующем процесс создания и функционирования таких классов [110]. И прежде всего нарушения выразились в недостаточном обеспечении таких необходимых педагогических условий, как меньшая наполняемость класса (9–12 человек), опытный учитель со специальной психологической подготовкой, введение в учебный план специальных лечебно-оздоровительных и коррекционно-развивающих занятий, наличие программы коррекционно-развивающей работы, учитывающей индивидуально-типологические особенности детей риска и др.

В результате в начале учебного 1994–1995 г. сложилась следующая ситуация: наполняемость класса составила 25 учеников; из-за отсутствия финансирования вышестоящими органами управления класс был лишен официального статуса класса коррекции, хотя проблемы учащихся "группы риска" не были решены. По результатам осмотра медико-педагогической комиссией было сделано заключение: дети подлежат обучению в массовой общеобразовательной школе, но 17 человек из 25 (или 68%) требуют индивидуального подхода в обучении.

Изучение анамнеза показало, что 75% детей отягощены последствиями различного рода заболеваний от родовых травм до менингита. У многих ребят отмечалось базовое чувство тревожности, неуверенность в себе и своих возможностях. У части учащихся наблюдались неадекватные эмоциональные и поведенческие реакции от повышенной немотивированной плаксивости до возбудимости, граничащей с агрессией. Если одни ребята отли-

чались замкнутостью, неразговорчивостью, то другие были чересчур расторможены, не могли управлять своим поведением.

Изучение условий семейного проживания показало, что 62% детей живут в неблагополучных семьях аморального и конфликтного типов.

Анализ особенностей учебной деятельности показал, что большинство учащихся экспериментального класса проявляли неуспешность в обучении. 60% учащихся были переведены в 5-й класс только с удовлетворительными оценками. Характерные признаки неуспеваемости учащихся, сформулированные ещё в конце 70-х гг. в "Рекомендациях по предупреждению и преодолению неуспеваемости учащихся общеобразовательных школ", остаются актуальными и в настоящее время, а именно:

а) наличие пробелов в фактических знаниях и специальных для данного предмета умениях, которые не позволяют охарактеризовать существенные элементы изучаемых понятий, законов, теорий, а также осуществить необходимые практические действия;

б) наличие пробелов в навыках учебно-познавательной деятельности, снижающих темп работы настолько, что ученик не может за отведенное время овладеть необходимым объемом знаний, учебных умений, навыков;

в) недостаточный уровень развития и воспитанности личностных качеств, не позволяющих ученику проявлять самостоятельность, настойчивость, организованность, саморегуляцию и другие качества, необходимые для успешного учения.

К числу ярко выраженных признаков неуспеваемости учащихся, как правило, относят: увеличение числа ошибок при выполнении учебных заданий, расходование времени на выполнение как школьных, так и домашних заданий выше школьно-гигиенических норм, невыполнение отдельных школьных заданий или частое обращение за помощью, неблагополучие в межличностных отношениях (ученик-ученик, ученик-учитель, ученик-родитель и т.д.), снижение интереса к школьным предметам и нежелание учиться и т.д. [4].

Наблюдение за школьниками в процессе выполнения ими учебных заданий показали, что хотя часть детей риска в адекватных для них условиях деятельности и справляется с заданиями, требующими обобщения, классификации, установления причин-

но-следственных связей, закономерностей, но результаты деятельности учащихся значительно снижаются при выполнении большого объема работ, заданий, требующих изменения способа действия, переноса усвоенных знаний, применения сформированных умений в более сложной ситуации. Подтвердился также, отмеченный Г.Ф.Кумариной, факт повышенной истощаемости деятельности, трудности удержания цели, концентрации и распределения внимания, чрезмерной отвлекаемости в условиях выполнения учебных работ, требующих волевого усилия и сосредоточенности [68], что говорит о недостаточной сформированности необходимого уровня психических познавательных процессов у детей "группы риска". Для обоснования этого вывода приведем несколько выдержек из характеристик учащихся экспериментальных классов, данных классными руководителями и школьным психологом по окончании ими начальной школы.

Так, Кристина А. "...с программой начальной школы по математике полностью не справилась. Навык устных вычислений развит очень слабо, логическое мышление отсутствует, без помощи взрослого математические задачи решать не может. ...Внимание на уроках рассеянное, часто отвлеченное".

Альбина Г. "...овладела навыками счета, но логическое мышление отсутствует, в решении задач испытывает большие трудности. Отсутствует пространственное представление, слабо развита рука, нарушена координация движения: по линейке прямую линию провести не может, при работе с ножницами и бумагой испытывает большие трудности. Девочка по характеру замкнутая".

У Эдуарда К. "...отмечается быстрая утомляемость, рассеянность. Задания, требующие для своего выполнения более напряженной умственной работы, выполняет значительно хуже. Аргументировать способ решения задачи часто не может. На уроках неактивен, часто может сидеть и мечтать о чем-то своём...".

У Артура М. "...отсутствует как долгосрочная, так и кратковременная память. Внимание очень рассеянное, сосредоточиться на трудном для понимания материале не может. Нет логического мышления, не может установить даже простейшие взаимосвязи между предметами и явлениями, не может перенести ранее изученное правило на новый или слегка измененный учебный материал".

Ринат Н. "...очень интравертирован, замкнут, неуверен в себе. Внимание на уроках ослаблено, учебный материал осмысливает с трудом... Мотивы обучения отсутствуют. В начале урока часто не понимает, чем будет заниматься класс, не может принять учебную задачу, самостоятельно работает с трудом".

Марат Х. "...домашнее задание не выполняет; внимание неустойчивое, неусидчивый, восприятие развито слабо..." и т.д. Подобные выдержки можно привести почти из всех характеристик учащихся экспериментальных классов.

Исследование внеучебных интересов и деятельности учащихся "группы риска" показало, что внеучебные познавательные интересы развиты очень слабо, дети практически не читают художественную литературу, не посещают театры, музеи и т.д. Только 25% ребят из экспериментальных классов когда-либо посещали тот или иной кружок, когда в контрольных классах этот показатель составил 65%.

Исследование самооценки и самоотношения показало, что почти у 85% учащихся экспериментальных классов сложилась неадекватная самооценка, причем у большинства эта самооценка явно занижена, тогда как в контрольных классах этот показатель составил менее 20%. У учащихся риска самооценка оказалась заниженной практически по всем показателям, но особенно по вниманию – 53%, по памяти – 41%, по умению мыслить – 50%, по взаимоотношениям с учителями – 63%, по уверенности в себе – 45%. В притязаниях большинство ответов оказались в пределах нормы. В целом, у детей экспериментальных классов сформировалось отношение к себе как к плохим ученикам, "двоечникам", неудачникам, не способным хорошо учиться, а, следовательно, и не стремящимся к этому. Необходимо отметить, что эта самооценка в значительной степени отражала мнение окружающих их людей: учителей и учащихся контрольных классов.

Исследование ценностных ориентаций показало, что у большинства детей экспериментальных классов вообще ещё не сформировались какие-либо отвлеченные понятия о ценностях. Более 61% учащихся не справились с заданием экспериментатора. Остальные сумели ранжировать не более трех ценностей из 13 предложенных. При этом по количеству предпочтений первое место отводилось понятию "свобода" (57% справившихся с заданием),

второе – понятиям "добро" и "красота" (по 29%), третье – понятиям "любовь" и "уважение" (по 28%). Нельзя не заметить, что среди предпочитаемых оказались именно те ценности, проявления которых детям риска более всего не доставало в реальной жизни.

В контрольных классах 100% детей сумели ранжировать список общечеловеческих ценностей. При этом 28% детей ранжировали не более трех ценностей, 44% – до четырех ценностей, 17% – до семи и 11% учащихся ранжировали 13 ценностей из 13 предложенных, что говорит о том, что более чем у четверти детей контрольных классов к окончанию начальной школы сложились уже достаточно четкие ценностные представления.

Результаты исследований на констатирующем этапе экспериментальной работы позволили сделать следующие выводы:

1) большинство детей экспериментальных классов имеют различной степени отклонения в физическом и психическом здоровье;

2) на момент окончания детьми экспериментальных классов начальной школы у них не сформировался достаточный уровень психических познавательных процессов, необходимый для успешной учебной деятельности;

3) не сформировался также необходимый уровень общеучебных умений и навыков;

4) неуспешность в учебной деятельности отрицательно сказалась на мотивации в познавательной сфере;

5) фактическое отсутствие коммуникативных навыков привело к несформированности специфических внутриклассных отношений, характерных для коллектива с высокой референтной значимостью для каждого из его членов;

6) сочетание вышеперечисленных показателей с фактическим отсутствием необходимых педагогических условий в семьях учащихся "группы риска" привело к неадекватной, в большинстве случаев заниженной, самооценке, к неприятию себя и окружающих, к отсутствию чувства самоуважения;

7) данные условия породили базовое чувство тревожности, неуверенности в себе и своих возможностях у детей "группы риска", связанное с чувством страха перед невозможностью реализовать себя и отвечать предъявляемым им новыми условиями школьной жизни требованиям;

8) чувство неуверенности и страха привело к возникновению психологического барьера, препятствующего установлению атмосферы веры и доверия между учащимися и учителями;

9) фактическое отсутствие у большинства учащихся "группы риска" каких-либо ценностных представлений, тем более о наиболее абстрактных общечеловеческих ценностях;

10) такая ситуация потенциально грозила привести в условиях подросткового возраста к принятию детьми "группы риска" ложных, узкокорыстных идеалов и ценностей и, деформировав их мировоззрение и мотивационную сферу, породить отклоняющееся поведение.

Для достижения цели преобразующего эксперимента, в ходе опытной работы ставились и решались следующие задачи:

1) физическое и психическое оздоровление учащихся;

2) создание атмосферы веры и доверия между учащимися и учителями;

3) развитие коммуникативных навыков и создание на этой основе здоровых внутриклассных взаимоотношений;

4) организация и включение каждого ученика в разнообразные и доступные им виды деятельности;

5) развитие учебных и внеучебных познавательных интересов;

6) укрепление веры в себя и свои возможности через организацию ситуаций успеха в учебной и внеучебной деятельности;

7) создание условий для самопознания и самореализации и формирование на этой основе адекватной самооценки, чувства самоуважения, принятия себя и окружающих;

8) формирование представлений об общечеловеческих ценностях и создание условий для их личностного принятия подростками "группы риска";

9) работа с семьями подростков «группы риска».

В рамках решения первой задачи была проведена всесторонняя диспансеризация детей, организованы индивидуальные консультации участкового педиатра и психолога, установлен тщательный контроль за состоянием здоровья учащихся экспериментальных классов со стороны школьной медицинской службы. Часть детей прошла лечение у психотерапевта в городском медико-педагогическом центре "Подросток". Для детей из несостоятельных семей было организовано бесплатное питание. Большое

внимание уделялось санитарно-гигиеническим условиям обучения детей, контролю за соблюдением режима дня.

Осуществляя физическое и психическое оздоровление учащихся, мы исходили из положения о том, что любая программа, направленная на укрепление Я-концепции ребенка, должна в определенной степени основываться на развитии его физических качеств, моторики, поскольку в этой области многие дети "группы риска" могут проявить себя. Для ребенка, испытывающего трудности в учебе, программы физического развития и отдыха могут до некоторой степени компенсировать возникающее чувство неполноценности. Особое внимание уделялось проведению физкультминуток, был установлен тщательный контроль за посещением детьми экспериментальных классов уроков физкультуры, предприняты меры для обеспечения учащихся спортивной формой. Дети с удовольствием принимали участие в прогулках и играх на свежем воздухе, которые способствовали развитию координации движений и моторных навыков. Часть подростков была записана в различные бесплатные спортивные кружки и секции, функционировавшие при школе, а также в городском медико-педагогическом центре "Подросток". Так, Анна Э., имея определенные моторные задатки, была включена в состав детской легкоатлетической команды, которая неоднократно выезжала летом в Анапу для отдыха и участия во Всероссийских детских легкоатлетических соревнованиях, занимая там высокие призовые места. Занятия спортом благотворно сказались на развитии Ани. Когда девочке в присутствии мамы было сказано, что она героиня, так как достойно защищала честь школы, глаза её буквально засияли от счастья, а лицо мамы светилось от гордости за дочь. Почувствовав уверенность в себе, Аня медленно, но уверенно начала проявлять успехи и в учебной деятельности.

Подвижному и импульсивному Артуру А. было оказано содействие в записи его в секцию кон-фу, где участникам предъявлялись достаточно высокие требования к дисциплине и организованности. Неуемная энергия мальчика была направлена в нужное русло, он стал гораздо спокойнее вести себя на уроках, что в конечном итоге благотворно отразилось на его успеваемости. И такие примеры можно привести относительно многих других учащихся экспериментальных классов. В результате пред-

принятых мер по оздоровлению учащихся более чем вдвое сократились пропуски занятий по состоянию здоровья, резко сократилось число неадекватных психических реакций, дети стали спокойнее, увереннее в себе, стали лучше управлять своими эмоциями и поведением.

Исключительно важное значение в формировании позитивной Я-концепции учащихся мы придавали установлению атмосферы веры и доверия между учащимися и, прежде всего, классным руководителем. Лишенный веры и доверия ребенок замыкается в себе, становится обозленным, подозрительным, негативно настроенным, оказывает внутреннее сопротивление внешним влияниям. Возникает психологический барьер, в силу чего воспитательное влияние оказывается для него безразличным. Без веры в ребенка, без доверия к нему – считал В.А.Сухомлинский, – вся педагогическая премудрость, методы и приемы обучения и воспитания рассыпаются как карточный домик [123]. Таким образом, разрушение этого психологического барьера, установление атмосферы веры и доверия выступают как важнейшая задача и особенность воспитательной работы с подростками "группы риска". Еще Ф.М.Достоевский писал, что вера не жалкий удел необразованных и малообразованных людей, слепо и неукоснительно следующих религиозным догмам, а явление общечеловеческое. Исследования показали, что вера – это объективное, реальное свойство человеческой психики, как и ум, воля, чувства, характер, привычки, совесть, мировоззрение. Религиозная вера – лишь частный случай этого исключительно важного человеческого свойства [25].

Вера и доверие людей друг к другу, взаимодействие между ними служат, как утверждает психолог Я.Г.Опилат, исходным, исключительно важным источником влияния духовного мира учителя. Мы согласны с исследователем в том, что верой и доверием к человеку определяется, прежде всего то, как мы относимся к нему: благосклонно, любовно, уважительно, сочувственно или враждебно, презрительно, ненавистно и т.д. Вера и доверие, по его справедливому мнению, делают учителя воспитателем. Благодаря вере и доверию, учащимися воспринимаются, понимаются как ценные, важные, нужные сообщаемые учителем сведения, мысли, чувства, советы, просьбы. Вера и доверие, по Я.Г.Опилату, суть психологические ключи, с помощью которых в

реальной жизни открываются двери к внутреннему миру другого человека, без чего воспитатель лишен возможности оказать существенное положительное влияние на личность ребенка [100].

Для установления веры и доверия между учителем и учеником необходимо, с нашей точки зрения, наличие как минимум трех, выделенных Роджерсом, необходимых и достаточных условий: во-первых, эмпатия, во-вторых, безусловное позитивное отношение к ученику, в-третьих, искренность и неподдельность в общении с ним. Эмпатическое понимание требует, чтобы учитель полностью сосредоточился на положительном восприятии внутреннего мира учащегося. Эмпатия дает ученику ободряющее ощущение того, что он не одинок, что его понимают и принимают таким, какой он есть. Безусловное позитивное отношение – это основополагающая вера в то, что у человека есть потенциальные возможности для понимания и изменения себя в позитивном направлении. Недаром вера в человека, в его позитивные возможности являлась одним из главных педагогических кредо А.С.Макаренко.

К важнейшим условиям как формирования веры и доверия, так и развития позитивной Я-концепции ребенка относится безусловное принятие его со всеми достоинствами и недостатками, которое включает любовь к ребенку, проявление внимания и заботы о нем. Принятие подразумевает и осознание трудностей ребенка, и понимание ограниченности его возможностей на данной стадии его развития. Это не означает, что учитель должен одобрять в ребенке безоговорочно все, но ему необходимо видеть его таким, какой он есть, не давая волю чувству неудовлетворенности им и желанию его изменить. Принятие ребенка учителем в качестве значимого другого способствует формированию у него позитивной Я-концепции. Ребенок, убежденный в том, что у него все в порядке, не склонен приуменьшать своих потенциальных возможностей и готов охотно учиться [15].

Как отмечает Р.Бернс, развитие у ребенка более высокой самооценки происходит под действием двух механизмов. Во-первых, ребенок не опасается быть отвергнутым в том случае, если он проявит или будет обсуждать свои уязвимые стороны. Во-вторых, он уверен в том, что к нему благожелательно относятся независимо от его успехов или неудач и что его не будут сравни-

вать с другими, вызывая болезненное чувство неадекватности. Наставник ожидает от ребенка успехов, соответствующих его возможностям и с этой точки зрения оценивает достигнутые результаты [15].

Большое значение в установлении атмосферы веры и доверия имеет также искренность учителя в отношениях с учениками, естественность и неподдельность выражения его чувств. Искренность предполагает естественные и спонтанные реакции на человека, нуждающегося в помощи, не обусловленные его социальным статусом, профессиональной ролью и т.п. Ученику, нуждающемуся в помощи, необходим такой учитель, с которым бы он испытывал чувство безопасности и непринужденности в общении. Чтобы заслужить доверие воспитанника, учитель должен уметь хранить в тайне любую информацию, сообщенную ему конфиденциально.

Важное значение в становлении необходимых внутриклассных взаимоотношений мы придавали развитию коммуникативных навыков у учащихся экспериментальных классов. В этих целях был организован и проводился еженедельно в течение учебного года психологический тренинг общения под руководством главного психолога городского медико-педагогического центра "Подросток" Г.З. Денисовой В современных условиях тренинг начинает занимать особое место как специально организованная деятельность, способная противостоять невротизирующему воздействию нестабильной общественной обстановки, активизировать рефлексивные способности подростков. Особенно важную роль тренинги играют в коррекции личностного развития детей "группы риска". По специально разработанной Г.З. Денисовой методике учащиеся экспериментальных классов выполняли различные упражнения, направленные на усвоение приемов общения, принимали участие в различных игровых ситуациях, моделирующих те или иные виды общения, учились элементарно прикасаться друг к другу, говорить ласковые слова, находить в себе и в своих товарищах положительные качества. В результате проведенной работы ребята лучше узнали себя и друг друга в нетрадиционной для них обстановке, стали более раскованными и в то же время более терпимыми и дружелюбными, более открытыми по отношению друг к другу.

Исследования показали, что дети риска плохо знают содержание сказок, им в детстве их практически не читали. Вместе с тем, в сказках, как и в других произведениях устного народного творчества, отражается жизнь народа, его понимание добра и зла, справедливости и чести. Сказки имеют огромное познавательное значение, играют колоссальную воспитательную роль, способствуют развитию образного мышления, формируют высокие нравственные позиции. Вот почему в воспитании добрых чувств, в формировании первоначальных общечеловеческих нравственных представлений мы придавали большое значение сказкотерапии. Во всем строе народной сказки чувствуется любовь к детям и прекрасное знание их натуры. Сказочные ситуации и конфликты вполне доступны пониманию ребят и глубоко задевают их чувства. Старшие братья несправедливо обижают младшего, сваливают на него самую трудную и опасную работу; злая мачеха преследует ни в чем не повинную падчерицу; глупый царь-самодур грозится погубить героя. Но в судьбы действующих лиц сказки вмешиваются добрые волшебные силы, и зло наказывается, справедливость торжествует. В непременном утверждении правды, красоты, добра, в разоблачении зла и несправедливости состоит огромная нравственно-эстетическая сила сказки. Сказки, безусловно, эмоционально заряжены. В сказке пробуждаются чувства детей и проживаются как самые что ни на есть настоящие.

Сказка, – отмечает Д.Соколов, – это мысленная репетиция возможных форм поведения, так как в ней происходит идентификация с образом. Принятие роли, отождествление себя или части себя с чем-то снаружи – это, по мнению исследователя, либо врожденное, либо очень рано и безошибочно вырабатывающееся умение. Возможно, одно из базовых, генетически вложенных представлений о жизни это "Другие, как я", а значит "Я, как другие". Если начало сказки совпадает с каким-то аспектом внутренней жизни ребенка, то идентификация замыкает эту психическую часть в единое целое со сказочным образом. Следовательно, сказка не только предполагает, не только дает безопасное пространство, но активной идентификацией внушает и навязывает определенное представление о мире, о взаимоотношениях людей [119]. Используя это свойство сказки, возможно, на основе анализа сказочной ситуации, предлагать то или иное решение жизненных проблем.

Для проведения сказкотерапии было подготовлено большое количество красочных иллюстраций на различные сюжеты как отечественных, так и популярных зарубежных сказок. На одном занятии учащимся предлагалась одна или несколько иллюстраций на схожие по сюжету сказки. Ребята с удовольствием угадывали название сказок, вспоминали их содержание, высказывали свое отношение к тем или иным героям или их поступкам. Затем детям предлагалось или нарисовать собственные иллюстрации, или сочинить сюжет собственной сказки, впоследствии сюжеты некоторых сказок проигрывались детьми. Таким образом, через идентификацию с образом осуществлялось самопознание, у детей исподволь формировались самые простейшие нравственные понятия и представления.

Для более глубокого познания своих возможностей и создания основы для саморазвития и самовоспитания нами был подготовлен и проведен цикл бесед о том, что такое восприятие, память, внимание, мышление, самовоспитание; какова их роль в учебном процессе; было проведено тестирование уровня психических познавательных процессов, детям были предложены простейшие методики (упражнения) для их развития. В дальнейшем под руководством классного руководителя они систематически выполняли эти упражнения.

Формирование позитивной Я-концепции невозможно без достижения положительных результатов в учебной деятельности. Несомненно, что основой успешного обучения является хорошее беглое чтение, поэтому в своей работе с учащимися экспериментальных классов мы уделяли особое внимание развитию навыков чтения. Причем здесь использовался сугубо индивидуальный подход. Классный руководитель с каждым учеником в отдельности обсуждал соответствующие индивидуальные цели, а также реалистические планы их достижения. При этом ребенку предоставлялось право выбора на заключение соглашения о том, сколько страниц он может прочитать на оценку "удовлетворительно", сколько на оценку "хорошо" или "отлично". Причем эти критерии для каждого ученика постепенно повышались, пока не достигали необходимого минимума. Мы разделяем точку зрения Лоуренса, который считает, что эффективным подходом в работе с детьми, отстающими в чтении, является повышение их самооценки в процессе ин-

дивидуального консультирования. Корректирующее чтение, по его мнению, слишком часто принимает форму непосредственного исправления техники чтения, несмотря на то, что особенностью отстающего в этой сфере ребенка являются прежде всего его эмоциональные затруднения. Для улучшения чтения нужна систематическая концентрация внимания на эмоциональном состоянии ребенка, в частности на его представления о себе, а не внешних атрибутах занятий, что характерно для традиционного подхода.

Исходя из того, что у учащихся "группы риска" чаще всего отмечается низкий уровень развития психических познавательных процессов, недостаточная сформированность общеучебных умений и навыков, большие пробелы в знаниях, мы пришли к твердому убеждению, что оптимальной в данных условиях является технология полного усвоения. Остановимся кратко на основных положениях этой технологии (полностью её описание см. 55).

В основе методики полного усвоения лежат идеи, выдвинутые в 60-е годы американскими психологами Дж.Кэрроллом и Б.Блумом. Они исходили из следующих посылок. Разброс успеваемости обычно объясняется соответствующим разбросом способностей к обучению. Однако Дж.Кэрролл обратил внимание на то обстоятельство, что в традиционном учебном процессе всегда фиксированы параметры условий обучения (одинаковое для всех учебное время, способы предъявления информации и т.д.), но остаются незафиксированными результаты обучения. Кэрролл предложил сделать постоянным, фиксированным параметром именно результаты обучения. В таком случае условия будут меняться, подстраиваясь под достижение всеми учащимися заранее заданного результата. Исходным моментом методики является общая установка, которой должен проникнуться учитель, работающий по этой системе: все его ученики способны полностью усвоить необходимый учебный материал; его задача – правильно организовать учебный процесс, чтобы дать им такую возможность. Далее учителю предстоит определить, в чем состоит полное усвоение, какие результаты должны быть достигнуты всеми.

Точное определение эталона (критерия) полного усвоения для всего курса является важнейшим моментом в работе по данной системе. Используя процедуры конкретизации целей, таксономии учебных целей, учитель проводит детальное уточнение целей для своего

курса, составляет перечень конкретных результатов обучения, которые он должен получить. На этой основе составляются тесты для проверки достижения запланированных целей. Далее учитель проводит детальный анализ учебного материала и его дополнительную проработку, при которой материал разбивается на отдельные фрагменты (учебные единицы). Каждый фрагмент представляет собой целостный раздел; помимо содержательной целостности, ориентиром при разбивке материала на разделы может служить та или иная продолжительность его изучения (3–4 урока, 2–3 недели). После выделения учебных единиц определяются результаты, которые должны быть достигнуты в ходе их изучения, составляются текущие проверочные работы по каждому из разделов, которые позволяют убедиться в достижении намеченных целей каждой учебной единицы. Текущие тесты носят диагностический характер и не должны служить основой для выставления отметок. Оценочное суждение, которое делает учитель по результатам теста, принадлежит к типу: "зачет – незачет", "усвоил – не усвоил". Основное назначение текущих тестов – выявить необходимость коррекционной работы, вспомогательных учебных процедур. Следующий шаг – подготовка альтернативных коррекционных учебных материалов по каждому из тестовых вопросов. Они рассчитаны на такую дополнительную проработку неусвоенного материала, которая отличается от первоначальной и дает возможность ученику подобрать подходящий для него способ работы.

Практическая реализация методики включает такую последовательность шагов:

1) вводная часть – ориентация учащихся в работе по методике обучения на основе полного усвоения;

2) обучение по каждой из учебных единиц в направлении полного усвоения;

3) оценка полноты усвоения материала в целом у каждого из учащихся;

4) разъяснение значения оценки (отметки) каждому учащемуся.

Изложение нового материала и его проработка происходят традиционно. Однако вся учебная деятельность строится на основе точно и конкретно сформулированных учебных целей. После изучения каждой учебной единицы проводится диагностический тест, результаты которого объявляются сразу же после его вы-

полнения. Единственным критерием оценки является эталон полного усвоения знаний и умений.

После выполнения проверочной работы ученики разделяются на две группы: достигших и не достигших полного усвоения знаний и умений. Достигшие полного усвоения на требуемом уровне могут изучать дополнительный материал, помогать отстающим одноклассникам. Основное же внимание учитель уделяет тем учащимся, которые не смогли продемонстрировать полное усвоение. С ними организуют вспомогательную (коррективную) учебную работу. По той части учебного материала, которая должным образом не усвоена большинством детей, проводят занятия со всей группой. При устранении частных пробелов и затруднений нередко применяется индивидуальная работа учителя с учеником. Основной формой в этом случае является работа детей в малых подгруппах (по два–три человека), их взаимообучение, использование помощи тех учеников, которые успешно усвоили данный раздел. В процессе этой работы одновременно воспитывается и коллективная ответственность в учении: готовность оказать помощь, поделиться достигнутым успехом, справедливая строгая взыскательность, инициатива, товарищеская солидарность и, с другой стороны, чувство ответственности за свои успехи перед товарищами, способность ставить перед собой обязанности, осуществлять самоконтроль, самооценку, так как класс переходит к изучению новой учебной единицы лишь тогда, когда все или почти все учащиеся на требуемом уровне усвоили содержание предыдущей учебной единицы.

В принципе итоговая отметка может иметь два значения, которые соответствуют полному усвоению (отметка "отлично") или его отсутствию. Однако опыт работы по этой методике показывает, что при первых попытках её применения полного усвоения достигает 30–50% учеников. В таких случаях учитель может заранее подготовить эталоны для отметок, соответствующих неполному усвоению материала ("хорошо" и "удовлетворительно"). Необходимо отметить, что эта методика обеспечивает в основном репродуктивный уровень усвоения и в силу этого может использоваться лишь как временная мера, пока не будет достигнут необходимый для решения более сложных творческих задач уровень развития учащихся "группы риска". По словам одного из авторов методики американского педагога Л.Андерсона, эффектив-

ность методики полного усвоения определяется тем, в какой мере она, в конечном счете, окажется ненужной [55].

Мы должны признать, что нам не удалось в полной мере внедрить методику полного усвоения в учебный процесс экспериментальных классов. Причины этого носят как объективный, так и субъективный характер и заключаются, с нашей точки зрения, в следующем:

1) невозможность перестроить психологию отдельных учителей, не желающих отказываться от привычных методов обучения;

2) сложность процедуры конкретизации целей, определения эталона полного усвоения;

3) отсутствие специально разработанных программ в рамках методики полного усвоения;

4) лимит времени, отведенного на усвоение той или иной учебной единицы.

Поэтому в своей работе мы, в основном, ориентировались на эстонский вариант методики полного усвоения, разработанный педагогами-исследователями П.У.Крейтсбергом и Э.В.Круллем, которая характеризуется следующими чертами:

1) требование полного усвоения применяется не ко всему материалу, а к выделенному необходимому минимуму знаний и умений;

2) специально предусматривается организованная учебная деятельность по дополнительному и развивающему материалу;

3) требование полного усвоения вводится не абсолютно (прохождение диагностического контроля в случае неудачи не происходит многократно, а ограничивается двумя попытками, после чего учащихся, не достигших части основных целей, допускают к изучению последующего материала) [55, с. 63].

Но даже неполное использование методики полного усвоения в сочетании с положительным эмоциональным фоном в обучении и созданием ситуаций успеха привело к ощутимому сдвигу в успеваемости учащихся экспериментальных классов, что не могло не отразиться благоприятно на их психологическом самочувствии и сыграть определенную роль в повышении уровня их самооценки.

Большое внимание в процессе опытно-экспериментальной работы уделялось также развитию внеучебных познавательных интересов. Если в начале нашей работы только 25% детей экспериментального класса посещали тот или иной кружок (при 65% в контрольном), то к концу 1996–1997 учебного года этот показа-

тель увеличился почти до 70% и практически достиг уровня контрольного класса (75%). Но если в контрольном классе посещаемость кружков за три года выросла всего лишь на 10%, то в экспериментальном классе – на 45%.

Учащихся активно вовлекали также во все другие разнообразные виды внеучебной и внеклассной деятельности: в общешкольные праздники, ярмарки, выставки, турниры, олимпиады, ежегодную игру "Зарницу", трудовые десанты по уборке и благоустройству территории школы, проводимые под девизом "Школа – наш дом" и т.д. Детей учили видеть прекрасное как в искусстве, так и в окружающей жизни. Но мы не будем содержательно описывать эту работу, так как она не выходила за рамки создания общих условий формирования общечеловеческих ценностей у подростков.

Важным направлением в реализации задачи формирования социально значимых ценностных ориентаций у подростков «группы риска» является работа школы с неблагополучными семьями. К сожалению, на практике существует ещё много неблагополучных семей, с которыми необходимо вести коррекционно-воспитательную работу. Неблагополучные семьи бывают разными по своему характеру. Мы, раскрывая причины отклоняющегося поведения подростков, подробно рассматривали различные типы неблагополучных семей. Ещё раз хотелось бы подчеркнуть точку зрения М.И.Буянова, которую мы разделяем, что первейшим и главнейшим показателем неблагополучия семьи являются дефекты воспитания.

Работу с семьями подростков "группы риска" необходимо вести дифференцированно. По результатам исследований семьи учащихся экспериментальных классов были условно поделены на три группы:

а) ассоциально-аморальные семьи, где родители безответственно относятся к воспитанию детей, ведут аморальный образ жизни. К этой группе были отнесены и семьи с откровенными стяжательскими ориентациями, в которых отсутствуют моральные нормы и ограничения. Это, в основном, семьи с прямым десоциализирующим влиянием, где детям непосредственно прививались антиобщественные взгляды и ценностные ориентации. Такие семьи в экспериментальных группах составили 12,2%;

б) семьи с низкой педагогической культурой родителей, конфликтные и педагогически несостоятельные, в силу чего допус-

каются ошибки в выборе воспитательных мер воздействия, родители не могут установить правильный стиль и тон взаимоотношений с детьми, осуществлять должный контроль. Такие семьи составили 50%;

в) семьи, в которых по разным причинам (служебные командировки, занятость родителей на работе и т.д.) допускается безнадзорность детей, не осуществляется должный контроль за их поведением. Такие семьи составили 37,8%. Ко 2-й и 3-й группам относятся семьи с косвенным десоциализирующим влиянием.

Такое разделение семей на группы являлось непременным условием для осуществления адекватного с ними взаимодействия. При этом мы считали принципиально важной позицию классного руководителя, которую он занимал во всех контактах с родителями своих учеников: позицию помощника и "союзника" в преодолении общих трудностей, когда совместные усилия направлялись не против подростка, а против тех условий, которые порождали данные трудности в развитии ребенка.

При общении с родителями учащихся экспериментальных классов мы придерживались следующих принципов:

1) что я хорошего могу сказать о подростке (с целью психологического расположения к себе родителей, привлечения их в "союзники");

2) что меня беспокоит в нем (то самое, что является предметом вызова родителей в школу, прихода к ним домой, обсуждения на родительском собрании);

3) каковы, по нашему общему мнению, причины этого отрицательного явления, факта (это вызывает на откровенность, а значит, позволяет выявить истинные причины случившегося);

4) какие меры следует предпринять и со стороны родителей, и со стороны школы (выработка общей стратегии и тактики воспитания и перевоспитания);

5) каких общих требований, общих принципов подхода к ребенку следует придерживаться, чтобы намеченные меры были эффективными [84, с. 142].

При таком стиле общения родители чаще всего начинали доверять классному руководителю и экспериментатору, делились своими трудностями и проблемами в воспитании детей, охотно соглашались сотрудничать.

Основой совершенствования семейного воспитания является систематическая работа по повышению педагогической культуры родителей. Совершенствование педагогического просвещения родителей требует активизации его форм и методов. Сущность многих форм достаточно подробно освещена в педагогической литературе, поэтому мы рассмотрим только те из них, которые получили в последнее время дальнейшее развитие и использовались в работе экспериментальной школы.

Родительское собрание – одна из ведущих и наиболее продуктивных форм повышения педагогической культуры родителей. Общешкольные родительские собрания проводятся 2–3 раза в год. На них знакомят родителей с общими вопросами обучения и воспитания детей в семье и школе, с правительственными постановлениями в области образования, с задачами и итогами работы школы. Классные родительские собрания проводятся 7–8 раз в год. На них обсуждают задачи дальнейшего совершенствования учебно-воспитательной работы класса, намечают пути оптимального сотрудничества семьи и школы, подводят итоги, намечают перспективы дальнейшего развития.

Другой формой педагогического просвещения родителей являются конференции родителей. Конференции проводятся в основном для родителей учащихся параллельных классов. Темы конференций носят конкретный характер. На конференциях перед родителями выступают участковый врач-педиатр, участковый милиционер или работник инспекции по делам несовершеннолетних, психолог и т.д.

Одной из наиболее интересных форм повышения педагогической культуры родителей, которая способствует обмену опытом воспитания детей в семье, являются диспуты родителей. Особенностью диспутов является то, что они позволяют вовлечь всех присутствующих в обсуждение поставленных вопросов, проходят в непринужденной обстановке, возбуждают активное обсуждение конкретных вопросов воспитания детей в семье, опираясь на приобретенные знания и накопленный опыт.

Консультации для родителей – это вопросно-ответная форма общения с одним или несколькими родителями по наиболее актуальным вопросам теории и практики гуманистического воспитания. Консультации могут быть групповые и индивидуальные. Участие родителей в общественной жизни класса, школы способ-

ствует выработке умений и навыков в воспитании детей, приобщению к активной деятельности в школе, к педагогическому самосовершенствованию.

Большое внимание в работе с родителями учащихся экспериментальных классов уделялось их психолого-педагогическому просвещению с учетом ошибок, допущенных ими в воспитании детей. Для родителей экспериментальных классов был организован спецсеминар, включивший в себя такие темы, как "Психофизиологические особенности развития подростков", "Особенности полового развития в подростковом возрасте", "Роль семьи в воспитании детей", "Причины отклоняющегося и преступного поведения подростков на современном этапе", "Деятельность ребенка как фактор развития", "Значение эмоционального общения в семье для развития ребенка и предупреждения его отклоняющегося поведения", "Родительский контроль: каким он должен быть?", "Как правильно организовать режим дня и учебную деятельность подростка", "Принципы гуманистического воспитания ребенка в семье" и др. Цель и задачи спецсеминара на данном этапе воспитательно-коррекционной работы – предупреждение отклоняющегося поведения детей в условиях семьи, профилактика ошибок семейного воспитания, вооружение родителей знаниями основ теории гуманистического воспитания, педагогизация всего процесса семейного воспитания. Спецсеминары проводились один раз в месяц, в них, кроме учителей школы, принимали участие работники милиции, врачи, психологи, а также родители, желавшие поделиться своим опытом воспитания детей. Помимо спецсеминара были организованы индивидуальные беседы, консультации заинтересованных родителей, на которых совместно анализировали проблемы, различные конфликтные ситуации, намечали пути выхода из этих ситуаций.

Однако родители из семей, относящихся к I группе и частично ко II, практически не посещали спецсеминары, школьные и классные родительские собрания, уклонялись от каких-либо контактов с классными руководителями и учителями. Ведущим и исходным принципом в работе с такими семьями является осуществление индивидуального подхода и разработка индивидуальных методов воздействия на родителей. Взаимодействие школы и родителей педагогически запущенных подростков является процессом, в основе которого находится принцип педагогического

управления. Основные формы такого взаимодействия: посещения на дому, проведение доверительных бесед, посильная помощь в исправлении создавшегося неблагополучного положения в семье, устройство детей в специальные детские учреждения и т.д.

В связи в этим необходимо отметить, что важнейшей задачей педагогов, работающих с подростками, воспитывающимися в неблагоприятных условиях среды, которые сами они изменить пока не в состоянии, – сформировать внутреннюю устойчивость личности, критическое восприятие отрицательных факторов. А это возможно только при условии, если классный руководитель, коллектив одноклассников станут референтно значимыми для подростка и он начнет усваивать культивируемые ими нравственные нормы и ценности.

В целом результатом опытно-экспериментальной работы явилось то, что учащиеся "группы риска" стали более уверенными в себе и в своих возможностях, более открытыми и доброжелательными. Исследования показали, что у них значительно выросла самооценка, практически приблизившись к адекватной. Они перестали себя считать изгоями, поверили в себя и свои силы, что стало основой формирования позитивной "Я-концепции". У них появилось чувство самоуважения.

Одним из показателей эффективности опытно-экспериментальной работы является тот факт, что за три года 8 из 24 (или треть всех учащихся) первого из экспериментальных классов были переведены в обычные классы как достигшие необходимого уровня развития, хотя справедливости ради мы должны отметить, что не совсем уверены в необходимости таких переводов, так как разрываются сложившиеся связи, у оставшихся детей вновь появляется чувство неадекватности. Но с другой стороны, детей переводили только на добровольной основе и с согласия их родителей, а для оставшихся это может послужить дополнительным стимулом в дальнейшей работе над собой. Во всяком случае, этот вопрос требует дальнейших исследований.

Исследования ценностных ориентаций на завершающем этапе эксперимента показали, что, как и в контрольном классе, 100% детей экспериментального класса справились с заданием. При этом 45,4% учащихся смогли ранжировать от 3 до 5 из 13-ти предложенных ценностей, 18,2% ранжировали 10 из 13-ти и 36,4% ребят сумели ранжировать все 13 ценностей, что говорит о

достаточно высоком уровне сформированности ценностных представлений. Изменились и ценностные предпочтения детей: если первоначально дети ставили на первые места такие понятия, как "свобода", "добро", "любовь", то в итоге таковыми явились "семья", "человек", "труд".

Для выявления эффективности созданных педагогических условий у подростков "группы риска" мы, используя разработанную нами диагностическую таблицу, исследовали уровень сформированности общечеловеческих ценностей и соответствующих им качеств у учащихся первого из экспериментальных классов. Количественный и качественный анализ был проведен на основании сравнения результатов двух педагогических срезов: до начала экспериментальной работы и в конце её.

До начала эксперимента у одиннадцати учащихся экспериментального класса не было обнаружено признаков какой-либо сформированности общечеловеческих ценностей и соответствующих им качеств. По проявлениям в поведении к этому уровню относятся учащиеся с отклоняющимся поведением. В результате опытно-экспериментальной работы 10 человек достигли 2-го уровня, соответствующего по своим показателям нормальному уровню развития и воспитанности. Из одиннадцати учащихся, отнесенных в начале эксперимента к четвертому уровню, остался практически без изменений только один, к которому мы так и не смогли найти соответствующего подхода. Объективно, из учащихся первого из экспериментальных классов только один этот ученик стоит на учете в ИДН, тогда как в контрольном классе один учащийся стоит на учете в ИДН и двое – на внутришкольном учете. Эффективность созданных нами педагогических условий в экспериментальном классе проявляется в том, что нам удалось предупредить отклоняющееся поведение как минимум у десяти подростков "группы риска". Было бы ошибочно считать, что нами решены все проблемы экспериментальных классов, но мы можем с уверенностью утверждать, что, сформировав в основном позитивную "Я-концепцию", на адекватной самооценке и чувстве самоуважения, мы заложили прочную базу для дальнейшего личностного роста подростков экспериментального класса и постепенного принятия ими гуманистического содержания всей совокупности общечеловеческих ценностей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Системный кризис, который поразил нашу страну в 90-х годах прошедшего столетия, обусловил резкое снижение культурного уровня населения, рост преступности и, прежде всего, подростковой, падение престижа семьи и семейных отношений как важнейшего условия нормального воспроизводства будущих поколений. Но, главное, он породил явление так называемой «аномии», то есть размытости ценностных ориентаций, нарушения в ценностно-нормативной системе общества. Дезадаптированные подростки второй половины 80-х, став взрослыми, зачастую не умеют создавать нормальный микроклимат в семье, не справляются с функцией воспитания детей, что порождает безнадзорность, значительный рост числа детей «группы риска».

В результате проведенного нами исследования и опытно-экспериментальной работы на практике была проверена эффективность смоделированных нами общих условий формирования общечеловеческих ценностей у подростков и выявлены особенности этого процесса у подростков "группы риска", которые обусловлены, прежде всего, особенностями их личностного развития. Мы пришли к твердому убеждению, что формирование ценностных ориентаций у подростков "группы риска" может осуществляться лишь при достаточно высоком уровне личностного развития, включающем определенную степень сформированности высших психических функций, сознания и социально-психической зрелости.

Эта особенность обусловила и все другие стороны процесса формирования общечеловеческих ценностей у подростков "группы риска", которые могут быть сформулированы следующим образом:

1) необходимость осуществления всесторонней заботы о физическом и психическом оздоровлении учащихся;

2) проведение специальных коррекционно-развивающих занятий, направленных на совершенствование психических познавательных процессов, особенно таких, как память, внимание и др., а также общеучебных умений и навыков, и прежде всего навыка беглого чтения;

3) необходимость преодоления психологического барьера, порожденного страхом и неверием в свои возможности, и уста-

новления атмосферы веры и доверия между учащимися и учителем. И здесь важна психологическая установка учителя на безусловное позитивное отношение к учащимся "группы риска", вера учителя в то, что у ребят есть потенциальные возможности для понимания и изменения себя в позитивном направлении;

4) использование в работе с учащимися различных тренингов, таких, например, как психологический тренинг общения, направленный на развитие коммуникативных навыков и установление благожелательных внутриклассных взаимоотношений;

5) использование в учебной деятельности методики полного усвоения; и здесь крайне необходима разработка специальных программ и изменения в нормировании учебного времени;

6) установление индивидуально для каждого ребенка реалистических целей в различных видах деятельности и создание на этой основе ситуаций успеха;

7) процесс формирования общечеловеческих ценностей необходимо начинать с простейших нравственных понятий и постепенно внедрять их в повседневную практику межличностных взаимоотношений;

8) необходимость уделять первостепенное значение процессу познания подростком себя и своих возможностей и формирования на этой основе адекватной самооценки и позитивной "Я-концепции".

Результаты опытно-экспериментальной работы в целом подтвердили нашу гипотезу, заключающуюся в том, что заложить основу для личностного принятия подростками "группы риска" общечеловеческих ценностей возможно только в том случае, если у подростка будет сформировано такое ведущее нравственное качество, как "любовь к себе" или чувство самоуважения, основанное на адекватной самооценке через познание себя, своих возможностей и самореализацию в адекватных этим возможностям видах деятельности. В свою очередь, удовлетворение ведущих возрастных потребностей подростка в самоутверждении и самореализации в социально одобряемых видах деятельности предупреждает его отклоняющееся поведение, создает условия для их дальнейшей успешной социализации.

Осознание и принятие человеком общечеловеческих ценностей как личностных – это длительный и неравномерный про-

цесс, который зачастую продолжается в течение всей жизни. Одни ценности человек усваивает раньше, другие позже, некоторые может так и не осознать как ценности – это зависит от множества факторов, причин, обстоятельств, с которыми сталкивается человек в своей жизни. Но образование, осознавая свою ответственность за будущее подрастающего поколения, не только может, но и должно делать все возможное для создания благоприятных условий осознания и принятия нашими детьми непреходящих вечных общечеловеческих ценностей, что послужит основой их успешной интеграции не только в общество своей страны, но и в мировое сообщество, станет путеводной звездой в их благородной деятельности на службе Добру, Красоте, Истине.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.С. Зависимость отклоняющегося поведения школьников от типа неблагополучной семьи // Предупреждение педагогической запущенности и правонарушений школьников. – М., 1979.
2. Аналитическая справка о состоянии преступности несовершеннолетних и прогноз криминогенной обстановки по этой проблеме на 1993 – 1994 г.г. // Отдел профилактики МВД РБ. – Дело №3/1. – Т.1.
3. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе. – М., 1978.
4. Аржанова Е.В., Мухина Т.К. Из опыта работы психолога с "трудными" подростками в классах педагогической поддержки (Шк. № 155 Москвы) // Дефектология. – 1995. – №2.
5. Баженов В.Г., Баженова В.П. Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников. – Ростов н/Д., 2006.
6. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники / Ежегодник 1984–1985. – М., 1986.
7. Бахтин М.М. К эстетике слова // Контекст. – М., 1973.
8. Бездухов В.П. Теоретические проблемы становления гуманистического стиля педагогической деятельности: Учеб. пособие по спецкурсу.– Самара, 1992.
9. Белинский В.Г. О детских книгах // Собр. соч. в 9 т. – Т.3.– М., 1978.
10. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М., 1993.
11. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. – М., 1991.
12. Бельский П.Г. Исследование эмоциональной сферы несовершеннолетних, отклоняющихся от нормы в своём поведении.– М., 1924.
13. Бердяев Н. Смысл истории. – М., 1990.
14. Бердяев Н. Философия свободы. – М., 1989.
15. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
16. Блонский П.П. Трудные школьники. – М., 1930.
17. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М., 1968.

18. Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и её значении для современных исследований психологии личности // Вопросы психологии. – 1988. – №5.

19. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. – М., 1979.

20. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности /Основные положения концепции воспитания в изменяющихся социальных условиях/: Научно-методическая разработка. – Ростов н/Д., 1993.

21. Бочкарева Г.Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972.

22. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра: Кн. для учителей и родителей. – М., 1988.

23. Василенко В.А. Ценность и оценка. – Киев, 1964.

24. Василюк Ф.Е. Уровни построения переживания и методы психологической науки // Вопросы психологии. – 1988. – №5.

25. Возвращение к нравственности: В помощь учителю / Сост. и научн. ред. Г.П. Ников. – Уфа, 1993.

26. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков/ Под ред. Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой. – М., 1967.

27. Волков Г.Н. Современное функционирование народной педагогики как феномена демократии и гуманизма в сфере воспитания: Лекции, прочитанные в Чувашском РИПКРНО весной 1993 года. – Чебоксары, 1993.

28. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. – М. – Воронеж, 1996.

29. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. – Т.6. Научное наследство. – М., 1984.

30. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. – Т.3. Педагогическая психология. – М., 1991.

31. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – Вып. 3 / Под ред. Н.Б.Крыловой. – М., 1995.

32. Газман О.С., Вейсс Р.М., Крылова Н.Б. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – М., 1995.

33. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.

34. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М., 2000.

35. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.

36. Демокрит. Фрагменты о воспитании // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Сост. А.И.Пискунов. – М., 1981.

37. Детский тест "Диагностика эмоциональных отношений в семье" (Методическое руководство)/ Под общей ред. А.Г.Лидерса и И.В.Анисимовой. – Обнинск, 1993.

38. Дивицына Н.Ф. Социальная работа с неблагополучными детьми и подростками. Конспект лекций.– Ростов н/Д., 2005.

39. Добролюбов Н.А.. О значении авторитета в воспитании // Избр. пед. произв. – М., 1952.

40. Дорохова Т.С. Эволюция понятий «социальное воспитание» и «педагогика среды» // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. Ред. М.А.Галагузова. – Вып. 4. – Екатеринбург, 2001.

41. Дробницкий О.Г. Мир оживших предметов. Проблема ценностей и марксистская философия. – М., 1967.

42. Дубинин Н.П., Карпец И.И., Кудрявцев В.Н. Генетика, поведение, ответственность. – М., 1982.

43. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. – М., 1963.

44. Забратная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе: Рабочая книга родителей. – М., 1993.

45. Зак А. Дебют мыслителя. Как проверить и развить интеллект ребенка 6–10 лет. – М., 1992.

46. Зак А. Познавать играя. Развитие познавательных способностей детей 5–12 лет. – М., 1992.

47. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности.– М., 1986.

48. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М., 1994.

49. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие. – М., 2003.

50. Изучение личности школьника учителем / Под ред. З.И.Васильевой, Т.В.Ахаян, М.Г.Казакиной, Н.Ф.Радионовой.– М., 1991.

51. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И.Божович и Л.В.Благонадежиной. – М., 1972.

52. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М., 1996.

53. Караковский В.А. Стать человеком.– М., 1993.

54. Кирьякова А.В. Ориентация школьников на социально значимые ценности (Теория и диагностика): Уч. пособие к спецкурсу. – Л., 1991.

55. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М., 1989.

56. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения: Учеб. пособие. – М., 2004.

57. Козлов В.И. Формирование нравственных ценностных ориентаций младших подростков средствами изобразительного искусства: Дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 1993.

58. Коменский Я.А. Великая дидактика: Избр. пед. соч. – М., 1939.

59. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование.– 2002.– № 2.

60. Кондрашенко В.Т., Игумнов С.А. Девиантное поведение у подростков: Диагностика. Профилактика. Коррекция: Учеб. пособие. – Мн., 2004.

61. Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие / Под ред. Г.Ф.Кумариной. – М., 2001.

62. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании / Пер. с польск. – М., 1990.

63. Костюк Г.С. Движущие силы развития и воспитания // Общие основы педагогики / Под ред. Ф.Ф.Королева, В.Е.Гмурмана. – М., 1967.

64. Краковский А.П. О подростках (содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка). – М., 1970.

65. Краткая философская энциклопедия. – М., 1994.

66. Кузанский Н. О мире веры // Вопросы философии.– 1992. – №5.

67. Кумарина Г.Ф. Дети "группы риска" // Сов. педагогика.– 1991. – № 11.

68. Кумарина Г.Ф. Компенсирующее обучение как форма педагогической помощи детям риска в условиях общеобразовательной школы // Начальная школа. – 1995. – №3.

69. Куфаев В.И. Педагогические меры борьбы с правонарушениями несовершеннолетних.– М., 1927.

70. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.

71. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – Изд.2-е. – М., 1965.

72. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М., 1992.

73. Лернер И.Я. Болевые точки процесса обучения // Сов. педагогика. – 1991. – №5.

74. Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума: Пер. с англ. – М., 1990.

75. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. – М.,1995.

76. Лихачев Б.Т. Школа и церковь: новые отношения? // Сов. педагогика. – 1991. – №6.

77. Личко А.Н. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983.

78. Лосева И.Н. Миф и религия в отношении к рациональному познанию // Вопросы философии. – 1992. – №7.

79. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: Методические рекомендации.– М., 1993.

80. Люблинский П.И. Борьба с преступностью в детском и юношеском возрасте.– М., 1923.

81. Макаренко А.С. Сочинения. – Т.4. – М., 1951.

82. Макаренко А.С. Сочинения. – Т.5. – М., 1951.

83. Макаренко А.С. Сочинения. – Т.7. – М., 1952.

84. Маленкова Л.И. Педагоги, родители и дети.– М., 1994.

85. Манешин В.С. Дисциплина и общество (социально-философский аспект). – М., 1984.

86. Маркова А.К. Закономерности возрастного развития // Сов. педагогика. – 1988. – №9.

87. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и её воспитание у школьников. – М., 1983.

88. Матюгин И.Ю., Аскоченская Т.Ю., Бонк И.А. Как развить внимание и память вашего ребенка. – М., 1995.

89. Метлик И.В. Религия в школе: опыт изучения проблемы // Сов. педагогика. – 1990. – №12.

90. Мотрошилова Н.В. Рождение и развитие философских идей. – М., 1991.

91. Мудрик А.В. Ведение в социальную педагогику: Учеб. пособие. – М., 1997.

92. Невский И.А. Учителю о детях с отклонениями в поведении. – М., 1990.

93. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – М., 2000.

94. Никитинская М.С. Психологические особенности идеалов подростков и старших школьников // Сов. педагогика. – 1976. – №11.

95. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / Редактор-составитель Н.Б. Крылова. – М., 1995.

96. О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации "Об образовании" // Российская газета.– 23 января 1996 г.

97. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1995.

98. О коммунистической этике. – Л., 1962.

99. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. пособие.– М., 2002.

100. Опилат Я.Г. Воспитание веры и доверия // Сов. педагогика. – 1990. – №5.

101. Осухова И.Г. Гуманистические ориентации учителя: пересмотр целей и поиск технологий // Вестник высшей школы.– 1991. – №12.

102. От классовых приоритетов к общечеловеческим ценностям. В.С.Степин, А.А.Гусейнов, В.М.Межуев, В.И.Толстых // Квинтэссенция: Филос. альманах. – М., 1992.

103. Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения. – М., 1993.

104. Перешеина Н.В., Заостровцева М.Н. Девиантный школьник: Профилактика и коррекция отклонений. – М., 2006.

105. Песталоцци И.Г. Лебединая песня // Избр. пед. соч. в 3 т. – Т.3. – М., 1965.

106. Песталоцци И.Г. Памятная записка о семинарии в кантоне Во: Избр. пед. произведения. – Т.2. – М., 1963.

107. Полозов В.Р. Природа философских ценностей: Дис. ... канд. филос. наук. – М., 1993.

108. Попов Л.А. Воспитательный потенциал религии // Педагогика. – 1992. – №№ 7–8.

109. Преступность несовершеннолетних в России (1990–1994 гг.): Статистический сборник. – М., 1995.

110. Примерное положение о классах компенсирующего обучения в общеобразовательных школах // Вестник образования. – 1992. – №11.

111. Прокопьев И.П. Проблема отрицательных влияний в воспитании: Учеб. пособие. – Курск, 1974.

112. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1990.

113. Раттер М. Помощь "трудным" детям / Пер. с англ. – М., 1987.

114. Ребенок в системе коллективных отношений: Тезисы докладов к выездному заседанию лаборатории в Ленинграде 28 июня 1972 г. – М.,1972.

115. Рерих Н. О Вечном. – М., 1994.

116. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М., 1967.

117. Свинцов В. Свобода и несвобода. Опыт сегодняшнего прочтения Николая Бердяева // Наука и жизнь. – 1992. – №1.

118. Словарь иностранных слов.– 18-е изд., стер. – М., 1989.

119. Соколов Д. Сказкотерапия // Частная школа. – 1995. – №3.

120. Спирин Л.Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач: Учеб. пособие. – Кострома, 1994.

121. Статистические отчеты отдела профилактики МВД РБ за 1990–1995 г.г.

122. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М., 1973.

123. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Мн., 1981.

124. Толстой Л.Н. О свободной школе: Пед. соч. – М., 1953.

125. Толстой Л.Н. Роль примера и подражания в воспитании: Пед. соч. – М., 1953.

126. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в воспитании: Собр. соч. – Т.2. – М. – Л., 1948.

127. Ушинский К.Д. О цели воспитания: Собр. соч. – Т.10. – М. – Л., 1950.

128. Философский словарь. – М., 1991.

129. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К.Марковой. – М., 1986.

130. Фромм Э. Человек для себя. – Минск, 1992.

131. Хамидуллина Р.А. Педагогические условия формирования нравственных отношений в семье: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Уфа, 1995.

132. Шевчук В.Ф. Педагогика нормативного и отклоняющегося поведения учащихся на этапе развития правового государства: Дис. ...докт. пед. наук. – Екатеринбург, 1993.

133. Шилова М.И. Учителю о воспитанности школьников.– М., 1990.

134. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя. – М., 1986.

135. Щуркова Н.Е. Диагностика воспитанности: Педагогические методики. – М., 1992.

136. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Хрест. по возр. и пед. психологии. – М., 1981.

137. Юричка Ю.И. Диагностика и социализация личности несовершеннолетнего правонарушителя. – Бирск, 1994.

138. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии: Сб. статей / АН СССР. Ин-т психологии. Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М., 1975.

139. Ядов В.А. Социологическое исследование (Методология, программа, методы). – М., 1972.

140. Cohen A. Delinquent Boys: The Culture of the Gang. – N.Y., 1955.

141. Maslow A. Self-actualizing and Beyond // In: Challenges of Humanistic Psychology. – N.Y., 1967.

142. Roceach M. The nature of human values. – N.Y., 1973.

Научное издание

Гирфанова Людмила Петровна

Формирование общечеловеческих ценностей у подростков «группы риска»

Редактор Т.В. Подкопаева

Компьютерная верстка: И.В. Пономарев

Лиц. на издат. деят. Б848421 от 03.11.2000 г. Подписано в печать 30.10.2007.
Формат 60Х84/16. Компьютерный набор. Гарнитура Times New Roman.
Отпечатано на ризографе. Усл. печ. л. – 10,5. Уч.-изд. л. – 8,3.
Тираж 100 экз. Заказ №

ИПК БГПУ 450000, г.Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а