

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОМИТЕТ СССР ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ
СВЕРДЛОВСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Э. Ф. ЗЕЕР
Г. А. КАРПОВА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ДИАГНОСТИКА
ЛИЧНОСТИ
УЧАЩЕГОСЯ СПТУ

Учебное пособие

СВЕРДЛОВСК 1989

УДК 377.015.324

З — 47

Зсер Э. Ф., Карпова Г. А. Педагогическая диагностика личности учащегося СПТУ: Учеб. пособие / Свердлов. инж.-пед. ин-т.— Свердловск, 1989.— 88 с.

Определены цели, задачи, объекты педагогической диагностики, ее место в воспитательной работе мастера и классного руководителя. Кратко проанализированы наиболее доступные методы современной прикладной психодиагностики, особенности и возможности их использования силами педагогов.

Учебное пособие предназначено студентам инженерно-педагогических специальностей вузов, а также слушателям факультетов повышения квалификации работников профессионально-технической школы.

Рецензенты: кафедра психологии и педагогики Уральского университета; доцент кафедры психологии Нижнетагильского пединститута, кандидат психологических наук А. М. А в е р и н.

ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ

Высока социальная значимость воспитательного процесса в ПТУ. Она связана с самой сутью поставленного перед системой профтехобразования социального заказа. Готовя молодого рабочего к включению в самостоятельную производственную деятельность, педагогический коллектив должен добиться высокой степени сформированности социалистических черт личности: политической культуры, коммунистической нравственности, общественной активности в сочетании с дисциплинированностью. Значимость воспитательной работы в ПТУ обусловлена и тем обстоятельством, что для большинства воспитанников это последняя система специального и прямого педагогического воздействия.

Воспитательная работа в структуре деятельности инженерно-педагогических работников — один из самых значительных по объему трудозатрат участков работы. В бюджете рабочего времени мастера производственного обучения (далее — мастер) воспитательная работа занимает до 34 %, тогда как обучение — 31,7 %. Из 120 видов деятельности, входящих в обязанности мастера, 40 составляют собственно воспитательные воздействия. По объему воспитательной работы мастера профтехучилищ не только не уступают, но и несколько превосходят учителей школы, затрачивающих на нее от 19 до 31 % времени¹.

Участвуют в процессе воспитания, хотя и со сравнительно меньшей активностью преподаватели общетехнических и специальных дисциплин. Из 92 видов деятельности преподавателя 29 так или иначе являются воспитательными по своему содержанию. В бюджете его рабочего времени воспитание занимает до 10,8 %².

Итак, доля воспитательных видов работы в структуре деятельности инженера-педагога уже сегодня количественно весома. Однако, несмотря на значительность вкладываемых трудозатрат, реальная эффективность воспитания пока еще низка. Очевидно, что нужно искать и использовать резервы интенсификации педагогического труда. Одним из значительных и до настоящего времени мало используемых резервов интенсификации является психологизация воспитания, предполагающая, что проблемы духовного, организационного и учебного взаимодействия с учащими-

¹ См.: Научные основы разработки модели деятельности мастера производственного обучения среднего профтехучилища / ВНИИ профтехобразования. Л., 1981. 118 с.

² См.: *Зборовский Г. Е., Карпова Г. А.* Инженер-педагог: образ жизни и профессиональная деятельность: Метод. рекомендации по курсу «Основы профориентации» / Свердлов. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1983. 55 с.

ся педагог должен решать на основе глубокого изучения и понимания личности, мотивов и целей поведения, читая по внешнему облику и поступкам внутреннее состояние. С. Л. Рубинштейн, известный психолог, писал: «Педагог, который строит свою работу с учетом только внешней, формальной характеристики поведения учащегося, не раскрывая его содержания, по существу не ведает, что творит»³.

Между тем диагностике личности сегодня мастер отводит не более 1,4 % рабочего времени, преподаватель — менее 1 %. Причины слабого развития диагностической деятельности кроются, с одной стороны, в недостатке научно обоснованных программ изучения учащихся, надежных и доступных методик исследования. С другой стороны, сказываются квалификационные особенности кадрового состава. Пока большинство работников ПТУ не имеет базового педагогического образования. Так, по данным Свердловской области, среди мастеров имеют среднее инженерно-педагогическое образование не более 36 %, высшее педагогическое — единицы.

Данное пособие предназначено для психолого-педагогического самообразования практических работников училищ. Цель пособия — познакомить инженера-педагога с педагогическими возможностями современной психолого-педагогической диагностики личности учащегося ПТУ.

В пособии инженер-педагог найдет следующее:

раскрытие понятия «психолого-педагогическая диагностика», анализ методов изучения личности, имеющих в распоряжении педагога-практика,

характеристику диагностических методик изучения конкретных личностных качеств воспитанника и коллектива,

педагогическую интерпретацию (толкование) диагностических данных.

1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В РАБОТЕ ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Чтобы обоснованно выбрать тот или иной способ воздействия, педагогу нужно иметь правильное представление о личности воспитанника. Точный и объективный образ учащегося значимо ре-

³ Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957. С. 189.

гулирует педагогические отношения, определяет позицию воспитателя: он помогает выбрать оптимальный стиль общения, наметить индивидуальный подход, определить уровень обучения в соответствии с реальными возможностями учащегося.

Всестороннее изучение личности с целью повышения качества учебно-профессиональной деятельности и воспитания учащихся является областью педагогической диагностики.

В профтехучилище проблема диагностического обеспечения стоит с особой остротой в связи со спецификой условий воспитания.

Речь идет, во-первых, об оперативности педагогических отношений, обусловленной сжатыми временными сроками пребывания учащегося в училище. То, что педагог школы осуществляет за 8—10 лет (например сплочение и развитие до высшей стадии ученического коллектива), мастер должен выполнить за 1—3 года. Оперативности требуют и профессиональные проблемы, например сложный процесс адаптации, привыкания вчерашнего школьника к новым производственным условиям. Чем быстрее педагог поможет учащемуся включиться в новую среду, тем эффективнее пойдет процесс обучения.

Во-вторых, повышенная потребность в точной диагностической информации определяется своеобразием вновь приходящего к мастеру контингента, а именно крайне разнородным исходным уровнем воспитанности учащихся-первокурсников. Личность подростков уже во многом сформирована предшествующим воспитанием, накоплен собственный поведенческий и нравственный опыт, позволяющий ориентироваться на некоторую автономную систему моральных принципов, взглядов и оценок, в какой-то степени оформились материальные и духовные потребности. Каждый школьник занимал в предыдущем коллективе определенный статус, на который он рассчитывает и в новой среде. Поэтому для выдвижения стратегических и тактических задач воспитания мастеру необходимо знать характер и степень воспитанности основных социально-психологических качеств учащихся своей группы.

Сориентируемся в содержании основных понятий, связанных с проблемой педагогической диагностики.

Цель педагогической диагностики — получение объективного и разностороннего представления о личности учащегося для оптимизации его обучения и воспитания¹.

Личность — устойчивая система социально и профессионально значимых черт, качеств, приобретаемых человеком в деятельности и общении. Основными характеристиками личности являются направленность (устойчиво доминирующая, преобладающая сис-

тема потребностей, отношений, мотивов, ценностных ориентаций, установок, убеждений, самосознания); социальный опыт (знания, умения, навыки); познавательные процессы (внимание, восприятие, память, мышление, воображение); эмоционально-волевая сфера, индивидуально-психологические особенности (темперамент, способности, характер).

На изучении этих черт и качеств личности сосредоточивает свои усилия педагог в зависимости от конкретных задач обучения и воспитания. Таким образом, объектом диагностики является личность учащегося, а предметом — педагогически значимые характеристики личности. Предметом диагностики становятся прежде всего те характеристики, которые педагог профтехучилища должен в соответствии с социальным заказом сформировать, например профессиональная направленность личности. Не менее важно быть хорошо осведомленным о тех характеристиках, которые значимо, ощутимо влияют на успешность педагогических воздействий, например о самооценке учащегося, его отношениях в коллективе.

Существенная особенность диагностики — ориентация на норму. Норма — это количественные границы, в которых находится наиболее типичная часть обследуемой группы. Статистические нормы в отношении к личности определяются узкими специалистами (социологами, физиологами, психологами). Статистика усиливает данные, получаемые при сравнении с нормой, показывает вероятность появления признака. Задача педагога значительно проще. Будучи практиком, он сам эти нормы не определяет, а использует готовые данные. Ему не требуется признать к статистическим доказательствам, достаточно выявить признак, убедиться в его представленности и установить качественный уровень его развития.

Диагностическая деятельность педагога регулируется рядом принципов. Важнейшим среди них является принцип максимальной педагогизации диагностики. Он предполагает, что каждый диагностический акт должен иметь педагогическую направленность, выполнять воспитательную задачу. С позиций данного принципа диагностика имеет пусковое значение; конкретная воспитательная мера, предпринятая на ее основе, воспитательный эффект, сопутствующий самому диагностическому акту, — итоговое значение. Поясним это на примере. Проводя социометрию в классе, классный руководитель должен понимать, что ее задача — сугубо педагогическая: выявить особенности межличностных отношений для дальнейшего управления и сплочения коллектива. Сам акт социометрии должен нести воспитательную нагрузку: в педагогически

разумных пределах необходимо обсудить с учащимися результаты социометрии, использовать их для обсуждения с учениками проблем сплочения коллектива и т. д.

Еще в 30-е гг. А. С. Макаренко четко настаивал на следующем: «Воспитатель должен смотреть на воспитанника не как на объект изучения, а как на объект воспитания... Каждое узнавание чего-либо нового о воспитаннике у воспитателя немедленно должно претворяться в практическое действие, практический совет, стремление помочь воспитаннику»².

При интерпретации (толковании) диагностических данных педагог обязан исходить из принципа развития личности в деятельности, из оптимистической гипотезы о возможности воспитания и перевоспитания учащегося. Это предостережет от навешивания ярлыка на личность типа бездельник, тупица, хулиган. Так, например, по вопроснику мастер выявил группу профессионально не определившихся учащихся. Значит ли это, что овладение профессиональной деятельностью будет затруднено? Для мастера выявленное отсутствие профессиональной направленности у части учащихся — сигнал к действиям. Прежде всего надо найти ответ на вопросы, почему у них столь прохладное отношение к профессии, каковы их интересы, и продумать возможные варианты изменения отношения к профессии. Кому-то, может быть, следует поручить подготовить беседу о профессии, ее перспективах, другого — вовлечь в технический кружок, третьему — поручить постоянное информирование о достижениях науки и техники, а можно организовать диспут «Плюсы и минусы профессии» и т. п.

Принцип «не повреди!» отражает этическую позицию педагога, располагающего интимными диагностическими данными об учащемся. Принцип предполагает, что постановка диагноза не должна нанести морального ущерба личности. Вскрытие, обнажение противоречий и трудностей развития не должно привести к снижению самооценки учащегося или ухудшить отношение к нему со стороны сверстников. Безукоснительно строго должна соблюдаться тайна психолого-педагогического диагноза. Информация о психической патологии, неблагоприятном статусе в коллективе и т. д. не подлежит публичному разглашению и обсуждению, особенно в группе.

Психолого-педагогическая диагностика располагает своим кругом методов, т. е. способов изучения личности. К ним относятся общенаучные (наблюдение), психодиагностические (опросники, тесты), педагогические (анализ школьной документации, изучение продуктов деятельности), социально-психологические (социометрия)³.

Одним из древнейших способов познания человека является *наблюдение*. Суть его заключается в преднамеренном и систематическом восприятии человека с целью изучения особенностей его поведения и деятельности.

Психолого-педагогическое наблюдение характеризуется следующими признаками:

1. Наблюдение ограничено личностными возможностями педагога. Наблюдать всех и все невозможно. Человек одновременно может наблюдать не более 7—8 признаков. Поэтому надо стремиться увидеть главное, иначе ценность полученной информации будет низкой.

2. Качество наблюдения зависит от психологической компетентности педагога, его опыта, профессиональной позиции, пристрастности. Для преодоления субъективизма при интерпретации наблюдаемых фактов и проявлений личности следует выдвигать несколько гипотез, предположений.

3. Важнейшее достоинство этого метода заключается в том, что наблюдение ведется за учащимся, который обнаруживает себя в различных ситуациях учебной и производственной деятельности, общественной работы, отдыха. Следует отметить также его доступность, возможность наблюдать длительное время. Наблюдение не требует создания особых условий.

Наблюдение включает подготовительный, исполнительский и обобщающий этапы. На первом этапе педагогу следует определиться с целью и задачами наблюдения, выбрать наиболее значимые признаки проявления качеств личности, уточнить ситуации. Итогом подготовительной работы должна стать программа наблюдения.

Следующий этап— собственно наблюдение, характеристика ситуации, регистрация фактов.

На заключительном этапе осуществляется систематизация информации, обобщение, устанавливаются причинно-следственные зависимости, ставится диагноз.

К недостаткам наблюдения относится трудность сопоставления результатов, полученных различными исследователями, в силу существенной зависимости метода от субъекта наблюдения. Следует также отметить ограниченность, принципиально частный характер каждой наблюдаемой ситуации, а также сложность, а часто и невозможность повторения наблюдений.

Разновидностью наблюдения является метод оценивания (рейтинг), состоящий в том, что педагог обращается к компетентному лицу с просьбой оценить конкретные качества учащегося. В училище мастер может таким способом получить информацию об

особенностях учебной деятельности ученика от преподавателей, о личностных качествах — от актива группы, об особенностях поведения — от воспитателя и т. д. Преимущества этого метода в его экономности, в возможности расширить диапазон наблюдаемых качеств, взглянуть на учащегося глазами другого человека. Однако надо иметь в виду, что при оценивании может проявиться субъективность мнения судьи в виде таких типичных ошибок, как ошибка великодушия (особенно со стороны сверстника), ошибка центральной тенденции, т. е. стремление избегать крайних оценок (положительных и отрицательных), тенденциозность, т. е. оценка под влиянием общего мнения о человеке. Рейтинг обычно проводится в виде письменного опроса, где качества личности оцениваются при помощи оценочных шкал (баллов) или качественных уровней (степеней) развития.

Методы *опроса* широко применяются в социологии, педагогике и психологии⁴. К ним относятся: анкеты, интервью, личностные опросники. Принципиальной разницы между этими видами опроса нет. В одном случае это письменный, заочный опрос, в другом — устный, очный. В основе лежит вопросник, с помощью которого осуществляется сбор информации. Отвечая на вопросы или определяя свое отношение к приведенным суждениям, личность сообщает о своем мнении, самочувствии, о возможном поведении в различных ситуациях, взаимоотношениях с окружающими и т. п.

В настоящее время опрос широко применяется в педагогической практике. Распространенность этого метода объясняется его универсальностью. Если при наблюдении педагог только фиксирует акты реального поведения учащегося, то с помощью опроса можно получить информацию о мотивах поведения индивида, его намерениях, планах на будущее.

Специфика опроса заключается в том, что источником информации для педагога выступает сообщение самого учащегося, а это не гарантирует полной достоверности информации. Поэтому при проведении опроса важно прежде всего убедиться, настроен ли учащийся искренне отвечать на вопросы и может ли в принципе он на них ответить. Техника проведения опросов как раз и сводится к тому, чтобы обеспечить достоверность и надежность полученной информации.

Интервью проводят в виде беседы, предварительно обдумывая вопросы. В ходе беседы можно менять формулировки и последовательность вопросов. Достоинство интервью состоит в том, что оно близко к жизненным ситуациям, его можно вести в неформальной обстановке. Поэтому учащийся, отказывающийся заполнять любую анкету, охотно сообщит сведения о себе устно. Интер-

вью позволяет наблюдать реакцию ученика, которая подчас более информативна, чем сам ответ. Недостатки интервью в невозможности зафиксировать, а значит, и количественно обработать его результаты, так как делать записи при учащемся не рекомендуется.

Анкетирование — письменный вариант интервью. При всей кажущейся простоте метода составить качественную, «работающую» анкету далеко не просто. Разрабатывая вопросы, педагог должен очень четко представить себе, что в конечном итоге он хочет узнать. Хорошо сформулированная цель поможет избежать лишних вопросов, избавит анкету от мнимой многозначительности. В анкете сначала излагается тема и цель опроса, затем располагаются вопросы наиболее простые и нейтральные по смыслу. Они призваны сформировать психологическую установку на сотрудничество, заинтересовать учащегося. Главные вопросы, требующие искренности, а также анализа и размышления, размещаются в середине анкеты. Постепенно трудность вопросов снижается. Число вопросов должно быть ограничено, с тем чтобы работа над ними не превышала 15 минут.

В зависимости от характера возможных ответов вопросы анкеты могут быть открытые и закрытые. Ответ на открытый (или свободный) вопрос, например «чем привлекает выбранная профессия?», дается в свободной форме, имеет естественный характер, позволяет обнаружить совершенно неожиданные и непредполагаемые суждения. Однако чаще всего прибегают к закрытым вопросам, предусматривающим выбор ответа из числа готовых, так как выборочные ответы легко обрабатываются количественно. Недостатками являются ограниченность выбора, возможное несоответствие предлагаемых ответов с личной позицией учащегося. Чтобы избежать этого, обычно оставляют дополнительную пустую строку для собственного ответа испытуемого.

Личностные опросники предназначены для диагностики эмоционально-волевых компонентов психической деятельности (отношений, мотивации, интересов, эмоций), а также особенностей поведения учащихся в определенных описываемых или задаваемых социальных ситуациях.

Личностный опросник представляет собой стандартизированную анкету, состоящую из набора предложений, с которыми испытуемый может либо согласиться, либо не согласиться. Предложения сформулированы таким образом, чтобы учащийся, выбирая их, сообщал о своем самочувствии, о типичных формах поведения в различных ситуациях, оценивал свою личность с различных точек зрения и т. д.

Специфика применения методов опроса в педагогической практике заключается в том, что, кроме получения сведений о личности, ее отношениях, мнениях, настроениях, взглядах, здесь возможно также их формирование. Формирующая функция опросных методов достигается логикой построения методики, содержанием и расположением вопросов. Заставляя задуматься учащегося, педагог тем самым может внести изменение в его сознание.

Тестирование относится к психодиагностическим методам обследования личности. Тест — стандартизированное задание, по результатам выполнения которого судят о характеристиках личности. Известные каждому педагогу контрольные работы — это тесты на определение знаний, умений и навыков учащегося. Такие «контрольные работы» даются и для распознавания личностных качеств учащегося, а также его психологических особенностей (памяти, внимания, мышления и т. д.). Следует подчеркнуть, что тесты измеряют лишь актуальный уровень развития исследуемых характеристик, т. е. уровень на данное время. Прогнозировать динамику развития качеств человека, успешность их развития по тестам нельзя.

Конструирование психодиагностических тестов требует специальных знаний. Они разрабатываются коллективами ученых или отдельными специалистами, а педагог-практик лишь применяет готовые, адаптированные тесты. Применение, обработка и интерпретация тестов будут успешными в том случае, если педагог пройдет специальное повышение квалификации по данной области знаний. Самодеятельность, стихийность здесь недопустимы.

Чаще всего тесты используются для различных целей профессионального отбора людей. На их основе можно сделать вывод о степени пригодности или непригодности учащегося к профессиональной деятельности на данный момент. Однако по результатам одного испытания нельзя предсказывать, как будет протекать дальнейшее освоение и совершенствование этой деятельности.

Одно из важных достоинств тестовой диагностики — ее последовательность. Получаемая информация — не отдельные срезы, а последовательное проявление черт и качеств личности учащегося. Учитывая большую заинтересованность педагога в доступных и оперативных методах, следует все же подчеркнуть, что применение специальных исследовательских тестов — прерогатива психологов.

Анализ документации — метод изучения личности, широко применяемый педагогами. Состав изучаемой документации — школьные характеристики, автобиографии, аттестаты, рекомендации, документы из инспекции по делам несовершеннолетних, классные журналы, отчеты преподавателей. Анализ документации позволяет

сократить время знакомства с учащимися, составить о них ориентировочное мнение. Чтобы не расширять поток бумаготворчества, целесообразно работать с документацией без занесения результатов анализа в какие-то специальные дополнительные сводные формы и т. д. Достаточно выборочные документальные сведения фиксировать в специальных графах итоговой психолого-педагогической карты на учащегося.

Изучение продуктов труда заключается в их психологическом анализе. По качеству продуктов деятельности (например производственных изделий, различных поделок, технических устройств, рисунков, схем, чертежей и т. п.) можно сделать заключение об аккуратности, ответственности, точности учащегося. Анализ количества и качества изделий, изготовленных в течение рабочего дня в отдельные отрезки времени, позволяет обнаружить продолжительность выработки, период наивысшей производительности труда и начало утомления и сделать выводы о наилучшем режиме труда.

Близким к методу анализа продуктов деятельности является метод *изучения ошибочных действий*, позволяющий более полно вскрывать психологическую сущность профессий, требующих повышенной точности работы, и специфику так называемых «опасных профессий».

Широкое распространение получила *социометрия* — социально-психологический метод, позволяющий формализовать структуру межличностных отношений в группе по числу взаимных выборов ее членов применительно к различным видам совместной деятельности. При помощи социометрии можно изобразить внутригрупповые отношения в виде числовых величин, матричных таблиц и диаграмм и таким образом получить информацию о состоянии группы. Наглядность, оперативность составляют достоинство данного метода. Недостатком является отражение не всех, а лишь эмоциональных отношений, остаются невыясненными причины отношений между членами группы. Однако дополненный данными наблюдений социометрический метод является действенным средством оперативного определения межличностных отношений в группах и коллективах⁵.

Итак, мы кратко охарактеризовали сущность, принципы, методы педагогической диагностики в профтехучилище.

В последующих главах пособия раскрыта конкретная диагностика ряда личностных характеристик учащегося ПТУ. Из всей богатой гаммы этих характеристик мы сосредоточимся на наиболее значимых в процессе профессионального обучения и воспитания.

Интегральной характеристикой личности является самосознание. Это ядро личности, которое определяет и объясняет особенности развития, самодвижения человека. Самосознание — неотъемлемая часть сознания человека, этой высшей формы отражения объективной действительности. В целом сознание сориентировано на внешний мир, на его познание и преобразование через деятельность. Однако непременным и активным участником каждого акта познания и преобразовательной деятельности выступает сама личность. Следовательно, в сфере сознания необходима самостоятельная подструктура, сориентированная на внутренний мир личности, ответственная за его анализ, выделение из мира, управление им. Такой подструктурой и является самосознание.

В результате постоянной следящей работы самосознания у человека складывается целостный образ собственного Я, представление о себе, так называемая Я-концепция. По точному выражению психолога Ю. М. Орлова, Я-концепция является жестким шаблоном, императивом (приказом) для личности. Самосознание постоянно сравнивает наше реальное поведение с Я-концепцией и тем самым осуществляет регуляцию поведения. Чтобы успешно влиять на поведение и личность учащегося, педагог должен быть хорошо осведомлен о сути его Я-концепции. Она — ключ к расшифровке многих на первый взгляд необъяснимых поступков и проступков. Она же опорная точка в организации воспитания: формируя Я-концепцию, приближая ее к общественным нормам, установкам, педагог тем самым подготавливает внутреннее клише для нового воплощения личности⁶.

Удовлетворенность учебной в ПТУ во многом зависит от направленности учащегося на будущую профессию. Формирование профессиональной направленности требует надежного диагностического обеспечения. Известно, что, несмотря на то что учащиеся выбрали именно данное училище, их профессиональные намерения еще неустойчивы, профессиональные ожидания неопределенны. Поэтому коллектив педагогов ведет профориентационную работу в течение всего периода обучения, так как высокая профессиональная направленность является психологическим состоянием личности, определяющим ее прилежание, инициативность, результативность учебы и труда. В масштабах училища профнаправленность учащихся определяет сохранность контингента.

Поскольку профнаправленность связана с внутренними, глубинными мотивационно-потребностными сферами личности, постольку профориентация должна опираться на исходную и текущую диагностику мотивов учебно-производственной деятельности, профессиональных интересов и склонностей учащегося.

В ПТУ специфичен социально-личностный состав учащихся, среди которых наблюдается повышенная концентрация трудных и педагогически запущенных. Работа по профилактике и преодолению педзапущенности — один из приоритетных участков работы мастера. Здесь от педагога требуется углубленное и квалифицированное изучение личности в связи с двумя обстоятельствами. Во-первых, в силу психологической защиты личность трудного, педагогически запущенного учащегося обнаруживает себя не только постепенно, но и неохотно, маскирует невольно, а иногда и преднамеренно негативные свойства и черты характера. Во-вторых, педагогическую запущенность далеко не просто отличить от сходных состояний: неврозов, хронических соматических заболеваний, индивидуальных черт характера, наконец, реакций вполне благополучного учащегося на травмирующую ситуацию. Важно не только установить факт педзапущенности, но и уметь выявить био- и социопатогенные механизмы ее возникновения, а это тоже диагностика, но уже с широкой зоной обследования, в которую входят семья, ближнее окружение и т. д.

Обязательным условием и средством развития и формирования личности являются межличностные отношения в совместной деятельности и коллективе.

Социально-психологический статус в группе — важная часть социальной ситуации развития личности человека. В подростковом и раннем юношеском возрасте групповое сознание, групповые ценности, включенность в групповые отношения, принадлежность к ним становятся особенно важными, личностно значимыми. Подросток — это человек группы. Поэтому педагогу ПТУ важно достоверно знать характер межличностных отношений каждого из своих воспитанников. Зная функционально-ролевые, эмоционально-оценочные, личностно-смысловые отношения учащегося, педагог сможет не только понять глубинные причины и мотивы его поведения, но и опереться на эти отношения как на средство воспитания и перевоспитания.

¹ См.: Педагогическая диагностика в школе / Ред. А. И. Кочетов. Минск: Нар. асвета, 1987. 223 с.

² Макаренко А. С. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 5. М., 1958. С. 91.

³ См.: Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: (В помощь начинающему исследователю). М.: Педагогика, 1986. 152 с.

⁴ См.: Как провести социологическое исследование / Под ред. М. К. Горшкова и Ф. Э. Шереги. М.: Политиздат, 1985. 223 с.

⁵ См.: Социальная психология / Под ред. А. В. Петровского. М.: Просвещение, 1987. 224 с.

⁶ См.: Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера: Беседы психолога со старшеклассниками: Кн. для учащихся. М.: Просвещение, 1987. 223 с.

2. ДИАГНОСТИКА САМОСОЗНАНИЯ

В процессе педагогического общения с учащимся, нацеливая его на что-то, порицая, размышляя совместно с ним, обсуждая результаты работы, мастер повседневно использует такие выражения, как: «Задумайся над своим поступком... Подумай-ка хорошенько, сравни себя с другими... Проанализируй результаты...» Тем самым, формируя разные стороны личности, педагог постоянно обращается к ее важной подструктуре — самосознанию.

Самосознание — целостная совокупность представлений, знаний, оценок и установок человека, относящихся к собственной личности. В духовной жизни человека оно выполняет две важные роли: регулирующую и защитную. Самосознание-регулятор помогает человеку познать себя и затем конструировать свое поведение и отношения в соответствии с целостным представлением о себе, своих качествах и возможностях. Самосознание-защитник помогает личности в стрессовых, критических ситуациях восстановить нарушенное равновесие, при помощи особых защитных приемов уберечься от психологической травмы.

Воспитатель, взявший на себя ответственную задачу сформировать личность, должен в первую очередь привлечь в союзники самосознание воспитанника, обеспечивающее внутреннюю саморегуляцию его личности.

Самосознание — структурно сложное явление человеческой психики, где в тесном единстве взаимодействуют две подструктуры: знание о себе и отношение к себе. Знание о себе накапливается в процессе самопознания и фиксируется в виде Я-концепции, состоящей из конкретных образов Я: телесное Я, реальное Я, идеальное Я, ролевое Я, будущее Я и т. д. Предметом педагогического осмысления, как правило, выступают два из них: идеальное Я, т. е. какой хочет стать личность в соответствии с ее идеалами, и реальное Я, т. е. каким видит себя человек на данный момент. Эмоционально-ценностное отношение к себе складывается в процессе самооценивания своего каждодневного поведения, отношений, результатов труда и фиксируется в виде самооценки¹.

Разберемся прежде всего в том, каковы регулирующие функции и внутренних образов Я.

Идеальное Я помогает личности выстраивать дальние, перспективные цели своего развития. В этом смысле поведение молодого человека — это повседневное приближение к избранному идеалу. Значит, *целеполагание* — вот первая функция внутреннего Я.

Реальное Я — это зеркало, в которое ежеминутно сознательно,

а чаще бессознательно смотрится человек. Реальное Я, являясь фиксированным итогом какого-то этапа развития, сигнализирует человеку о том, в какой степени он достиг своего идеального Я. Сильное рассогласование, противоречие между реальным и идеальным Я порождает конфликтное переживание, желание преодолеть его, которое в свою очередь становится мощной движущей силой развития, мотивом самовоспитания. В этом случае учащийся рассуждает так: «Идеальный человек должен быть общителен. Я же пока пошло развязен», или «Остроумие и быстрота реакции — завидные свойства ума, я же пока тяжелодум», или «Я должен стать щедрым, пока же я весьма и весьма скуп». Неудовлетворенный собой, учащийся делает вывод, в каком направлении ему надо совершенствоваться. В этом заключается вторая функция внутреннего Я — *мотивировка самовоспитания*.

Сличая реальное Я с требованиями конкретной житейской ситуации, личность видит свое ситуативное соответствие — несоответствие. Обнаруженное несоответствие становится движущей силой саморегулирования, но осуществляемого уже с другой целью — адаптации, приспособления к обстоятельствам. В этом случае внутренний монолог будет таким: «Пожалуй, я выглядел в новой компании бесхарактерным. Завтра же при первом случае дам отпор, а то сядут на шею...» или «Да, с моими знаниями к этой детали мне не подступиться. Придется позаниматься...» Такова третья функция внутреннего Я — *адаптивная*.

Не менее важны жизненные функции самооценки. Но прежде чем перейти к их обсуждению, взглянем глазами педагога на сущность самооценки. Самооценка, как уже говорилось ранее, это эмоционально-оценочное отношение личности к знаниям о себе, это знание, поверенное чувством самоодобрения — самопорицания, самоощущением, отрицательным или положительным. Самооценка складывается из множества конкретных черточек. Мастеру важно знать те из них, которые наиболее сильно, значимо влияют на успешность учебы и работы, а также обеспечивают благоприятное развитие личности. Такими характеристиками являются уровень и адекватность самооценки.

Уровень самооценки указывает на представление личности о степени развития у нее тех или иных качеств. Выделяют 3 уровня самооценки: высокий, средний и низкий.

Адекватность самооценки — это степень ее объективности. В силу своей субъективности самооценка никогда или почти никогда не совпадает с тем, что собой представляет личность на самом деле. Поэтому адекватной признается самооценка, при которой представление личности о своих качествах и возможностях

максимально приближено к реальному уровню их развития. Неадекватная самооценка — это завышенная или заниженная оценка своих качеств и возможностей. Понятно, что адекватным может быть любой из трех уровней (например, когда одаренный учащийся высоко оценивает свои способности или хронически неуспевающий учащийся низко оценивает свои учебные умения и навыки).

Необходимо иметь в виду, что самооценка учащегося не может не зависеть от внешних влияний, каким бы оригинальным и самостоятельным он ни стремился казаться. Содержание его идеалов и текущих оценочных суждений в значительной степени определяется моральными нормами общества, одобряющими, осуждающими или запрещающими тот или иной тип поведения, оценками окружающих: взрослых и особенно сверстников, товарищей. Именно в области самосознания как нельзя более справедлива крылатая фраза «подросток — человек группы». Легко убедиться в том, что старший подросток и юноша живут буквально в плену групповых стереотипов и стандартов, взяв хотя бы самооценки телесного Я: толстый, невысокий, неуклюжий, прыщавый — значит, некрасивый; высокий, худощавый, с чистой кожей — красавец. Формируя правильную самооценку, педагог должен учитывать внешнюю социальную заданность самооценки, сформировавшие ее источники: мнения, господствующие в группе, молодежные нормы, ценности, предрассудки сегодняшнего дня.

Выделив наиболее значимые характеристики самооценки, перейдем к обсуждению ее функций.

Первая функция заключается в том, что самооценка *прямо влияет на переживание личностью своей ценности*, которое аккумулируется в блоке таких качеств, как самоуважение, чувство достоинства, гордость, самолюбие, а также высокомерие, тщеславие, эгоцентризм, комплекс неполноценности. Она регулирует сбалансированность, разумную меру этого переживания.

Наиболее благоприятна адекватная самооценка, предполагающая признание человеком как своих достоинств, так и недостатков. С одной стороны, вера в свои возможности, силы, способности формирует развитое чувство достоинства, т. е. убеждение в личной ценности, чувство гордости, предохраняющее от поступков, умаляющих достоинство, самолюбие как уважение к себе. Будучи достаточно развиты, эти чувства дают основание молодому человеку исходить из оптимистической гипотезы о себе, не только строить планы совершенствования, но и верить в их осуществление. С другой стороны, критическое осознание своих недостатков, слабостей препятствует зарождению в недрах личностно-ценностного самоощущения сознания собственной исключительности, превосходства.

Неадекватная завышенная или заниженная самооценка существенно деформирует переживание личной ценности. При завышенной самооценке человек гипертрофированно оценивает свои достоинства, слеп к неудачам, считает их случайными. Здоровые качества личности: достоинство, гордость, самолюбие — перерождаются в свои крайние формы: высокомерие, тщеславие, эгоцентризм. При стойкой заниженной самооценке у человека вызревает комплекс неполноценности, чувство смирения, самоунижения, пассивность. И тот и другой тип личности крайне трудно включать в процесс самовоспитания. Первый — потому, что у него снижена потребность в самосовершенствовании, второй — из-за неверия в свои возможности и перспективы.

Вторая функция самооценки связана с существенным *влиянием на уровень притязаний*. Уровень притязаний проявляется в нацеленности личности на успех, достижение, в выборе задач определенной степени сложности. Чем ниже самооценка, тем ниже уровень притязаний. Эта связь особенно видна у неуспевающих учащихся. Из-за постоянных неудач и низких отметок у них постепенно формируется стойкая низкая самооценка, под влиянием которой мотив достижений постепенно сходит на нет. Стратегия поведения таких учащихся одна: избежать трудностей любой ценой, вплоть до отказа от деятельности. Следовательно, преодоление неуспеваемости мастеру надо начинать с регулирования самооценки в сторону ее повышения: необходимо выявить совместно с учащимся резервы его личности, неиспользованные возможности, убедить в том, что успех в учебе является его жизненной ценностью и т. д.

И, наконец, третьей функцией самооценки является ее *участие в формировании важного базового качества личности — чувства ответственности*, очень актуального в условиях современного повышения роли человеческого фактора. Ответственность выражает степень участия личности в преобразовании внешней среды и в самосовершенствовании. Социально ответственная личность нацелена не только выполнить общественные требования, но и ответить за полученные результаты, реально оценивая и не преуменьшая границ своих действительных способностей. Важной психологической составляющей чувства ответственности является одна из форм самооценки, так называемый локус контроля (зона контроля). Локус контроля отражает представление личности о причинах своих удач — неудач, успеха — неуспеха. Люди одного типа — экстерналы — склонны видеть причину неудач вне себя: в судьбе, случае, трудности задач, кознях других людей (или, наоборот, их помощи). Люди другого типа — интерналы — всю ответственность

принимают на себя, считая, что успех зависит прежде всего от их личных усилий и способностей.

Тип ответственности сильно влияет, в свою очередь, на многообразные стороны личности и поведения человека: на самостоятельность, инициативность, удовлетворенность трудом, эмоциональный комфорт, ориентированность на мнение окружающих и др. Поэтому locus контроля должен стать для педагога одним из основных объектов как диагностики, так и педагогической коррекции². Итак, мы рассмотрели самосознание в его важнейшей, регулирующей, роли. Не менее часто педагогу в воспитательной практике приходится иметь дело с самосознанием в его защитной роли.

Учащийся сталкивается в жизни с различными трудностями, проблемами, критическими ситуациями. Их преодоление обычно осуществляется через действие, поступок, преобразовательное усилие: интеллектуальное, эмоциональное, физическое. Однако иногда в особо сложных (объективно или по мнению личности) случаях человек вместо деятельностного решения прибегает к защите от психотравмирующего обстоятельства, переживания. Иными словами, вместо преодоления фактора личность приспосабливается к нему на уровне сознания³. Самосознание в этом случае предоставляет более десятка способов защиты, например способ вытеснения из сознания, забывания неприятного факта, дискредитации жертвы своего проступка, дискредитации цели, сублимации, когда человек компенсирует невозможность выполнения привлекательного для него вида деятельности выполнением деятельности, более доступной (см. ниже методику диагностики способов психологической защиты).

Какова педагогическая позиция по отношению к защитным механизмам? Некоторые из них, правда их немного, имеют для личности положительное развивающее значение, например утверждение учащегося в доступных ему видах деятельности; часть способов защиты имеет психотерапевтическое значение, лечит душу, например способ вытеснения. Воспитатель должен сделать такие способы защиты своими союзниками, например предложить физически слабому подростку утвердить себя в техническом творчестве.

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

Заканчивая характеристику самосознания, остановимся на педагогически важном аспекте связи данной психологической структуры с историей развития личности.

В подростковом возрасте (11—14 лет) происходит бурный рост самосознания, переход от детского Я к новому типу Я — взрослому. Меняется сама роль самосознания: подросток в своем поведении и отношениях переориентируется с внешней оценки взрослых на свою внутреннюю самооценку, и таким образом самосознание впервые включается в регуляцию поведения как ведущий фактор. Рост самосознания сопровождается кризисом самооценки. Если 94 % младших школьников равносильно определяли в себе положительные и отрицательные черты, то 26—31 % подростков дают себе полностью отрицательную характеристику, 57 % подростковых самооценок неустойчивы. Несмотря на рост самосознания, которое мотивирует самовоспитание, потребность в самовоспитании, согласно новейшим данным, выражена только у 25 % подростков, да и то в нерегулярных формах⁴. У подростков меняется критерий самооценки: во главу угла они теперь ставят нравственные качества личности независимо от успехов в учебе, спорте. Меняется и характер идеала. У 81 % подростков формируется абстрактный идеал, вбирающий в себя черты живых, литературных, исторических героев, что говорит о творческом подходе к построению идеала.

В юношеском возрасте (15—17 лет) завершается в основных чертах формирование взрослого типа Я: из разрозненной суммы конкретных Я складывается целостный образ, возникает Я-концепция, которая активно противостоит оценкам взрослых. Юноша жадно пересматривает и опровергает авторитеты и одновременно погружен в свой внутренний мир, в сотворение своего Я. Потребность в самовоспитании наблюдается у 42 % юношей и девушек. Однако в целом по возрастной группе такой показатель, конечно, низок, и педагог должен целенаправленно вовлекать учащихся в процесс самосовершенствования. Меняются критерии самооценки: юность внимательно оценивает не только нравственные, но и волевые качества, умственные возможности.

Самооценка развивается в юношеском возрасте противоречиво. Для 16-летних характерен пик благополучия самооценки. В целом она высокая по уровню у 92 % учащихся, устойчивая у 53,3 %. Оптимизм в отношении себя очень благотворен в этом возрасте. Он помогает эмоционально справиться с встающей во весь рост сложной проблемой жизненного и профессионального самоопределения. Для 17-летних характерен некоторый регресс самооценки. Вновь, как у подростков, увеличивается число низких самооценок

(до 34 %). Это объясняется тем, что не у всех самооценка выдерживает столкновение с действительностью. Реальный, конкретный выбор профессии, который приходится делать в 10-м классе, не всегда соответствует жизненным планам. Так что многие 10-классники приходят в училище далеко не с благополучной самооценкой, что требует индивидуальной работы⁵.

Рассмотрим способы диагностики ряда важных сторон самосознания личности.

Методика диагностики самооценки⁶

В диагностике участвуют учащиеся и эксперты, т. е. педагоги, хорошо знающие учащегося.

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

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

Обработка данных:

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

$$КК = 1 - 0,00075 \Sigma d^2.$$

Оценочная шкала уровня самооценки:

Высокая самооценка
Средняя самооценка
Низкая самооценка

КК > 0,6
КК = 0,4 ÷ 0,6
КК < 0,4

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

Бланк для заполнения

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

Оценочная шкала адекватности самооценки:

Адекватная самооценка $KK \geq 0,6$
 Неадекватная самооценка $KK < 0,6$

В итоге возможны следующие индивидуальные варианты самооценки:

Высокий уровень самооценки	Адекватная Неадекватная (завышенная)
Средний уровень самооценки	Адекватная Неадекватная (завышенная, заниженная)
Низкий уровень самооценки	Адекватная Неадекватная (заниженная)

Особое внимание педагог должен уделить учащимся с завышенными и заниженными, т. е. неадекватными, самооценками. Как уже отмечалось, именно такие самооценки оказывают неблаго-

приятное влияние на развитие личности и поведение учащихся.

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

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

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

Можно рекомендовать следующие приемы развития правильной самооценки:

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

2. Развитие навыков самопознания собственной мотивации и целеполагания (приучать постоянно отвечать на вопросы: почему я так поступаю? зачем я так делаю?), навыков различения в своих действиях доступного — недоступного, ведущего — второстепенного, своевременного — несвоевременного.

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

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

Методика диагностики локуса контроля

В диагностике участвуют сами учащиеся.

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

Анкета

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

2. Болезнь — дело случая. Если уж суждено заболеть, то ничего не поделаешь.
3. Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим.
4. Осуществление моих желаний часто зависит от везения.
5. Бесплезно предпринимать усилия для того, чтобы завоевать симпатию.
6. Руководство оказывается более эффективным, когда начальник полностью контролирует подчиненных, а не полагается на их самостоятельность.
7. Мои оценки на экзаменах часто зависят от случайных обстоятельств, например от настроения педагога, а не от моих собственных усилий.
8. Когда я строю планы, я в общем-то верю, что могу их осуществить.
9. То, что многим людям кажется удачей или везением, на самом деле является результатом моих долгих целенаправленных усилий.
10. Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем врачи и лекарства.
11. То хорошее, что я делаю, обычно бывает по достоинству оценено другими.
12. Я не стараюсь планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства.
13. Мои отметки на экзаменах в основном зависели от моих усилий.
14. Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определить, что и как делать.
15. Мой образ жизни не является причиной моих болезней.
16. Как правило, именно неудачное стечение обстоятельств мешает людям добиться успеха в своем деле.
17. Если я очень захочу, то смогу расположить к себе почти любого.
18. Я убедился, что принять решение о выполнении определенного действия лучше, чем положиться на случай.
19. Сделать жизнь интересной в общежитии зависит от нас самих.
20. Если в общежитии скучно, значит, старостат никуда не годится.
21. В сложных ситуациях я предпочитаю подождать, пока проблемы разрешатся сами собой.
22. Чаще всего я могу добиться от членов моей семьи того, что я хочу.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ключ:

Первый ряд — суждения 3, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 22, 23, 25, 27, 30.

Второй ряд — суждения 1, 2, 4, 5, 6, 7, 12, 15, 16, 20, 21, 24, 26, 28, 29.

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

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

Экстерналы — люди внешней стратегии, усматривают источник, движитель их успеха вовне. Для них характерны следующие особенности: они не склонны к самокритике и самосовершенствованию, сильно и быстро чувствуют социальную ситуацию, переменны в ней, восприимчивы к среде. Поскольку, по их мнению,

в их деятельности большую роль играют внешние обстоятельства (судьба, случай, люди), постольку они склонны к тревожности, депрессии, прислушиваются к чужому мнению, не избегают обмана как тактики самооправдания.

Обобщенный образ интернала — экстернала поможет педагогу прогнозировать трудности и проблемы того и другого типа людей, более точно определять особенности и мотивы их поведения. Учащиеся того и другого типа нуждаются в педагогической помощи.

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

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

Методика диагностики способов психологической защиты

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

Инструкция педагогу. В данной программе наблюдений Вы найдете описание поведенческих признаков основных способов психологической защиты, которыми пользуются учащиеся с тем, чтобы достигнуть частичного или временного душевного равновесия, нарушенного вследствие неудачи, проступка, правонарушения, психотравмирующего обстоятельства, стресса. Каждый из способов иллюстрируется примерами. Даются педагогические рекомендации.

1. Р а ц и о н а л и з а ц и я — аргументированное в пользу личности объяснение, осмысление психотравмирующего факта, обстоятельства, проступка, неудачи.

1.1. Д и с к р е д и т а ц и я ц е л и — учащийся принижает значимость, ценность, привлекательность цели в случае неудачи в ее достижении («зсен виноград»).

Ученик, которому не даются теоретические предметы, принижает жизненную ценность знания вообще по типу «мы университетов не кончали», рассуждая примерно так: «Главное — устроиться в жизни. При худых руках никакие ваши знания не помогут».

Ученик, исключенный из кружка, подвергает осмеянию занятия в нем: «Напрасная трата времени. Дурью маются».

1.2. Дискредитация жертвы — в случае аморального проступка учащийся стремится принизить жертву, приписать ей некие отрицательные черты, делающие ее «достойной» участи потерпевшего.

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

1.3. Самообман — учащийся положительно, извинительно аргументирует причины своего проступка, оправдывает себя.

В случае хулиганства, например, эта извинительная по отношению к себе аргументация выглядит так: «Мне велели. Что я мог сделать? Не думал, что так выйдет. Побил ему же на пользу, поучил маленько».

В случае воровства: «Взял поносить, что такого, что шум-то поднимать?» Очень часто воровство оправдывается благородной целью: «Нужны деньги помочь товарищу».

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

2. Самоограничение — отказ от труднодоступной, не приносящей успеха деятельности. Часто встречается в воспитательной практике. Решение проблемы учащийся находит в уклонении от нее.

Физически слабый учащийся сбегает с уроков физкультуры; накопивший двойки и потерявший надежду их исправить — прогуливает уроки; «запоровший» деталь — уклоняется от встречи с мастером. Именно этот способ самозащиты лежит в основе первого побега из дома. Закрепляясь, он переходит в потребность бродяжничать.

Педагогическая тактика в этом случае может строиться по-разному: если неприятная для учащегося деятельность, обязанность факультативна, надо проявить такт, терпимость, признать право учащегося на выбор, т. е. на уклонение; если же деятельность обязательна, например учеба, труд, то надо помочь добиться успеха, сделать деятельность доступной, избегать обвинений во лжи, лени, принуждения к деятельности.

3. **Замещение** — перенос действия, направленного на недоступный объект, на действие с доступным объектом.

В житейской практике это называется «вымещать зло на другом»: униженный на работе отец дома кричит на ребенка; жертва семейных репрессий вымещает зло на товарищах в училище.

Эта реакция часто лежит в основе немотивированных действий, например демонстративной порчи имущества класса после конфликта с мастером (оборвал все вешалки на одежде или порвал стенд и т. д.). Таковы и демонстративные самоповреждения, самопорезы.

Педагогу надо проявить немало зоркости и чутья для того, чтобы опознать реакцию замещения. Тактика педагогических действий здесь возможна следующая. В индивидуальной беседе дать учащемуся возможность облегчить себя, освободиться от неприятного переживания через рассказ, оречевление, проговаривание. Одновременно с этим надо непременно вскрыть истинную причину конфликта, переживания. В случае проявления агрессии выявить, не является ли данный учащийся сам жертвой насилия, агрессии в учебной группе, уличной компании, семье.

4. **Сублимация** — учащийся компенсирует невозможность выполнить желаемую, привлекательную для него деятельность, потребность за счет выполнения другой, более доступной деятельности. С сублимацией в том или ином виде педагог сталкивается повседневно.

Неуверенный, робкий учащийся утверждает в дружбе с младшими, покровительствует им; боящийся девушек грубит и цинично развязен; отвергнутый учебной группой перемещается в асоциальную группу, уличную компанию; стремящийся занять взрослую позицию примеряет на себя поверхностные, наиболее доступные ему формы взрослого поведения: курение, сквернословие, грубость.

По отношению ко всем этим формам компенсаторного поведения педагогу необходимо занять тактику «положительной замены»:

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

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

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

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

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

¹ См.: Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1986. 420 с.

² См.: Общая психодиагностика. М.: Изд-во МГУ, 1987. 304 с.

³ См.: Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. 565 с.

⁴ См.: Особенности обучения и психического развития школьников 13—17 лет. М.: Педагогика, 1988. 192 с.

⁵ См.: Там же.

⁶ См.: Методики психодиагностики в спорте / В. Л. Марищук, Ю. М. Блюдов, В. А. Плахтиенко, Л. К. Серова. М.: Просвещение, 1984. 191 с.

3. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ

В психологии признано, что ядром, стержнем личности является направленность — совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности. Направленность личности характеризуется ее ценностными ориентациями, интересами, отношениями, установками, мотивами.

Для процесса формирования будущих рабочих важное значение имеет знание уровня профессиональной направленности учащихся. Профнаправленность — важное интегральное качество личности, которое определяет отношение человека к профессии. Она придает всей учебно-трудовой деятельности учащегося глубокий личностный смысл, резко повышает тем самым качество усвоения профессиональных знаний, умений, навыков. Чем выше уровень профессиональной направленности, тем больше у мастера точек соприкосновения с личностью подростка в области воспитания. Уровень профессиональной направленности — высокий или низкий — определяется характером и силой выраженности ее составляющих.

Направленность как система развивающихся побуждений качественно изменяется в процессе профессионального развития учащегося.

По данным психолого-педагогических исследований, примерно половина поступающих в ПТУ очень мало знают или совсем ничего не знают о выбранной профессии. Около трети учащихся недовольны выбранной профессией, а примерно 60 % — после окончания училища не работают по полученной специальности.

Рассмотрим конкретные составляющие профессиональной направленности. Ведущей среди них является *система ориентаций*, связанных с профессиональными устремлениями человека. К профессионально-ценностным ориентациям относятся социальная значимость и престиж профессии, содержание профессионального

труда, возможности совершенствования и самоутверждения, «инструментальные» ценности профессии как средства достижения других жизненных благ. Очевидно, что в процессе профессионального становления личности эти ориентации претерпевают изменения. Одни ценности утрачивают свою направляющую функцию, другие — исчезают, третьи — появляются впервые на определенной стадии становления. Например, в начале самостоятельного освоения профессиональной деятельности впервые как профессиональная ценность появляется ориентация на самоутверждение в труде.

Профессионально-ценностные ориентации личности обусловлены потребностью в труде, осознанием его значимости для общества и развития человека. Разнообразные виды профессионального труда позволяют человеку наиболее полно проявить себя как личность, в соответствии со своими индивидуально-психологическими особенностями. Ценностные представления о конкретном виде профессионального труда показывают, на что ориентируется личность в данной профессиональной сфере, какие потребности она предполагает удовлетворить в ней.

Настроенность на определенную форму поведения, вид деятельности, связанный с удовлетворением какой-либо потребности, отражается в термине *«установка»*.

Психологи отмечают, что установка проявляется в выборе формы поведения, вида деятельности, регулирует способы их реализации, а также выполняет стабилизирующую функцию, сохраняя определенную направленность в изменяющихся ситуациях, т. е. придает профессиональному становлению личности определенную профессиональную устойчивость.

Таким образом, в качестве составляющей профессиональной направленности выступает социально-профессиональная установка как предрасположенность к выбору профессии, профессиональной подготовки и способам выполнения профессиональной деятельности.

Следующий компонент профнаправленности — *профессиональные интересы*, выражающие личную приязнь к конкретному виду труда, имеющему для человека эмоциональную привлекательность. Под профессиональными интересами понимается динамический комплекс психических свойств и состояний, проявляющихся в избирательной эмоциональной, познавательной и волевой активности, направленной на предполагаемую профессию или выполняемую профессиональную деятельность. Интенсивность и устойчивость профессиональных интересов сказывается на преодолении трудностей адаптации, успешности освоения и выполнения профессионально значимых видов деятельности. В процессе своего развития инте-

рес постепенно превращается в склонность как проявление потребности в осуществлении деятельности.

Ведущим компонентом направленности являются *мотивы*, т. е. совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих активность личности и определяющих ее направленность.

Мотивационная сфера личности включает систему мотивов (мотивацию) в ее определенном построении (иерархии). Основными функциями мотивов являются побуждение, направление и регуляция поведения и деятельности личности.

Как известно, выбор профессии, выполнение профессиональной деятельности побуждаются одновременно несколькими мотивами, но в составе побуждений к деятельности всегда можно выделить ведущие, главные мотивы, которые приобретают для личности особый смысл. Психологической основой мотивов является глубокая устойчивая потребность личности в профессиональной деятельности. Мотивы могут иметь разную направленность, усиливая или, наоборот, ослабляя друг друга. Они изменяются и обогащаются в процессе развития ведущей деятельности. Отдельные мотивы, побудившие абитуриента подать заявление в вуз, после зачисления угасают, другие — развиваются. Иерархия профессиональных мотивов, их динамика отражают процесс становления ведущей деятельности, выражают направленность субъекта деятельности.

Следующим компонентом направленности являются *отношения личности к профессии*.

В процессе профессионального становления личности складывается динамическая система отношений не только к профессионально значимым видам деятельности, условиям и способам их выполнения, формам профессиональной подготовки, но также и к членам профессиональных групп, коллективов. Отношения выражаются в удовлетворенности выбранной профессией, в перспективах профессионального роста.

Таким образом, в структуру профессиональной направленности входят профессиональные ценностные ориентации, интересы, установки, мотивы и отношения. В процессе профессионального становления личности эти компоненты изменяются, образуя разнообразные сочетания и взаимосвязи, что приводит к возникновению относительно устойчивых комплексов направленности.

Как определить уровень профнаправленности? Педагог может сделать качественный вывод о ее высоком уровне в том случае, если у подростка, во-первых, преобладают высокие духовные мотивы выбора профессии (интерес к содержанию труда, осознание социальной значимости выбранной профессии и т. д.) и, во-вторых, в кругу профессиональных интересов преобладают такие,

которые удовлетворяются в активно-деятельностных формах (занятия в кружке, рационализаторская деятельность, участие в профконкурсах и т. д.).

При низком уровне профессиональной направленности преобладают материальные мотивы выбора профессии (зарплата, условия труда и т. д.) или косвенные мотивы, внешние по отношению к данной профессии (принуждение родителей, местонахождение учебного заведения, наличие спортивных секций, репутация училища), а интерес к данной деятельности либо отсутствует, либо преобладают относительно пассивные по своему характеру интересы (чтение научно-популярной литературы по специальности, хорошая успеваемость и посещаемость по профильным предметам и т. д.).

Уровень профессиональной направленности можно оценить количественно при помощи анкеты (см. с. 34—35).

Данную анкету можно предложить самим учащимся для самооценки, а также экспертам (мастеру, друзьям, родителям) с тем, чтобы сравнить результаты. Уровень профессиональной направленности учащегося определяется суммой набранных баллов:

48—64 балла — профессиональная направленность четко выражена (высокий уровень);

32—48 баллов — профессиональная направленность выражена недостаточно (средний уровень);

меньше 32 баллов — профессиональная направленность не выражена (низкий уровень).

Учащиеся, у которых профнаправленность выражена удовлетворительно или вообще не сформирована, нуждаются в серьезной коррекции их отношения к профессии. Каковы же возможные варианты педагогической коррекции профнаправленности? Проведение коллективных профориентационных мероприятий совместно с базовыми предприятиями, вовлечение учащихся в технический или предметный кружок, подготовка тематических сообщений о рабочей профессии — все это позволит изменить равнодушное отношение учащегося к будущей специальности.

Выявленный уровень профнаправленности учащегося поможет мастеру наметить индивидуальную тактику ее дальнейшего развития. Если обнаружен высокий уровень профнаправленности, задача мастера — приложить все усилия, чтобы поддержать и повысить этот уровень, активно привлекая такого учащегося к проведению профориентационных мероприятий, предоставляя ему максимально благоприятные возможности для удовлетворения профинтересов в кружковой, рационализаторской деятельности.

Если обнаружен низкий уровень профнаправленности, то так-

**Определение уровня сформированности профессиональной
направленности учащихся ПТУ¹**

Вопрос	Вариант ответа	Ценность ответа, в баллах
1. Нравится ли Вам избранная профессия?	Очень нравится	4
	Скорее нравится, чем не нравится	3
	Скорее не нравится, чем нравится	2
	Не нравится	1
2. Какое удовлетворение доставляют Вам занятия по овладению специальностью?	Очень большое	4
	Достаточно большое	3
	Незначительное	2
	Почти никакого	1
3. Насколько хорошо Вы знаете, в чем заключается Ваша будущая работа?	Очень хорошо	4
	Довольно хорошо	3
	До некоторой степени	2
	Не знаю	1
4. Знаете ли Вы, какие требования будет предъявлять Вам Ваша работа?	Очень хорошо	4
	Довольно хорошо	3
	До некоторой степени	2
	Не знаю	1
5. Хорошо ли Вы знаете собственные способности к выполнению работы по специальности?	Очень хорошо	4
	Довольно хорошо	3
	До некоторой степени	2
	Не знаю	1
6. Известен ли Вам примерный размер заработной платы?	Очень хорошо	4
	Довольно хорошо	3
	До некоторой степени	2
	Не знаю	1
7. Знаете ли Вы возможности повышения квалификации специалиста?	Очень хорошо	4
	Довольно хорошо	3
	До некоторой степени	2
	Не знаю	1
8. Известна ли Вам значимость для общества Вашей будущей деятельности?	Очень хорошо	4
	Довольно хорошо	3
	До некоторой степени	2
	Не знаю	1
9. Какое значение для Вас лично имеют занятия по овладению специальностью?	Очень большое	4
	Достаточно большое	3
	Незначительное	2
	Почти никакого	1
10. Нравится ли Вам учиться в училище?	Очень нравится	4
	Скорее нравится, чем не нравится	3
	Скорее не нравится, чем нравится	2
	Не нравится	1

Вопрос	Вариант ответа	Ценность ответа, в баллах
11. Должна ли профессия давать возможность творить, создавать новое?	Да	4
	Скорее да, чем нет	3
	Скорее нет, чем да	2
	Нет	1
12. Должна ли работа обеспечивать возможность дальнейшего профессионального роста?	Да	4
	Скорее да, чем нет	3
	Скорее нет, чем да	2
	Нет	1
13. Много ли времени Вы уделяете подготовке к профессиональной деятельности (работа в технических кружках, чтение специальной литературы и т. п.)?	Очень много	4
	Достаточно много	3
	Недостаточно	2
	Почти не уделяю	1
14. Какова степень Вашей самостоятельности в выполнении учебных заданий (в мастерских)?	Планирую и выполняю свою работу самостоятельно	4
	Все задания выполняю самостоятельно	3
	Мне необходимы эпизодический контроль и руководство	2
	Нуждаюсь в постоянном контроле и руководстве	1
15. Должна ли работа обеспечивать определенную самостоятельность в профессиональной деятельности?	Да	4
	Скорее да, чем нет	3
	Скорее нет, чем да	2
	Нет	1
16. Получаете ли Вы удовольствие от самостоятельного выполнения заданий без чьей-либо помощи?	Да	4
	Скорее да, чем нет	3
	Скорее нет, чем да	2
	Нет	1

тика мастера должна сосредоточиться, во-первых, на целенаправленном развитии области духовных мотивов учебно-производственной деятельности. Так, интерес к содержанию рабочего труда прививается через систематический показ творческих и интеллектуальных резервов профессии: обучение рабочей технологии желательно в этом случае вести через ее проблемное, а не репродуктивное усвоение. Другой мотив — осознание социальной значимости и престижа избранной профессии — можно сформировать у учащихся путем активного привлечения к пропаганде профессии, к мероприятиям, воспитывающим профессионально-групповое сознание (встречи с людьми труда, праздники отрасли и т. д.). Во-вторых, тактика мастера должна сосредоточиться на создании условий для активно-деятельностных форм удовлетворения профессиональных

интересов учащихся через вовлечение их в занятия кружков, участие в конкурсах, выставках и т. д.

Определение мотивов выбора рабочей профессии и отношения к ней

1. Какую профессию Вы получите после окончания ПТУ?
2. Что побудило Вас выбрать данную профессию?
 - семейная традиция
 - совет родителей
 - совет друзей, товарищей
 - советы учителей
 - советы работников профтехучилища
 - решил сам
3. Что явилось источником информации об избранной профессии?
 - рассказы родителей
 - книги о профессиях
 - художественные фильмы
 - телепередачи, радиопередачи о профессиях
 - экскурсия в ПТУ
4. Что Вы знаете об избранной профессии?
 - профессия престижная, пользуется большой популярностью
 - требования профессии к работнику
 - условия труда представителей профессии
 - заработную плату
 - льготы для работников этой профессии
 - медицинские противопоказания
5. Избранная профессия поможет Вам:
 - использовать свои способности
 - раскрыться в творчестве
 - стать ценным для общества человеком
 - самоусовершенствоваться
 - достичь высокого положения
6. Как отнеслись родители к Вашему выбору профессии?
 - одобрили и поддержали решение
 - безразлично
 - старались переориентировать на другую профессию
 - заставляли продолжить образование в техникуме, институте (подчеркните, где именно)
7. Убедились ли Вы в справедливости своего выбора?
 - да
 - стал сомневаться, не ошибся ли
 - работать по профессии не буду

Определение профессиональных интересов на основе дифференциально-диагностического опросника (ДДО)²

Если бы Вам пришлось выбирать только из двух возможностей, что бы Вы предпочли?

- | | |
|---|---|
| 1 а. Ухаживать за животными | 1 б. Обслуживать машины, приборы (следить, регулировать) |
| 2 а. Помогать больным людям, лечить их | 2 б. Составлять таблицы, схемы, программы для вычислительных машин |
| 3 а. Следить за качеством книжных иллюстраций, плакатов, художественных открыток, грампластинок | 3 б. Следить за состоянием, развитием растений |
| 4 а. Обрабатывать материалы (дерево, ткани, металлы, пластмассы и т. п.) | 4 б. Доводить товары до потребителя (рекламировать, продавать) |
| 5 а. Обсуждать научно-популярные книги, статьи | 5 б. Обсуждать художественные книги (пьесы, концерты) |
| 6 а. Выращивать молодняк (животных какой-либо породы) | 6 б. Тренировать товарищей (младших) в выполнении каких-либо действий (трудовых, учебных, спортивных) |
| 7 а. Копировать рисунки, изображения (настраивать музыкальные инструменты) | 7 б. Управлять какими-либо грузовыми (подъемными или транспортными) средствами: подъемным краном, трактором и др. |
| 8 а. Сообщать, разъяснять людям нужные им сведения (в справочном бюро, на экскурсии и т. д.) | 8 б. Оформлять выставки, витрины (участвовать в подготовке пьес, концертов) |
| 9 а. Ремонтировать вещи, изделия (одежду, технику) | 9 б. Искать и исправлять ошибки в текстах, таблицах, рисунках |
| 10 а. Лечить животных | 10 б. Выполнять вычисления, расчеты |

- 11 а. Выводить новые сорта растений
- 11 б. Конструировать, проектировать новые виды промышленных изделий (машины, одежду, дома)
- 12 а. Разбирать споры, ссоры между людьми (убеждать, разъяснять, наказывать, поощрять)
- 12 б. Разбираться в чертежах, схемах, таблицах (проверять, уточнять, приводить в порядок)
- 13 а. Наблюдать, изучать работу кружков художественной самодеятельности
- 13 б. Наблюдать, изучать жизнь микробов
- 14 а. Обслуживать, налаживать медицинские приборы, аппараты
- 14 б. Оказывать людям медицинскую помощь при ранениях, ушибах, ожогах и т. п.
- 15 а. Составлять точные описания — отчеты о наблюдаемых явлениях, событиях, измеряемых объектах и др.
- 15 б. Художественно описывать, изображать события (наблюдаемые или о которых прочитали)
- 16 а. Делать лабораторные анализы в больнице
- 16 б. Принимать, осматривать больных, беседовать с ними, направлять их на лечение
- 17 а. Красить или расписывать стены помещений, поверхности изделий
- 17 б. Осуществлять монтаж здания или сборку машин, приборов
- 18 а. Организовывать для сверстников или младших культпоходы (в театры, музеи), экскурсии, туристские походы и т. п.
- 18 б. Играть на сцене, принимать участие в концертах
- 19 а. Изготавливать по чертежам детали, изделия (машины, одежду), строить здания
- 19 б. Заниматься черчением, копировать чертежи, карты
- 20 а. Вести борьбу с болезнями растений, с вредителями леса, сада
- 20 б. Работать на клавишных машинах (пишущей машинке, телетайпе, наборной машине и др.)

Полученные результаты ДДО обрабатываются с помощью приведенного ниже ключа, позволяющего классифицировать ответы учащихся.

Вопросы сгруппированы и подобраны таким образом: в первом столбце они относятся к профессиям типа «человек — природа» (условно обозначим его П), во втором — «человек — техника» (Т), в третьем — «человек — человек» (Ч), в четвертом — «человек — знаковая система» (З), в пятом — «человек — художественный образ» (Х). Максимальная сумма плюсов в том или ином столбце указывает на преобладание интересов, а возможно, и склонностей к той или иной области деятельности.

Ключ к обработке ДДО

п	т	ч	з	х
1 а	1 б	2 а	2 б	3 а
3 б	4 а	4 б	5 а	5 б
6 а	7 б	6 б	9 б	7 а
10 а	9 а	8 а	10 б	8 б
11 а	11 б	12 а	12 б	13 а
13 б	14 а	14 б	15 а	15 б
16 а	17 б	16 б	19 б	17 а
20 а	19 а	18 а	20 б	18 б

При групповом опросе после заполнения ДДО целесообразно предъявить ключ в виде плаката или на слайде с тем, чтобы сами учащиеся могли принять участие в обработке полученных данных (что значительно экономит время педагога, проводящего исследование, но потребует инструктирования учащихся и выборочного контроля обработанных данных). Учащиеся сами подсчитывают количество плюсов в каждом из пяти вертикальных столбцов и записывают внизу соответствующие суммы.

Определение ценностных ориентаций учащихся

Предлагаемая методика позволяет выявить ценности, на которые ориентирована личность (что является значимым, важным для человека в жизни).

Учащимся предлагаются 24 карточки (они должны быть небольшого размера, чтобы их можно было свободно разместить на столе), на каждой из которых написано ценностное качество и порядковый номер.

- | | |
|--|---|
| 1. Интересная работа | 13. Широкий кругозор, образованность |
| 2. Хорошие друзья | 14. Любовь |
| 3. Уверенность в себе | 15. Жизнерадостность, оптимизм |
| 4. Физическая сила | 16. Аккуратность |
| 5. Непримириемость к недостаткам в себе | 17. Чувство юмора |
| 6. Непримириемость к недостаткам в людях | 18. Умение уважать чужие вкусы и привычки |
| 7. Добросовестное отношение к труду | 19. Ответственность |
| 8. Воспитанность | 20. Высокая зарплата |
| 9. Честность, правдивость | 21. Взаимопонимание, доброжелательность |
| 10. Искренность | 22. Чувство собственного достоинства |
| 11. Сдержанность, самоконтроль | 23. Здоровье |
| 12. Доброта, чуткость, заботливость | 24. Обладание модными, престижными вещами |

Инструкция для учащегося. На каждой из предлагаемых Вам карточек написано качество, которое для Вас более или менее значимо. То качество, которое для Вас имеет большее значение, важно для Вас в жизни прежде всего, поставьте на первое место. Далее располагайте качества в порядке уменьшения их значения для Вас. В конце ряда окажется качество, которое Вам безразлично. Карточки лучше разложить в три колонки. Таким образом, в первой колонке окажутся качества, наиболее ценные для Вас, а в последней — менее ценные.

На листе ответов проставьте цифры от 1 до 24 и рядом напишите номера карточек, которые соответствуют этим порядковым номерам.

Обработка и интерпретация результатов. Ответы разбиваются на три блока (по 8 ценностей):

1—8 — предпочитаемые ценности,

9—16 — приемлемые ценности.

17—24 — отвергаемые ценности.

После обработки ответов нужно проанализировать, какие ценности чаще всего входят в первый блок, какие — во второй и в третий.

После выявления общегрупповой иерархии ценностей следует проанализировать степень соответствия ценностей каждого учащегося общегрупповым ценностям, причины соответствия или несоответствия, а также осмыслить причины, побуждающие учащегося определенным образом оценивать качества. Так, например, внесе-

ние в первый блок ценности «здоровье» часто свидетельствует о собственном нездоровье или нездоровье близких людей.

Приведенные методики диагностики составляющих профнаправленности учащихся ПТУ имеют не только диагностическое, но и воспитательное значение (учащимся предлагают оценить отношение к формированию у себя определенных качеств, их вынуждают задуматься над своей подготовленностью к профессиональной деятельности, сделать первый шаг в постановке задач в области профессионального самовоспитания).

Итак, мы рассмотрели диагностику профессиональной направленности и основных ее компонентов: мотивов, интересов, ценностных ориентаций. Для чего начинающему педагогу рекомендуются различные методики, диагностирующие, по сути, одно, пусть и очень важное, психологическое качество личности?

Сразу после зачисления учащихся в училище следует определить их профессиональную направленность. По результатам опроса учащиеся делятся на три группы: профнаправленность выражена хорошо, удовлетворительно и отсутствует. Очевидно, мастеру производственного обучения следует обратить внимание в первую очередь на третью группу учащихся (они иногда составляют половину учебной группы), изучить причины столь «прохладного» отношения к будущей профессии. Поэтому мы рекомендуем у этой части учащихся определить мотивы выбора профессии, отношение к ней, интересы, ценностные ориентации. Диагностика компонентов профнаправленности поможет молодому специалисту уточнить диагноз, глубже понять, что же повлияло на выбор профессии, найти пути коррекции будущей профессиональной несостоятельности.

После обработки результатов опроса с каждым учащимся следует провести беседу, которая поможет наметить тактику формирования и самовоспитания профессиональной направленности. Особо хочется подчеркнуть, что педагогическая диагностика учащихся не является только средством познания; совместно с учащимся мастер производственного обучения может преодолеть уже появившийся профессиональный недуг.

¹ Опросник разработан на основе методики диагностики профнаправленности. См.: *Каганов А. Б.* Рождение специалиста: профессиональное становление студентов. Минск: Университетское, 1983. 190 с.

² См.: *Климов Е. А.* Как выбирать профессию. М.: Просвещение, 1984. С. 144—148.

4. ДИАГНОСТИКА ТРУДНЫХ УЧАЩИХСЯ

ПОВЕДЕНИЕ ТРУДНЫХ УЧАЩИХСЯ КАК ОБЪЕКТ ДИАГНОСТИКИ

Одна из главных воспитательных забот педагога ПТУ — поведение его питомцев. Социально одобряемое поведение учащихся — это и важнейшее условие успешного овладения профессией, и один из конечных итогов воспитательной работы педагогического коллектива. Поведение — интегральный внешний показатель внутреннего мира человека, системы его установок, мотивов, отношений. Поэтому-то именно поведение учащегося повседневно является объектом анализа и воздействия со стороны педагога и критерием качества воспитательных усилий.

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

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

С этих позиций поступок, нарушающий моральные нормы (нормы справедливого и должного в человеческих отношениях), квалифицируется как проступок, подлежащий порицанию, осуждению, наказанию педагогическому, но не правовому, юридическому. К проступкам в педагогической практике обычно относят нарушения правил и режима учебного заведения (прогулы, опоздания, нарушения дисциплины в классе, отказ выполнять требования), конфликтные формы поведения (грубость, сквернословие, драки, ссоры, вредные привычки, такие как курение, употребление алкоголя, нарко- и токсикомания), а также поступки, аморальные по своей сути (ложь, незначительная порча общественного имущества, отказ от общественных и трудовых дел). Поведение учащегося, в котором достаточно часто встречаются подобные проступки, определяется как отклоняющееся поведение.

Если же поступок вступает в противоречие с правовыми нормами, он квалифицируется как правонарушение, а поведение будет в таком случае противоправным. В педагогической практике наиболее часто встречаются такие правонарушения, как кражи, хулиганство, тяжкие избиения, вандализм и т. д.

Отклонения в поведении — это внешняя форма проявления внутреннего состояния личности. Необходимо подчеркнуть, что отклонения мы можем встретить и в поведении сознательного, нравственно развитого подростка. Например, учащийся категорически отказывается от поручения провести в группе в сжатые сроки подписку на различные издания, в том числе на непопулярные. Что стоит за этим отказом? В большинстве случаев — педагогическая запущенность, которая, как мы покажем далее, характеризуется хронической оппозицией подростка к миру взрослых, негативным отношением к общественным делам и ценностям коллектива. Но в ряде случаев отказаться могут и нравственно благополучные, сознательные учащиеся. Это может быть неординарный, с самостоятельным складом ума юноша, вошедший в противоречие с рутинной педагогикой и косными политическими традициями, царящими в данном училище. Это может быть невротизированный подросток, юноша с астеничной, быстро истощающейся нервной системой, в силу чего он испытывает страх перед делом, требующим усилий, множественных и достаточно напряженных человеческих контактов. Это может быть учащийся со своеобразным характером, например шизоидного типа, который отличается замкнутостью, эмоциональной холодностью, отчужденностью от сверстников; он, как правило, держится в стороне от всех, поэтому понятен его отказ от поручения, требующего активного общения. И наконец, это может быть новичок с низким уровнем адаптации, который с трудом входит в новый коллектив и, естественно, страшится оказаться в достаточно ответственном деле один на один с коллективом.

Итак, поведение, поступок — интегративная внешняя форма проявлений разных состояний личности, «прочитать» которые мастер должен с достаточной точностью.

Несмотря на несомненное профессионально-воспитательные достижения системы ПТО как ведущей формы подготовки рабочих кадров, проблемы поведения учащихся стоят, как известно, с уменьшающейся остротой. Последние исследования жизнедеятельности учащихся ПТУ показывают, что 46 % из них прогуливают, около 12 % первокурсников находятся на учете ИДН. Потери государства из-за отсева учащихся составляют в год 50 млн р., сам отсев составляет около 5 %, т. е. 200 тыс. учащихся в год. Из них

по уважительным причинам (семейным обстоятельствам и болезням) отсеивается 543 человека, остальные — из-за дисциплинарных нарушений¹.

Для современной профилактики и коррекции отклоняющегося и противоправного поведения необходимы диагностика особенностей поведения и углубленное изучение причин отклонений. Практика ПТУ показывает, что основными и наиболее частыми причинами отклонений в поведении учащихся являются педагогическая запущенность, трудновоспитуемость учащихся, конкретные ситуативные причины.

Рассмотрим содержание и взаимосвязь сходных и часто воспринимаемых как синонимы понятий «педагогическая запущенность», «трудновоспитуемость», «трудный подросток (ребенок, учащийся)».

Педзапущенность и трудновоспитуемость — термины, которые обозначают объективно самостоятельные и одновременно взаимосвязанные состояния личности. Педагогическая запущенность — это комплексное отклонение нравственных представлений, отношений и поведения учащегося, обусловленное неблагоприятной средой и недостатками учебно-воспитательного процесса. Трудновоспитуемость — это повышенная сопротивляемость личности педагогическим воздействиям, вследствие чего затрудняется педагогическое общение². Трудновоспитуемость может быть обусловлена разнообразными причинами: неординарностью личности, ее ярким индивидуальным своеобразием, особенностями трудного характера, нарушениями психического здоровья и, главное, педагогической запущенностью учащегося. Любая причина, обусловившая трудновоспитуемость личности, делает общение с ней проблемным, часто малорезультативным, требующим дополнительных усилий со стороны педагога, специальных условий. Таким образом, трудновоспитуемый — это совсем не обязательно педагогически запущенный учащийся, в то время как педагогически запущенный учащийся — это обязательно трудный для воспитания объект.

Трудновоспитуемость и педзапущенность — взаимопроникающие феномены. Дело в том, что иногда трудновоспитуемость одаренного, своеобразного или невротизированного учащегося может, в свою очередь, стать фактором зарождения или ускорения развития педагогической запущенности. Это происходит в том случае, если трудновоспитуемость сочетается с сопутствующими неблагоприятными обстоятельствами: асоциальной семейной обстановкой, криминогенной дружеской компанией, конфликтными отношениями с педагогами.

В научной и особенно научно-популярной литературе часто употребляется термин «трудный подросток, учащийся». Как правило, под этим образным определением подразумевается учащийся, трудный для воспитания по причине педагогической запущенности, имеющий нравственные отклонения в сознании, чувствах, поведении. В нашем пособии мы также будем употреблять термин «трудный» в качестве образного синонима понятия «педагогически запущенный».

ДИАГНОСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ

Как уже говорилось, педагогическая запущенность — это отставание или неблагополучие нравственного развития. Это состояние личности, достаточно стойкое, которое характеризуется не каким-то одним нарушением, а целым комплексом, включающим отклонения во всех трех сферах проявления личности: в нравственно-правовом сознании, нравственных чувствах и отношениях, в общественном поведении. Педагогическая запущенность может быть вызвана причинами социально-педагогическими, т. е. недостатками микросреды (семьи, ближайшего окружения), а также дефектами или дефицитом педагогических воздействий в школе, училище. Следовательно, и устранять ее нужно педагогическими средствами и целенаправленным преобразованием среды.

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

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

А чем же сознание педзапущенного отличается от сознания благополучного сверстника? Различия проявляются на высшем уровне: в качестве и правильности тонких нравственных дифференцировок, в расстановке нравственных акцентов, в произволь-

ном смещении границ действия в общем-то принимаемых норм. Так, например, педагогически запущенные подростки не дифференцируют социальную суть поведенчески сходных качеств личности: упрямство принимают за принципиальность, грубость — за смелость, эгоцентризм — за самостоятельность, эмоциональную холодность — за мужскую твердость. В асоциальной группе сужены рамки действия кодекса чести: красть у своих — плохо, у чужих — можно, ради защиты своего достоинства можно руководствоваться не правовой нормой, а групповой моралью, т. е. нарушить закон, например жестоко избить соперника, чужака и т. д.

Более выражено и явно своеобразие личности педзапущенного проявляется в области моральных отношений, чувств. Жизнь любого человека — это построение неисчислимого количества отношений к обществу, к себе, к миру. Для определения отклонений в нравственном развитии педзапущенного считается необходимым и достаточным исследовать только критерияльно важные отношения, а именно: к общественной деятельности, общественно полезному труду, учебе, коллективу и сверстникам, а также к себе и, наконец, к педагогическому воздействию (требованию, поощрению, наказанию).

Для педзапущенного подростка характерно равнодушное или демонстративно-отрицательное отношение ко всем перечисленным явлениям, а также требованиям общества. Он, как правило, находится в глухой или вызывающей оппозиции к миру взрослых, что подтверждается данными исследований: 50 % недисциплинированных не проявляют стремления сочетать личные интересы с общественными установками и интересами класса, 27 % — отличаются антиобщественной направленностью³.

Иными словами, личная пассивность, низкий уровень социальной причастности, дееспособности — вот коренная внутренняя причина внешних отклонений у педзапущенного подростка. Справедливость этого положения подтверждается характерологической доминантой, т. е. ведущей особенностью характера. Вопреки расхожему житейскому «образу врага», вытекающему из мнения о том, что трудный подросток отличается от благополучного жестокостью, злобностью, агрессивностью, специализацией, долго и много работающие с трудными, считают, что наиболее типичными для их характера являются безответственность (отмечают 80 % экспертов), безволие и неисполнительность (70 %), лживость (70 %), пассивность (64 %), упрямство (65 %), т. е. у них нарушены качества, ответственные за самоорганизацию личности, ее самодвижение, а также волевая сфера⁴.

Неоднозначно выглядят отношения и положение педзапущен-

ного в коллективе сверстников. По социометрическим данным, его реальный статус в коллективе — это статус изолированного (74,5—92,2 % педзапущенных). Такое положение объясняется не только их не вызывающими симпатии личностными качествами, но и тем, что у педзапущенного нет предметной основы для взаимоотношений со сверстниками: ведь он отрицательно относится ко всем делам и общественным инициативам в своем классе. Несмотря на изолированность, отношение к сверстникам у большинства педзапущенных положительное: 62,5 % из них хотят дружить с ребятами в классе, проявляют к ним интерес; безразлично-равнодушное отношение к сверстникам проявляют 29,1 % педзапущенных, отрицательно-враждебное — только 8,4 %⁵. Эту ориентацию мастер должен максимально использовать, прорывая изоляцию трудного подростка, вовлекая его в реальное, деятельностное общение с товарищами по классу.

Значимым диагностическим показателем педагогической запущенности является неадекватная, т. е. завышенная или заниженная, самооценка личности. Так, изолированные подростки редко чувствуют свою непринятость в классе, несмотря на то что истинное отношение к ним благополучного большинства учащихся стойко недоброжелательное: отрицательно относятся к трудным 64,3 % одноклассников, безразлично — 25,5, снисходительно — 10,2 %⁶.

Завышенная личностная самооценка характерна для активных дезорганизаторов дисциплины в классе, для лидеров в криминальных компаниях; заниженная — для ведомых, слабовольных, занимающих пассивно-оборонительную позицию по отношению к внешнему миру.

Какими бы ни были индивидуальные особенности осознания педагогически запущенным подростком своего положения в учебном коллективе, на деле, на уровне реальных дружеских связей, их статусные притязания, намерения и потребности не удовлетворяются. Вот почему педзапущенный закономерно ищет удовлетворения потребности в общении и признании на стороне и находит его в криминальных группах с низкими нормативными требованиями к личности и доступной привлекательной деятельностью.

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

Диапазон отклонений в поведении учащегося ПТУ очень широк и разнообразен. По характеру психофизических реакций, т. е. по своему внешнему рисунку, отклоняющееся поведение представлено двумя формами: возбуждаемой (характерна для 60,4 % учащихся) и заторможенной (33,4 %)⁷.

В первом случае это шумный дезорганизатор дисциплины, инициатор конфликтов, отличающийся грубостью, бравадой, демонстративной порчей имущества и т. д. Во втором случае это тихоня с богатым репертуаром отказов от учебной деятельности, выполнения требований педагогов. Однако и в том и в другом варианте действует одна аморальная установка на оппозицию к общественным ценностям, на социальную пассивность.

По сферам деятельности (т. е. по сферам проявления) отклонения условно представлены в виде групп: отклонения в учебной деятельности (стойкая неуспеваемость), нарушения режима и правил учебного заведения (прогулы, опоздания, дезорганизация дисциплины на уроке, отказ выполнять требования учителя), нарушения норм общественного поведения (сквернословие, порча общественного имущества, драки, хулиганство), отклонения в общественно нравственном поведении (ложь, отказ от труда, отказ от участия в общественно полезных делах и инициативах, насилие, жестокое отношение к младшим, слабым, животным, садизм), нарушение правовых норм (кража, вымогательство, избиение, дерзкое хулиганство), влечения (систематическое курение, потребление алкоголя и нарковеществ, половые отклонения, бродяжничество).

Особо важным поведенческим показателем педзапущенности личности является специфическое содержание досуговой деятельности, так как, по мнению исследователей, педагогически запущенный подросток почти исключительно самоутверждается в сфере свободного времени. Свободное время у благополучных подростков составляет 13,2 ч в неделю, а у педзапущенных — 49,2 ч, т. е. в три раза больше. Избыток свободного времени складывается из-за того, что педзапущенный учащийся, как правило, не занимается дома, не участвует в делах класса, прогуливает уроки. Это время отрицательно заряжено асоциальной или непродуктивной деятельностью (ср. характер предпочтений в занятиях двух компаний: благополучной — прослушивание музыкальных записей, походы, пение под гитару, спорт, чтение, кружки; неблагополучной — пение под гитару, выпивки, хождение по улице, прослушивание музыки, походы) ⁸.

Итак, мы рассмотрели основные штрихи портрета педагогически запущенного учащегося. Ниже приводим программу изучения признаков педагогической запущенности учащегося.

За основу взята программа изучения подростка, составленная на кафедре педагогики Свердловского пединститута под руководством профессора А. С. Белкина.

Программа изучения личности педзапущенного подростка

1. Положение в учебном коллективе и отношение к коллективу

1.1. Позиция в группе (лидер, предпочитаемый, принятый, непринятый)

1.2. Какую роль стремится играть в коллективе и какими путями реализует свои намерения?

1.3. С кем из коллектива наиболее близок, причины близости, характер взаимного влияния?

1.4. Как относится к общественному мнению: активно положительно (стремится исправить недостатки), пассивно положительно (принимает критику, но недостатки не исправляет), безразлично (не реагирует на критику), негативно (спорит, не согласен признать недостатки, поведение не меняется)?

2. Характер отношений учащегося к видам деятельности

2.1. Отношение к общественной деятельности, к общественным поручениям (с готовностью, без видимого интереса, отказывается)

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

2.3. Отношение к трудовым делам группы (принимает участие, демонстративно отказывается)

2.4. Отношение к учебно-профессиональной деятельности (положительное, нейтральное, отрицательное, положительное к отдельным предметам и т. д.)

3. Особенности сферы свободного общения

3.1. Сколько времени уделяется личному общению? Часы вечернего прихода домой (в общежитие)

3.2. С кем на стороне имеет дружеские связи, их влияние на учащегося?

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

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

4. Самооценка личности

4.1. Уровень самооценки (средняя, завышенная, заниженная)

4.2. Ощущает ли свое положение в группе и отношение сверстников?

4.3. Каков характер отношения к самому себе (относится критично, некритично, с уважением, с иронией, самоуничижительно и т. д.)?

5. Особенности поведения

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

5.2. Положительные поступки учащегося

5.3. Проступки учащегося, их характер. Как часто они совершаются, возможные мотивы их совершения

5.4. Правонарушения учащегося (кражи, вымогательства, злостное хулиганство, избиения, проявление жестокого отношения к слабым, младшим, животным)

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

5.6. Как относится к своим проступкам (равнодушен, переживает, оправдывает, осуждает)

5.7. Как относится к педагогическому воздействию (с ожесточением, равнодушно, с пониманием)

5.8. Состоит ли на учете в инспекции по делам несовершеннолетних?

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

Стадийность отражает логику процесса, которая состоит в нарастании степени педзапущенности. Важно отметить, что между стадиями и возрастом нет жесткой, однозначной связи. Педзапущенность может возникнуть и лавинообразно (сжато стадийно) развиваться практически в любом молодежном возрасте: и в подростковом, и в раннем юношеском — в связи с появлением остро неблагоприятных жизненных или учебно-воспитательных обстоятельств, таких как, например, развод родителей и стрессовые переживания подростка по этому поводу, появление по месту жительства или активизация асоциальной группы, вовлекающей в свою

орбиту подростков-исполнителей, перемена учебного заведения и несложившиеся отношения с новыми учителями или сверстниками, резкое усложнение учебной программы, трудности в учении.

По силе выраженности и укоренения отклонений выделяются три степени педзапущенности: легкая, средняя, сильная (тяжелая). Ниже приводится программа наблюдений и определения степеней педзапущенности, представляющая собой частично модифицированный вариант методики И. А. Невского⁹.

Определение степени педагогической запущенности

Наблюдаемые признаки	Легкая степень	Средняя степень	Тяжелая степень
Отношение к учебно-профессиональной деятельности Нарушения режима и правил учебного заведения	Положительное отношение не выражено В общем положительное поведение неустойчиво, бывают срывы	Нейтральное, равнодушное Частые нарушения дисциплины, апатичность поведения, оппозиция к нормам и правилам	Резко отрицательное Систематические нарушения дисциплины, есть проступки, носящие злонамеренный характер, правонарушения
Качества и отношения личности	Пресобладают положительные качества личности, отрицательные проявляются неярко, ситуативно, эпизодично	Негативные качества и отношения личности проявляются интенсивно, качества положительные теряют глубину и устойчивость; подчиняется асоциальным установкам группы	Негативные качества стабилизируются; приобретают свойство черт характера; асоциальные установки становятся особенностью индивидуального сознания, приобретают свойство мировоззрения

ДИАГНОСТИКА ПРИЧИН ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ

После того как мастер поставил диагноз «педагогическая запущенность», его внимание должно переключиться на выявление причин данного нравственного состояния учащегося. Наиболее распространенными причинами педзапущенности детей являются неблагоприятные условия семейного воспитания, отрицательное влияние микросреды (компании, улицы и т. д.), недостатки и ошибки школьного (училищного) воспитания.

Первоочередное и особо пристальное внимание педагогу надо обратить на семью учащегося, которая в перспективе должна быть вовлечена в отношения педагогического сотрудничества с ма-

стером группы. Семья — первичный и главный социальный институт на всех этапах становления личности ребенка, подростка, юноши. Она обладает как огромной созидательной, так и разрушительной воспитательной силой. Без преувеличения можно сказать, что «история болезни» практически каждого педзапущенного начинается именно в семье. Обследования большого массива семей благополучных и неблагополучных подростков однозначно обнаруживают сниженный социально-педагогический потенциал семей последней группы.

Во-первых, для большинства семей трудных подростков характерно неблагополучие социально-нравственного климата. Оно определяется такими факторами, действующими чаще всего в сочетании, как аморальный образ жизни и конфликтные отношения родителей. Так, в 75,5 % семей родители ведут аморальный образ жизни (пьянствуют, дебоширят, ведут беспорядочную жизнь, содержат притон, тунеядствуют), в 30 % — имеют конфликтные отношения (ссоры, драки, взаимные оскорбления и выяснения отношений в присутствии ребенка) ¹⁰.

Разрушающее воздействие такого климата на ребенка определяется тем, что родители — первый и ведущий социальный образец для начинающего жить человека. Действуя с силой близкого и постоянного примера, асоциальный образец деформирует его нравственные представления. Подражание перерастает в привычку поведения, принимаются установки и ценности родителей на основе естественной психологической близости старшего и младшего поколений. Исследования показывают, что степень подражания и близости установок детей и родителей, вопреки распространенному убеждению о конфликте отцов и детей, ощутимо высока. Так, только один из десяти американских юношей признает себя непохожим на родителей. До 78 % советских школьников считают родителей объектом для подражания.

К семьям с неблагополучным нравственным климатом можно отнести и все более расширяющуюся количественную группу семей с внешне правообразным, «приличным» образом жизни, но внутренне асоциально ориентированным: с эгоистической, потребительской, социально пассивной позицией. Слабое моральное осуждение мелких хищений «для дома, для семьи», культ вещей, повышенная озабоченность материальным благополучием, замкнутость на внутрисемейных проблемах — отличная питательная среда для таких типичных и трудноискоренимых отклонений в поведении, как кражи, вымогательство, отказ от общественных и трудовых дел.

Вторым фактором, снижающим социально-педагогический потенциал семьи, является дефицит воспитательных ресурсов, как

правило, характерный для односоставной семьи. Неполные семьи — тревожное социально-демографическое явление современного общества. Они составляют 11,9 % от общего количества семей в стране и являются заметным поставщиком (вдвое больше, чем полностью составные семьи) педзапущенных и правонарушителей¹¹. Дефицит воспитательных ресурсов односоставной семьи определяется следующими обстоятельствами. Более высокая трудовая занятость матери-одиночки, стремящейся материально обеспечить семью, ведет к минимуму общения и максимуму безнадзорности. Психологическое напряжение и понятная эмоциональная нестабильность одинокой женщины определяет конфликтный стиль отношений между матерью и ребенком. Из-за отсутствия мужчины в доме эмоционально-нравственное и половое развитие как мальчика, так и девочки идет ущербно, односторонне: ребенок не имеет обогащенного образа взрослого, полного образа ролевых отношений между мужчиной и женщиной. Однако главный воспитательный ущерб в данном случае — это отсутствие мужского авторитета, неподкрепленность педагогических требований твердостью характера взрослого человека.

Сравнительные исследования показывают, что среди семей педагогически запущенных подростков односоставные встречаются почти в три раза чаще, чем у благополучных сверстников. Так, по данным Т. Л. Крючковой, 39 % семей, давших обществу трудного подростка, — полносоставные, 47,9 % — односоставные, в 9,8 % — имеется отчим, 2,9 % детей воспитывают родственники¹².

Третьим фактором, значительно снижающим социально-педагогический потенциал семьи, является низкая педагогическая культура родителей, приводящая к грубым ошибкам в воспитательном воздействии. Она может наблюдаться как в асоциальных, так и в нравственно благополучных семьях. Так, исследователи семей малолетних правонарушителей обнаружили, что в 96 % из них наблюдались ошибки в воспитании: крайняя безнадзорность была характерна для 54 % семей, потворствующее попустительство — для 20, гиперсоциальность, т. е. воспитание запретами, — для 12, родительские репрессии, физические наказания — для 10 %¹³.

Ниже приводится программированное наблюдение за типом семьи учащегося.

Педзапущенность может появиться у подростка не только по вине семьи, но и по вине самих педагогов. По свидетельству врачей, сила неверного педагогического действия может быть настолько значительной, что подрывает не только нравственное, но и психическое здоровье учащегося. Так, у 45 % мальчиков и 66,1 % девочек причиной невроза послужило грубое отношение педагога¹⁴.

Типы семей
(программированное наблюдение)

Тип семьи	Признаки
Благополучная семья	Материальная обеспеченность. Полносоставность (есть отец и мать). Благоприятный нравственный и эмоциональный климат. Высокая (достаточная) педагогическая культура родителей.
Неблагополучные семьи Семья с дефицитом воспитательных ресурсов Конфликтная семья	В семье отсутствует один из родителей. В семье живет отчим (мачеха). Учащегося воспитывают родственники. Стиль отношений между родителями или между родителями и детьми конфликтный. Царит атмосфера недовольства, недоверия, раздражения, агрессивности, ссор, драк. Источниками хронической конфликтной ситуации могут быть: невроз одного из родителей, невоспитанность родителей, недостатки характера родителей (несдержанность, раздражительность, эмоциональная неустойчивость, жестокость и т. д.), плохие взаимоотношения между родителями, ситуация перед разводом.
Асоциальная семья	Родители ведут явно аморальный или противоправный образ жизни. Пьянство. Тунеядство. Содержат в притона. Распущенная половая жизнь. Член семьи имел судимость (сидит в тюрьме).
Нравственно неблагополучная семья	Семья внешне благополучная: материально обеспечена, эмоциональный климат положительный, родители обладают минимумом педагогической культуры, занимаются воспитанием ребенка. Суть во внутреннем неблагополучии: это семья с неверной нравственной ориентацией: 1. Потребительская направленность: культ вещей, слабое моральное осуждение присвоения государственного имущества, очень узкий круг духовных, культурных интересов. 2. Эгоистическая направленность: установка на индивидуализм, на использование других в своих интересах, пренебрежение к коллективным формам работы и т. д. 3. Пассивная социальная позиция, сосредоточенность на внутрисемейных проблемах, безынициативность.
Педагогически некомпетентная семья	Родители допускают ошибки в воспитании ребенка. Наиболее типичные ошибки: 1. Авторитарность: стремление подчинить себе ребенка, неприятие в нем личности, индивидуальности, навязывание готовых мнений и решений, непререкаемость родительской позиции, строгая дисциплина, использование в качестве основной меры воспитания принуждения и физического наказания.

Тип семьи	Признаки
	<p>2. Попустительство, чаще всего потворствующее: признание права ребенка на полную автономность, безнадзорность, низкая осведомленность о проблемах ребенка, его поведении на улице и в школе, бесконтрольность.</p> <p>3. Гиперопека — защитный стиль отношений: оправдание и защита ребенка во всех ситуациях, ограждение от трудностей, удовлетворение всех нужд и потребностей ребенка.</p> <p>4. Непоследовательность и противоречивость: воспитательные дела и инициативы никогда не доводятся до конца, несогласованность требований взрослых в семье, сочетание крайностей воспитания (повышенная требовательность и бесконтрольность, слабование, родительская беспомощность, репрессии (наказания, избиения) и безнадзорность, гиперопека и непонимание ребенка).</p> <p>5. Гиперсоциальность: повышенная принципиальность, правильность, бескомпромиссность требований, излишние запреты, морализирование, нетерпимость к слабостям и недостаткам.</p> <p>6. Недостаточная отзывчивость: не учитываются возможности ребенка и его потребности. Это лежит в основе: а) стремления навязать ребенку непосильные цели, дела, режим, например занятия музыкой, требование отличных оценок; б) преобладания отрицательных реакций на поведение (замечания, ругань, предостережения, укоры и т. д.). Положительные реакции (похвала, ласка, поддержка, одобрение) сведены к минимуму.</p> <p>7. Инверсия родительских ролей: одностороннее женское влияние, самоустранение отца от воспитания.</p>

Учитывая, что педагогическая запущенность может быть прямым следствием «драматической педагогики», мастер обязательно должен выявить и проанализировать, насколько это возможно, случаи конфликтов учащегося с педагогами.

Среди педагогических ошибок, ведущих к отклонениям в нравственном развитии юного человека, наиболее распространены следующие.

1. Отставание форм и методов воспитания от уровня развития современной молодежи. Например, в условиях демократизации — излишняя авторитарность и регламентация, отставание от современной молодежной культуры, несовременность облика (прежде всего духовного) педагога, его малообразованность по сравнению с развитой и высокоинформированной молодежью и т. д. Любая

форма отставания воспитателя от воспитуемого снижает авторитет дисциплинирующей, воспитывающей силы взрослых.

2. Обедненность представлений педагога об учащемся, слабый учет индивидуальных особенностей, опора на клише, отрицательные стереотипы, созданные на основе отрицательных черт личности, поступков (образ тупицы, хама, циника, вора и т. д.). Особенно обедняется восприятие личности учащегося, уже попавшего в ранг трудных. По данным А. И. Островского, 11 % учителей вообще не видят у трудных положительных качеств, 51 — видят одно положительное качество и лишь 37 % — более одного¹⁵.

Как правило, подростки в условиях предвзятого подхода к ним, ведут себя либо соответственно ожиданиям, либо не реагируя ни на какие дисциплинирующие воздействия, так как между взрослым и учащимся возникает эмоционально-смысловой барьер.

3. Отсутствие психологической поддержки и защиты со стороны учителя. Не создаются условия для деятельности, гарантирующей ребенку, подростку, юноше хотя бы первоначальный успех. Вместо создания ситуации успеха, положительного стимулирования поведения и отношения педагог прибегает к репрессивно-запретительным мерам. На основе действия механизма привыкания каждая новая педагогическая репрессия действует с затухающей силой.

4. Подмена педагогической позиции юридической, упрощенное сведение нравственного конфликта до уголовно-правового. Вместо духовной работы над нравственной стороной поступка, которая в итоге ведет к приращению, развитию сознания подростка, педагоги опираются на угрозы уголовными наказаниями, к которым подросток быстро привыкает.

5. Неполноценное руководство межличностными отношениями подростка, слабая осведомленность о его связях. Педагог игнорирует личностную невключенность подростка в отношения в классе, группе, не помогает прорвать изоляцию на основе совместного дела и упускает навсегда юного человека. Уйдя в уличную компанию, он становится недосыгаем ни для контроля, ни для воздействия обычными педагогическими мерами.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Определив состояние педагогической запущенности и его причины, мастер встает перед трудной педагогической задачей: преодолеть это состояние, затормозить его развитие. Решая ее, мастер

должен учесть организационно-педагогическое своеобразие работы с трудными. Это, во-первых, долговременность процесса: педзапущенность нельзя устранить одновременно, блестящей беседой, тонким психологическим приемом, хорошо подготовленным мероприятием. Это процесс длительный, продолжающийся практически весь период пребывания учащегося в училище. Во-вторых, комплексность воспитательных ресурсов: личными усилиями, в одиночку мастеру преодолеть педагогическую запущенность учащегося не под силу. Нужно активное привлечение комплекса воспитательных сил: актива группы, других преподавателей, администрации училища, производственного коллектива, инспектора ИДН и семьи. В-третьих, высокая эвристичность (т. е. творческий характер) воспитательных решений, поскольку работа с трудными сугубо индивидуальная, как говорят, «штучная работа». Из практического опыта других коллег, научной литературы мастер может позаимствовать лишь стратегию подхода к работе с трудными, тактику же ему придется вырабатывать самостоятельно, учитывая особенности учащегося, социальный контекст его развития, свои личные возможности.

В настоящее время в педагогической практике и науке идет интенсивная разработка содержания, форм и методов коррекционной работы с педагогически запущенными учащимися. Опираясь на разработанные в этой области идеи, можно рекомендовать мастеру ПТУ следующую систему индивидуальной работы с трудными.

Работа осуществляется поэтапно¹⁶. На каждом этапе решается своя психолого-педагогическая задача. Некоторые этапы можно осуществлять одновременно.

1 этап — контактный. Ставится задача снять смысловой и эмоциональный барьер между подростком и взрослым. С этой целью мастер может использовать методику контактного взаимодействия Л. Б. Филонова¹⁷. Она представляет собой беседу, все стадии которой имеют одну сверхзадачу — нахождение точек опоры для духовного сотрудничества взрослого и подростка. На первой стадии беседы («накопление согласий») педагог задает ряд ситуативных по содержанию вопросов так, чтобы ответ на них всегда включал согласие. Это могут быть вопросы о быте учащегося (ты поедешь домой на воскресенье? ты получил стипендию?), об учебе, о кино и т. д.

Ответив несколько раз «да», человек, приготовившийся к обороне и не встретивший повода для нее, невольно снижает порог сопротивления.

На второй стадии идет «поиск общего интереса» в виде диало-

га на тему, интересную для подростка (например о его хобби). Диалог снимает напряжение, закрепляет положительные эмоции.

На третьей стадии выявляются положительные качества и возможности личности, у которой есть такое увлекательное хобби или которая интересуется тем-то. Подчеркивается оригинальность, своеобразие личности. Только на четвертой стадии педагог смело может вступить в обсуждение нравственной сути проступка или отклоняющегося поведения по логике: непонятно, как человек с такими качествами (интересами, возможностями и т. д.) мог поступить так-то, заниматься этим и т. д. На пятой, последней, стадии вырабатываются общий план и программа поведения учащегося.

II этап — диагностический. Возможен только после установления отношений личного доверия. На этом этапе исследуются система нравственных представлений и отношений, мотивы поведения и социальный контекст развития подростка. Важна этическая сторона диагностики: учащийся не должен чувствовать себя объектом особого, в отличие от остальных сверстников, изучения. Поэтому желательно углубленные диагностические обследования отдельных учащихся совместить по времени с плановой групповой диагностикой.

На основе результатов диагностики педагог определяет характер и степень педагогической запущенности и намечает программу индивидуальной воспитательной работы.

III этап — перевоспитание. Основной этап, на котором решаются главные коррекционные задачи, переориентация нравственного сознания, реконструкция характера на основе перестройки личного жизненного опыта¹⁸.

Переориентация нравственного сознания ведется по следующим направлениям: переосмысление ложных, деформированных представлений подростков, формирование новых потребностей в общении и деятельности, аналитическое обсуждение норм и правил социалистического общежития, формирование положительного отношения к коллективу, педагогам, системе социалистических ценностей.

На этом этапе решается задача установления (или восстановления) лично значимых отношений в коллективе группы, т. е. включения личности в правильно ориентированную социальную среду. Организационный алгоритм такого включения предполагает выявление референтного (желаемого) круга общения, переориентацию общения на референтную группу, вовлечение в совместное дело в составе подобранной микрогруппы, систематический контроль и помощь в установлении отношений.

Сам же характер подростка реконструируется на основе интен-

сивного развития положительных качеств, выявленных мастером при диагностике. Учащемуся создаются условия для полезной общественно и лично значимой деятельности: технической, спортивной, политической, трудовой. Педагогическая помощь взрослому при этом заключается в создании психологической ситуации успеха. Инструментовка метода «ситуация успеха» активно разрабатывается современной педагогикой. В его основе лежит психологическое положение о значимости положительного подкрепления, стимулирования для самодвижения личности.

IV этап — самовоспитание. Ставится задача выработать индивидуальную программу самовоспитания.

Самовоспитание для педзапущенного подростка — процесс гораздо более сложный и труднодоступный, нежели для его благополучного сверстника. Дело в том, что самовоспитание требует от человека определенной сформированности механизмов саморегуляции: зрелой социальной ориентации (для выработки правильных, а не извращенных целей совершенствования), развитых волевых качеств (для самодвижения личности), сформированного самосознания (для контроля и коррекции этого движения). Но именно эти стороны личности педзапущенного наименее развиты. Суть педагогической задачи в данном случае — сформировать готовность к самовоспитанию и навыки работы над собой: самоанализа, самокритики, самоограничения, самодисциплины и т. д.

ИЗУЧЕНИЕ ТРУДНОВОСПИТУЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ

Мы рассмотрели основную причину отклонений в поведении учащихся профтехучилищ — педагогическую запущенность. Второй по значимости причиной отклоняющегося поведения является трудновоспитуемость, т. е. состояние повышенной сопротивляемости личности воспитательным воздействиям, дисциплинирующим нормам и требованиям общества. Если педагогическая запущенность обусловлена внешними обстоятельствами развития личности, то трудновоспитуемость — в основном субъективными причинами, т. е. сугубо индивидуальными проблемами самой личности: ее психическим здоровьем, способностью к адаптации, качествами характера, степенью нестандартности и т. д. В педагогической практике наиболее значимо отклоняют стрелку поведения в нежелательную сторону две личностные причины: нарушения психоневрологического статуса и нарушения механизма адаптации личности.

Снижение психического здоровья — одна из острых медико-педагогических проблем современного общества. За последние

десятилетия число неврозов выросло в 24,2 раза, психопатий — в 3,2 раза, шизофрении — в 4,3 раза. В настоящее время на 1000 жителей города регистрируется 123,6 психоневрологических заболеваний, села — 65,8¹⁹.

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

Педагог, как правило, имеет дело с относительно неглубокими нарушениями психического здоровья, которые не препятствуют участию человека в общественной и трудовой деятельности. Это неврозы и неврозоподобные состояния, т. е. группа пограничных психических заболеваний с нерезко выраженными нарушениями психической деятельности. К неврозам относят только те заболевания, при которых нервно-психические расстройства обратимы, т. е. поддаются лечению, и отсутствуют видимые морфологические изменения в нервной системе.

Последние медицинские обследования дают основание для особой озабоченности психическим здоровьем юного поколения. Среди детей школьного возраста число неврозов особенно велико, им страдают до 14,8 % школьников. Невротические срывы могут быть у любого человека, однако невротизм как устойчивое состояние приобретается далеко не каждым. Природа неврозов тесно связана как с биологическим фактором (неблагоприятной наследственностью, патологией беременности и родов, черепно-мозговой травмой, интоксикацией, инфекцией, алкоголизацией), так и с социальным фактором (разнообразными отрицательными влияниями среды). По данным обследования подростков с психоневрологическими отклонениями, практически у каждого был неблагоприятный социальный контекст развития: у 31 % подростков — неполная семья, у 40 — ошибки в воспитании (безнадзорность, конфликтность), у 6 — сиротство, у 51 — алкоголизм отцов, у 27 — алкоголизм матерей, у 5—10 % — отец или мать сидит в тюрьме²⁰.

Педагог должен помнить о неоднозначности связи неврозов с отклоняющимся поведением. Неврозы могут стать самостоятельной причиной проступка, срыва, конфликта у воспитанного, нравственно развитого учащегося. Однако чаще всего неврозы действуют в комплексе с педагогической запущенностью как фактор, сопровождающий и одновременно способствующий ее углублению и закреплению. Это подтверждается высокой частотностью неврозов у педагогически запущенных подростков (до 40,3 %).

Связь между психическими и нравственными отклонениями действует по закону взаимоиндукции: ослабленное психическое

здоровье является питательной средой для появления неадекватных реакций на сложные требования общества, на стрессовые ситуации. В свою очередь, сами отклонения расшатывают нервную систему учащегося. Диапазон неврозов и неврозоподобных состояний, с которыми может встретиться мастер в своей педагогической практике, достаточно широк, причем у юношей от 14 до 19 лет это состояние встречается в 6 раз чаще, чем у девушек. Педагог не медицинский работник, он лишь может предположить, что за странностями и неровностями поведения может скрываться болезнь, а не низкая воспитанность или асоциальный характер. Однако, чтобы самостоятельно провести дифференциальную диагностику на педагогическом макроуровне, мастер должен хорошо ориентироваться в поведенческих признаках наиболее распространенных в настоящее время отклонений в психоневрологическом статусе. Ниже приводится программированное наблюдение за психическим здоровьем учащегося.

Отклонения в поведении учащихся, связанные с психоневрологическими нарушениями²¹

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

2. **Астения** — состояние повышенной утомляемости с частой сменой настроения, слабостью, слезливостью, непереносимостью духоты, жары, шума, яркого света. Характерны психическая истощаемость, пониженная работоспособность.

3. **Аффективная возбудимость (аффект)** — кратковременная и сильная положительная или чаще отрицательная эмоция, вспышка чувств, превышающая вызвавшую ее причину, повод. Наиболее характерна для подросткового возраста. Например, приступы гнева, ярости, бурной обиды, проявляющиеся в грубости, ссоре, драке, слезах, или бурная радость в виде смеха, криков, беспорядочных движений.

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

5. **Дисморфофобия** — стойкое убеждение, что какая-то

часть тела уродлива. Чаще возникает у девочек-подростков. Идея физического недостатка может развиваться от плохого настроения вплоть до депрессии. Предпринимаются попытки скрыть или исправить мнимый дефект.

6. Дромомания — побег, уход из дома, бродяжничество, попытки уехать, странствовать. Характерна, как правило, для подросткового возраста. Объясняется рядом причин: 1) потребностью в новых ярких впечатлениях в сочетании со свободой, неограниченной запретами, и нежеланием трудиться, учиться; наблюдается часто у педагогически запущенных учащихся; 2) реакцией протеста против жестокого обращения, травмирующей ситуации в учебном заведении; 3) немотивированные побег (истинная дромомания) встречаются крайне редко; являются признаком скрытого психического заболевания. При отсутствии профилактики дромомания переходит в образ жизни и качество личности.

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

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

9. Клептомания — ненужное, немотивированное воровство. Отмечается у детей и подростков с усиленными влечениями в двух случаях: 1) как сопутствующий признак педагогической запущенности, безнадзорности, нравственного отклонения; 2) как реакция протеста на тяжелые жизненные условия, ситуацию. Истинная (немотивированная) kleптомания встречается крайне редко.

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

11. Неврастения — состояние раздражительной слабости (сочетание раздражительности с повышенной утомляемостью и истощаемостью). Проявляется в чрезмерной силе и быстрой исто-

щаемости чувств. Настроение очень неустойчивое. Учащийся рассеян, невнимателен, ослаблена память, наблюдаются головные боли, плохой аппетит, беспокойный сон. Поведение при неврастении может быть двух видов: 1) раздражительное, вспыльчивое, гневливое, вспышки возбуждения непродолжительны, но часты; 2) вялость, пониженное настроение, слезливость, снижена работоспособность.

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

Эпидемиологические исследования (т. е. изучение распространенности, частотности заболевания) психических расстройств у молодого поколения в нашей стране, к сожалению, несистематичны, носят выборочный и противоречивый по выводам характер. По данным обследования 604 учеников, страдающих отклонениями психоневрологического характера, удельный вес указанных в перечне заболеваний таков: астения — 15 %, двигательные неврозы — 13, аффективная возбудимость — 10, истерический невроз — 5, депрессия — 3, влечения и бродяжничество — 2,6, анорексия — 0,1 %. Остальную часть выборки составили неврозы, характерные для детского возраста (энурез, страхи и т. д.)²².

Как должен действовать мастер, предполагающий, что причиной недисциплинированности, конфликтных взаимоотношений, отклонений в эмоциональном состоянии учащегося являются нарушения психического здоровья? Педагог должен своевременно организовать консультацию учащегося у специалиста — невропатолога или психоневролога — в районной (заводской) поликлинике. К сожалению, в силу неразвитости медицинской службы в учебных заведениях и медицинской неосведомленности педагогического состава, очень часто, вместо того чтобы лечить учащегося, его перевоспитывают, вместо лекарства и медицинской помощи прибегают к наказаниям. Позиция мастера должна быть однозначна: уже на диагностическом этапе проверить и с помощью специалистов отсеять подозрения в психическом неблагополучии, а если они подтвердятся, помочь учащемуся в проведении курса лечения в виде контроля и, главное, психологической поддержки.

Перейдем к рассмотрению другой, не менее значимой, причины трудновоспитуемости учащихся ПТУ — *нарушений адаптационных механизмов личности*.

Переход из школы в училище — большое переломное событие в жизни каждого новичка-первокурсника. Ему приходится осваивать новый вид деятельности — профессиональный, вписываться в незнакомый учебный коллектив и качественно новый — производственный, привыкать к новым средовым условиям: режимным, шумовым, температурным и т. д. Именно в ПТУ с особой очевидностью проявляется значимость универсального для всего живого процесса адаптации, т. е. приспособления к условиям среды, деятельности, общения. Если учащийся не впишется в новые условия, не примет стиля, традиций, требований училища, то само развитие личности пойдет путем конфликтным, малорезультативным, безрадостным.

Практика подтверждает, что, пока не закончен период адаптации, учащиеся ПТУ дают заметные «сбои» в учебе, труде, самочувствии. Так, в адаптационный период низкая удовлетворенность учебной отмечена у 37,4 % учащихся, равнодушное отношение к профессии — у 23,9, плохие отношения с товарищами — у 14, неготовность к самостоятельной работе на учебном и рабочем месте — у 75, брак в работе — у 44, замедленный темп работы — у 30 %²³.

В профтехучилище одновременно осуществляются три вида адаптации в комплексе. В процессе физиологической адаптации организм привыкает к новым физическим и умственным нагрузкам. Активно протекает профессиональная адаптация, т. е. психологическое приспособление к характеру, режиму и условиям труда, развитие положительного отношения к профессии. И, наконец, осуществляется адаптация социально-психологическая, связанная с вхождением личности в социальное окружение.

При всей значимости первого и второго видов адаптации мастер наиболее озабочен (и прямо ответственен) социально-психологической адаптацией учащегося в группе и в динамически изменчивой социальной среде в целом.

Социально-психологическая адаптация — это процесс активного приспособления личности к социальной среде. Если личность попадает в новое окружение, то смысл адаптации — в принятии групповых норм, ценностей и целей нового окружения, вхождении в ролевую структуру группы и т. д. Однако адаптация — это процесс, который не затухает после привыкания к новой среде. Он вновь и вновь востребуется в жизни человека, постоянно актуализируется в связи с тем, что социальная среда непрерывно изме-

няется и требует принорования к себе. В самом деле, учащийся постоянно сталкивается с необходимостью решать проблемные социальные ситуации, житейские конфликты, устанавливать отношения с новыми людьми, наконец, понять и принять новые требования самого общества: экономические, политические и др. Естественно, учащемуся приходится частично переналаживать себя, используя приобретенные ранее навыки и отношения, и в то же время открывать новые способы, новые программы действий.

Итак, приспособительное поведение необходимо человеку на протяжении всей жизни. Без него личность не сможет удовлетворить свои потребности и ответить ожиданиям группы. Внутренняя гармония со средой нужна человеку для успешной трудовой деятельности, для полноценных и глубоких взаимоотношений с людьми. Она обеспечивает душевное равновесие, эмоциональный комфорт, стимулируя тем самым рабочее состояние психики. Не случайно поэтому современные психологи утверждают, что одна из основных причин отклоняющегося и противоправного поведения — нарушения адаптационных механизмов²⁴.

Учитывая значимость приспособительного поведения для благополучия психики и правильного поведения учащегося, педагог ПТУ должен иметь четкое представление об адаптационных возможностях своих воспитанников.

Успешность согласования личностью своих потребностей с окружающей средой зависит от ее способности к адаптации, т. е. адаптированности. Люди заметно отличаются друг от друга по индивидуальному уровню развития этой способности. На полюсах уровня диапозона располагаются личности, которые приспособляются к обстоятельствам быстро и хорошо, и личности, которые делают это с большим трудом.

Личности с высоким уровнем адаптированности способны удовлетворить свои потребности, не нарушая норм своей группы и общепринятых норм, с одной стороны, и не испытывая острых и затяжных внутренних конфликтов, способных вызвать патологические изменения, — с другой. Например, попав впервые на сельхозработы, ленивый и избалованный в семье высокоадаптированный учащийся быстро принимает и выполняет дисциплинарные требования и трудовые нормы. Как охают радостно родители: их детище как будто подменили! Или оказавшись в новой учебной группе на первых порах в изоляции, высокоадаптированный подросток не становится в позу «не очень-то надо», а активно ищет контакты, жадно присматриваясь к стилю и ценностям, господствующим в группе.

Задачу соответствовать меняющимся условиям бытия учащие-

ся решают разными способами, выбирают разные адаптивные стратегии. Рассмотрим те из них, к которым обычно прибегают высокоадаптированные люди.

Оптимальной, наиболее благоприятной для развития личности является стратегия, условно называемая нормальной адаптацией. Смысл ее в том, что учащийся решает проблемную социальную ситуацию, реагирует на новые отношения путем действия, поступка, отношения, не идущего вразрез с общепринятыми нормами и ценностями, а наоборот, утверждающего их, т. е. поступка с создательным общественным смыслом.

Например, встав перед проблемой ликвидации накопившихся двоек, учащийся усиленно занимается самоподготовкой; для преодоления физического несовершенства — закаляется; чтобы разорвать свою изоляцию в группе, охотно берет общественное поручение. Надо подчеркнуть, что стратегия нормальной адаптации, т. е. через социально одобряемое действие, требует от человека умения противостоять своей микрогруппе, пойти вразрез с ее требованиями, если они асоциальны. Например, учащийся отказывается участвовать в краже, оказывает покровительство слабому вопреки антигуманным установкам группы. Итак, общий нравственный смысл нормальной адаптации — в быстром сближении личных установок с положительными, обществом приветствуемыми установками микрогруппы и противодействии ее асоциальным установкам.

Воспитатель должен отчетливо понимать, что такой тип стратегии по плечу только учащемуся с определенным личностным потенциалом, включающим в себя сформированные нравственные убеждения, самостоятельность мышления, относительную независимость, развитые волевые качества, т. е. учащемуся с достаточно высоким уровнем воспитанности.

Высокоадаптированные учащиеся, не обладающие таким потенциалом, устраняют расогласование со средой иным путем, очень часто встречающимся в педагогической практике. Имеется в виду стратегия конформизма, т. е. слепого, некритического подчинения господствующим установкам, в том числе и асоциальным. Надо учесть и то обстоятельство, что к такой стратегии безвольного или некритичного учащегося буквально подталкивает огромная сила конформного давления, характерная для групп подросткового возраста. Учащемуся гораздо легче встать в оппозицию к взрослому миру, нежели противопоставить себя группе.

Прогноз поведения и личностного развития учащегося с низким уровнем воспитанности и с высоким уровнем адаптированности будет преобладающим образом зависеть от нравственного

знака средового окружения. В сплоченной группе с активными гуманистическими и трудовыми установками этот учащийся будет стараться идти в ногу со всеми, и прогноз его нравственного и профессионального поведения в училище в целом благоприятен.

В группе же с асоциальными установками такой учащийся легко принимает все отклоняющиеся формы ее бытия. Именно повышенная средовая зависимость на основе высокой адаптированности является причиной участия в общем неплохого подростка в групповых правонарушениях (актах вандализма, хулиганства в общественных местах, насилия над личностью), а также отклоняющегося поведения (сквернословия, грубости, отказа от поручений, циничного шутовства). Опытные педагоги отлично знают этот эффект группового заражения. Как только подросток изолирован от группы, беседует наедине с мастером или оказывается один в семье, толпе, незнакомом месте, так его как будто подменяют: никаких диких выходок, нормальный парень.

Кроме конформистской, существует и другая достаточно эффективная адаптивная стратегия — защитная адаптация, имеющая пассивно-оборонительный смысл. Личность приспособляется к обстоятельствам, решает трудную житейскую ситуацию путем глухой и сильной психологической защиты от нее. Защитные механизмы включаются в том случае, если учащийся сам, своими силами, через созидательный поступок решить проблему приспособления не может. Например, изолированный в группе учащийся не допускает, вытесняет из своего сознания самую мысль о том, что он — изгой, и переоценивает свой социометрический статус в группе; отставание в учебе, конфликт в семье учащийся решает способом отказа: прогулов, побега из дома; совершенный проступок задним числом рационализируется (оправдывается).

При ярко выраженной склонности к защитному поведению учащийся имеет неблагоприятный личностный прогноз. В лучшем случае такая стратегия ведет к закреплению черт пассивности, лживости, несамокритичности, а в худшем — к закреплению стойкой позиции самооправдания при участии в асоциальных формах поведения.

На другом полюсе приспособительного поведения находятся личности с низким уровнем адаптированности. Это учащиеся, которые неспособны гибко, а главное, правильно реагировать на изменяющуюся среду. Это личности жесткие, консервативные в своих взглядах. Они решают проблему взаимодействия со средой путем конфликта. В одном варианте — это конфликт внешний, т. е. проступок, правонарушение, асоциальная роль, резкое столкновение внутри группы; в другом — внутренний, ду-

шевный, в затяжных или острых случаях оканчивающийся неврозом.

Разберем смысл внешнего конфликта. Суть его в том, что учащийся реагирует на ситуацию поступком или отношением, противоречащим общепринятым нормам. Как правило, так поступают учащиеся педагогически запущенные, с низким уровнем воспитанности. Например, будучи не в силах доказать свою правоту аргументом, учащийся пускает в ход кулаки, наносит побои и сильные травмы сверстнику; испытывая оппозицию миру взрослых как источнику запретов, учащийся разрешает свое чувство униженного раздражения агрессией: грубостью, развязностью, нарушениями дисциплины на уроке. Немотивированное хулиганство нередко является конфликтным способом разрешения сильного эмоционального переживания, вызванного прослушиванием музыки, опьянением, зрелищем. В психологической основе часто встречающихся в педагогической практике демонстративных форм самоутверждения также лежит конфликтный способ удовлетворения потребности. Так, подросток играет роль агрессивного супермена (например рокеры) или мстителя (например люберы).

Заметим, что при низком уровне адаптированности конфликтное согласование с новой средой весьма вероятно и для учащегося нравственно благополучного. Любое несовпадение его индивидуальных установок, принципов, ожиданий с реалиями жизни разрешается конфликтом. Например, умница, способный и требовательный ученик встает в резкую оппозицию некомпетентному преподавателю (допускает открытую критику, демонстративно не работает на его уроках, ловит на ошибках). Его приспособление к стилю, традициям, ценностям нового коллектива проходит достаточно напряженно, гораздо медленнее, чем у хорошо адаптирующихся сверстников.

Значительно реже, но все-таки встречается в педагогической практике конфликт внутреннего характера. Такой конфликт переживает учащийся, будучи не в силах самостоятельно изменить психотравмирующее обстоятельство, ответить ожиданиям среды, момента. Тяжелые душевные переживания могут возникнуть практически при любом рассогласовании со средой: при осознании своей изоляции, физической непривлекательности, лишении объекта любви (смерти близкого, исчезновении любимого животного, разрыве в дружбе), остром дефиците теплых отношений, хронической неуспеваемости и т. д. Если не помочь вовремя такому учащемуся, то может развиваться невроз в самых разнообразных вариантах (депрессия, нервный срыв, астения, суицидные попытки). Педагог должен обратить особое внимание на учащихся, слабо

адаптирующихся к среде. В подавляющем большинстве они входят в педагогическую группу риска: в силу того что у них не сформирован прочный механизм приспособительного поведения, они — достаточно вероятные участники межличностных конфликтов и нарушителей трудовой и общественной дисциплины.

Подведем черту. Адаптированность как способность человека к приспособительному поведению является одним из важнейших механизмов развития личности. Сама по себе адаптированность не имеет самостоятельного нравственного вектора — ни положительного, ни отрицательного. Педагогический прогноз по конкретному учащемуся должен строиться с учетом трех взаимодействующих факторов: индивидуального уровня адаптированности, уровня воспитанности и социально-психологического микроклимата среды.

Ниже дается методика определения уровня адаптированности учащегося.

Методика диагностики адаптированности²⁵

Инструкция для учащегося. Прочитайте суждения. Оцените их следующим образом: 4 балла — «совершенно про меня», 3 балла — «пожалуй, похоже на меня», 2 балла — «пожалуй, это не про меня», 1 балл — «совершенно не про меня».

Опросник

1. Я принимаю большую часть тех правил и требований, которым должны следовать люди в обществе.

2. Мне кажется, что я вижу происходящее со мной совсем не так, как оно есть на самом деле.

3. Я приятный, симпатичный, располагающий к себе человек.

4. Я умный.

5. Я себя хорошо понимаю, мне все ясно в себе.

6. Я сомневаюсь в том, что могу понравиться.

7. Я пока никто: нет ничего, в чем бы я выразил себя, проявил свою индивидуальность.

8. Я просто не уважаю себя.

9. Я принимаю решение и тут же его нарушаю, у меня нет воли.

10. Люди, как правило, нравятся мне.

11. Обычно я легко лажу с окружающими.

12. Мне не хочется, чтобы окружающие догадывались, какой я, что у меня на душе, и я прячу свое лицо под маской.

13. Я часто думаю о том, какого мнения обо мне другие люди.

14. В душе я оптимист и верю в лучшее.

15. Я в общем-то доволен собой.
16. Я уравновешен, спокоен, у меня ровное настроение.
17. Я стеснительный, легко тушуюсь.
18. Часто я бываю встревожен, обеспокоен, напряжен.
19. Я сам виноват в своих неудачах.
20. Я ответственный человек, на меня можно положиться.
21. Обычно я могу принять решение и твердо следовать ему.
22. Мои силы и способности вполне соответствуют тем задачам, которые ставит передо мною жизнь, я со всем могу справиться.
23. Мне часто нужно, чтобы кто-то был рядом.
24. Если бы мне везло, в жизни моей многое было бы иначе.
25. Мои оценки зависят от расположения учителя, а не от моих стараний.
26. Я честолюбивый, равнодушен к успеху и похвале. В том, что я считаю существенным, мне важно быть в числе лучших.
27. Я часто чувствую себя не ведущим, а ведомым.
28. Мне не хватает духу встретить в лицо трудности.
29. Я часто бываю вынужден защищать себя, строить доводы, которые меня оправдывают и делают мои поступки обоснованными.
30. Я стараюсь не думать о своих проблемах.
31. Я умею управлять собой: заставлять себя, разрешать себе, запрещать себе. Самоконтроль для меня не проблема.
32. Я терпим к людям, принимаю их такими, какие они есть.
33. У меня такое чувство, будто я зол на весь мир: на всех нападаю, грызуюсь, никому не даю спуска.
34. Я часто чувствую неприязнь, антипатию к тому, что меня окружает.
35. На первом плане у меня разум. Прежде чем что-то сделать, я обдумываю свои поступки.
36. Я импульсивный, вспыльчивый, порывистый, действую по первому побуждению.
37. Меня пугает или раздражает все новое, неизвестное мне.
38. У меня ощущение скованности, внутренней несвободы.
39. Мне скучно, когда в моей жизни ничего не меняется, не происходит ничего нового.
40. Чтобы заставить меня что-то сделать, надо либо настоять, либо хорошо попросить, и я уступлю.

Обработка результатов:

1-й ряд — суждения 1, 3, 4, 5, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 31, 32, 35, 39, 40.

2-й ряд — суждения 2, 6, 7, 8, 9, 12, 17, 18, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 33, 34, 36, 37, 38.

Отметьте в 1-м ряду те суждения, которые учащийся оценил на 3 или 4 балла.

Отметьте во 2-м ряду те суждения, которые учащийся оценил на 2 или 3 балла.

Подсчитайте общее количество отмеченных в обоих рядах суждений.

Шкала оценок:

высокая адаптированность — более 24 суждений,

средняя адаптированность — 20—24 суждения,

низкая адаптированность — менее 20 суждений.

Данные об уровне адаптированности помогут педагогу-воспитателю построить правильный педагогический прогноз о вероятном характере и особенностях поведения учащегося в училище. Приводим ниже примерный алгоритм педагогического прогноза.

Как видно из педагогического прогноза, наибольшую озабоченность воспитателя должны вызвать ребята с низким уровнем адаптированности, склонные (правда по разным причинам) к конфликтам. Тактика работы с ними должна строиться в зависимости от индивидуального уровня воспитанности.

У учащихся нравственно развитых, пришедших из благополучных семей, педагог должен, во-первых, целенаправленно формировать качества, способствующие повышению адаптированности, такие как терпимость к людям, доброжелательность, внимательность и чувствительность к среде и др.

Во-вторых, необходимо оказывать им индивидуальную помощь в снижении неприязни, страха перед переменами, в разрешении конфликтов, установлении правильных взаимоотношений; в-третьих, — предотвращать возможную изоляцию в группе.

В отношении слабоадаптирующихся учащихся с низким уровнем воспитанности тактика точно такая же, как в работе со всеми трудными подростками: повышенный контроль за поведением и отношениями, нравственное воспитание. Одновременно с этим следует повышать уровень адаптированности личности к среде.

Часть высоко- и среднеадаптированных учащихся также входит в педагогическую группу риска в том случае, если попадает в социальное окружение. Для них, во-первых, нужен повышенный профилактический контроль, препятствующий вовлечению учащегося в групповые нарушения дисциплины; во-вторых, необходимо целенаправленное развитие качеств, снижающих очень высокую средовую зависимость, повышающих сопротивляемость среде, таких

Алгоритм педагогического прогноза

Социальная ситуация	Высокая адаптированность		Средняя адаптированность		Низкая адаптированность		
	Низкий уровень воспитанности	Высокий уровень воспитанности	Низкий уровень воспитанности	Высокий уровень воспитанности	Низкий уровень воспитанности	Высокий уровень воспитанности	
Социально благополучная среда	<p>Конформно-защитная модель взаимоотношений со средой</p> <p>Принимает положительные нормы и ценности группы. Стремится, как все, к успешной учебе и труду. В трудных обстоятельствах прибегает к психологической самозащите.</p>	<p>Нормальная адаптация</p> <p>Принимает положительные нормы и ценности группы. Легко и быстро вписывается в ролевую структуру.</p>	<p>Конформно-защитная модель взаимоотношений со средой</p> <p>Склонен принять положительные нормы и ценности группы. Делает попытки успешно учиться и трудиться. В трудных обстоятельствах прибегает к психологической самозащите.</p>	<p>Конфликтная модель взаимоотношений со средой</p> <p>Принимает положительные нормы и ценности группы не сразу и с трудом. Изза конфликта с группой, как правило, изолирован. Конфликты в виде нарушений дисциплины, правонарушений.</p>	<p>Низкий уровень воспитанности</p>	<p>Низкий уровень воспитанности</p>	
Социально неблагоприятная среда	<p>Очень высокая средовая зависимость. Активный участник всех групповых форм отклоняющегося и противоправного поведения.</p>	<p>Не принимает социальные установки группы. Разделяет позицию мастера, становится его активным помощником.</p>	<p>Средняя средовая зависимость, склонен принять социальные установки группы. Пассивный участник групповых форм отклоняющегося и противоправного поведения.</p>	<p>Свои индивидуальные положительные установки защищает путем острого конфликта в группе. Вероятны нервные срывы. Может не выдержать давления группы и нравственно сломаться.</p>	<p>Конфликты за место в ролевой структуре, в ходе индивидуального соперничества. С появлением такого новичка повышается социальный фон группы. Участник индивидуальных и групповых отклонений и правонарушений.</p>	<p>Низкий уровень воспитанности</p>	<p>Низкий уровень воспитанности</p>

Социальная ситуация	Высокая адаптированность		Средняя адаптированность		Низкая адаптированность		
	Низкий уровень воспитанности	Высокий уровень воспитанности	Низкий уровень воспитанности	Высокий уровень воспитанности	Высокий уровень воспитанности	Низкий уровень воспитанности	
Конкретная ситуация	Решает ситуацию в соответствии с нормами, принятыми в его группе. Часто прибегает к психологической самозащите.	Стремится к решению ситуации через поступок, отношение в соответствии с общепринятыми нормами.	Склонен решать ситуацию в соответствии с нормами, принятыми в его группе. Часто прибегает к психологической самозащите.	Склонен к конфликтным способам решения ситуации.	Решает ситуацию конфликтным способом, противоречащим общепринятым нормам.		

как самостоятельность и критичность мышления, волевые качества, а также высоких нравственных убеждений.

ДИАГНОСТИКА СИТУАТИВНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ УЧАЩИХСЯ

До сих пор мы рассматривали субъективные причины отклонений в поведении, связанные с индивидуальными особенностями личности: педагогической запущенностью, трудновоспитуемостью на основе нарушения механизма адаптации, психоневрологической патологии. Однако достаточно часто мы наблюдаем срывы в поведении, нарушения норм общежития вплоть до правонарушений у вполне благополучных учащихся. Толчком, пусковым моментом в данном случае служат внешние, объективные обстоятельства, так называемый ситуативный фактор. В педагогической практике влияние ситуации чаще всего бывает двух вариантов: в виде группового давления, которому подвергается учащийся, или участия в школьном конфликте.

По данным уголовной статистики, три четверти подростковых правонарушений имеют групповой характер, причем далеко не все члены преступной группы солидарны с ее установками. Чаще всего именно они выполняют пассивно-исполнительские роли, примыкают к группе, не в силах противостоять давлению большинства. Таким образом обычно дисциплинированный подросток

может оказаться участником группового прогула, драки с тяжким избиением, уличного хулиганства и т. п. Мастеру при разборе происшествия очень важно отделить зерно от плевел, т. е. ребят, оказавшихся ведомыми, стихийно примкнувших в силу своей низкой психологической устойчивости, от учащихся, пошедших на это сознательно.

Как опознать низкую устойчивость личности к вредным социальным воздействиям? Г. Г. Бочкарева предлагает следующие диагностирующие показатели: учащийся не склонен отстаивать свое мнение, подчиняется сильному, не уверен в себе, внушаем, имеет завышенную самооценку, вне группы проступков не совершает, примыкает к криминогенной группе непостоянно и в роли ведомого²⁶.

Школьные конфликты — сильные и частые источники разнообразных нарушений поведения и отношений. Конфликт — предельная ступень обострения противоречий. Базой для его возникновения является конфликтная ситуация, которая может развиваться и накапливаться очень долго и скрыто. Так, например, созревает в группе острое неприятие мастера с низкой культурой и авторитарно-силовым стилем отношений. Так складывается хроническая конфликтная ситуация между гонимым-слабым и гонителем-сильным, подвергающим первого постоянным издевательствам. Чтобы конфликтная ситуация взорвалась и вылилась в конфликт, нужен инцидент, т. е. одновременные действия участников конфликта, направленные на овладение объектом конфликта. В наших примерах этим объектом является статус учащегося. Сюжет инцидента — отклонение в поведении или отношении. Так, группа отказалась выполнять требования мастера, написав на него жалобу директору училища; гонимый подросток решил через отчаянный поступок (например нанесение телесного повреждения) защитить свое достоинство.

Бесконфликтного воспитания, да и вообще житейских отношений, не бывает. Конфликт — это естественный спутник жизнедеятельности и взаимодействия людей, в нем находит выражение объективная противоречивость или просто несовместимость интересов, установок, позиций людей. С другой стороны, школьный конфликт может служить индикатором каких-то упущений в учебно-воспитательном процессе.

Основными причинами конфликтов между взрослыми и учащимися в старшем школьном возрасте являются: жажда самостоятельности, нетерпимость к назиданиям, к принижению физических и духовных сил подростка, крайняя нетерпимость к грубости и хитрству взрослого, к замечаниям о физических недостатках, об

интимных отношениях (дружеских, любовных). Наиболее распространенными причинами конфликтов между сверстниками являются: проявление превосходства в любой форме — от юмора до насилия, разочарование в дружбе и верности, разочарование в искренности отношений, борьба за лидерство и свой статус, несоответствие индивидуальных установок общественным инициативам.

Социальную ответственность за благополучное разрешение конфликта всегда и прежде всего несет взрослый, воспитатель. Смысл действий педагога при вспыхнувшем конфликте — в разумном управлении конфликтом вплоть до его разрешения. Способом решения конфликта может быть либо разведение его участников, либо, что более эффективно, психологическая перестройка всех участников конфликта. Независимо от выбранного способа управление конфликтом должно осуществляться на основе следующих психолого-педагогических принципов: объективного анализа причин с соблюдением нейтралитета, исключения односторонней ответственности за раздувание конфликта, использования конфликта для нравственного развития его участников²⁷.

Для хорошего педагога конфликт — это серьезный повод для приращения нравственного потенциала участников, он опирается на конструктивные, а не на разрушающие силы конфликта. Принятое педагогом решение должно быть тактично по форме, эмпатийно по эмоциональной окраске, морально по содержанию. Только в этом случае сюжет конфликта приобретет воспитательную силу, станет поучительным для всех, кто втянут в его орбиту. А каково же качество конфликтных решений на самом деле? По данным А. Э. Штейнмеца, 51,1 % школьных педагогов принимают тактичное решение; 46,7 — эмпатийно ослабленное (т. е. принятое на основе слабого сопереживания проблемам учащихся, вникания в их позицию); 2,2 % — морально ослабленное²⁸.

Как видим, большинство решений правильно с точки зрения их соответствия нормам социалистической морали, но далеко не всегда правильно с точки зрения личностного подхода: учета интересов учащихся, чувства их достоинства, индивидуальных особенностей, их позиции и характера. Для повышения уровня личностного подхода педагогу необходима глубокая диагностическая осведомленность не только о причинах конфликта, но и о психологических возможностях для выхода из конфликта каждого из его участников. Психологи выделяют 5 способов реагирования на конфликт: 1) стремление к сотрудничеству, когда человек нацелен на интересы дела, на четкое выяснение сути позиций участников, прямое обсуждение проблем, немедленное преодоление разногласий, решение дела с учетом интересов обеих сторон; 2) соперничество,

когда человек стремится показать свою логику и ее преимущество, убедить в своей правоте, не замечая ее у другого, любыми средствами добиться реализации своей позиции; 3) компромисс, когда человек хочет найти среднее, компромиссное решение, в чем-то умеет уступить, чтобы добиться главного, не склонен открыто защищать свою позицию; 4) приспособление, при котором человека беспокоит не столько дело, сколько сохранение отношений, человек ищет и умеет находить не разногласия, а общность позиций, легко, без внутренних потерь уступает другому, даже жертвуя своими интересами и интересами дела; 5) избегание, когда человек стремится не волноваться, избежать неприятных переживаний, отложить решение вопроса, отдать другим право принять ответственность за решение вопроса.

Попробуем проследить на примере конкретной ситуации, как учет способа реагирования учащегося на конфликт влияет на принятое педагогом решение. Олеся О. невзлюбили в группе за необщительный характер, шепелявость, нечистую кожу. Поскольку Олеся быстро и четко выполняла все распоряжения мастера, он, не подозревая о позиции девушки в группе, назначил ее старостой. Хотя Олеся старательно выполняла роль лидера, группа не подчинялась ей, ребята огрызались, игнорировали ее инициативы, начались насмешки. Не чувствуя своего низкого авторитета, необщительная и эмоционально неразвитая девушка начала то обижаться и переживать неудачи, то ссориться, обвинять ребят группы. Назрел конфликт. Какое решение принять мастеру? Необходимо, соблюдая интересы группы, нуждающейся в работоспособном старосте, не нанести психологического ущерба Олеся. Если девушка склонна избегать конфликтов, то наиболее целесообразно освободить ее от обязанностей старосты, она примет это с облегчением, как избавление от непосильного напряжения.

Если Олеся склонна к приспособлению, т. е. любой ценой хочет сохранить хотя бы остатки положительного отношения группы, то в этом случае также вполне приемлемо предыдущее решение, так как ради этого Олеся охотно поступится должностью старосты.

Если девушка склонна выбирать компромиссное решение, ясно, что полное устранение от активной работы встревожит и ранит девушку, необходимо сохранить ее статус активного члена группы, но с усиленной для нее ролью. В этом случае правильным будет дать ей поручение, индивидуальное по характеру, но почетное и достаточно ответственное.

Если девушка склонна в конфликте к сотрудничеству, то можно предложить Олеся на основе глубокого анализа ее промахов и резервов для маневрирования изменить тактику поведения, наз-

начить помощника на том участке, который пока меньше всего дается девушке.

Если же Олеся склонна к упрямому соперничеству, настаивает на своей правоте и не видит правоту других участников конфликта, то здесь самый неблагоприятный прогноз для развития конфликта и самое трудное решение. Видимо, здесь целесообразно разведение участников конфликта в целях избежания заострения противоречий, эскалации неприязни. Олеся можно дать поручение вне группы, на уровне училища, объяснив ей престижность и ответственность этого поручения.

Ниже приводим методiku диагностики способов реагирования на конфликт.

Методика диагностики способов реагирования на конфликтные ситуации²⁹

Инструкция. Из двух вариантов решения конфликта выберите тот, который наиболее близок Вам.

1. А. Иногда соглашаюсь, чтобы ответственность за решение взял на себя другой человек. Б. Чем обсуждать, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны.

2. А. Стремлюсь найти компромиссное решение. Б. Пытаюсь решить вопрос с учетом интересов моих и партнера.

3. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего. Б. Иногда могу пожертвовать своими интересами ради интересов другого человека.

4. А. Прежде всего предлагаю пойти на совместные уступки. Б. Прежде всего я стараюсь не задеть чувств другого.

5. А. Улаживая спорную ситуацию, я все время пытаюсь найти поддержку у другого. Б. Стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

6. А. В споре я пытаюсь избежать неприятности для себя. Б. Не скрою, что в спорах мне чаще всего удастся отстоять мои интересы.

7. А. Стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно. Б. Считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого.

8. А. Никогда не стесняюсь настоять на своем. Б. Первым делом определяю, возможна ли взаимная выгода.

9. А. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возможных разногласий. Б. Не скрою, что умею добиться своего, мотивируя интересами другого.

10. А. Надо стремиться настоять на своем — такова жизнь. Б. Средний вариант всегда предпочту крайним решениям.

11. А. Прежде всего я стремлюсь ясно определить, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы. Б. Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить отношения.

12. А. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры. Б. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.

13. А. Я предлагаю среднюю позицию. Б. Я настаиваю, чтобы все было сделано по-моему.

14. А. Я сообщаю другому лицу свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах. Б. Пытаюсь показать логику и преимущество моих взглядов.

15. А. Неверное решение можно исправить, а испорченные отношения — никогда. Б. Я стараюсь делать все необходимое, чтобы избежать напряжения.

16. А. Очень внимательно слежу за тем, чтобы не задеть чувств другого. Б. Я обычно пытаюсь убедить другого в привлекательности моей позиции.

17. А. Я сильно переживаю, если мне не уступают в споре. Б. Стараюсь избежать любой напряженности.

18. А. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем. Б. Сразу остываю и уступаю, если вижу, что другой идет на уступки.

19. А. Первым делом стремлюсь четко выделить в споре свои и чужие цели. Б. Стараюсь отложить спорный вопрос, так как знаю, что страсти обычно утрясаются со временем.

20. А. Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия. Б. Я стараюсь найти лучшее сочетание наших выгод и потерь.

21. А. Ведя переговоры, стараюсь быть внимательным к другому. Б. Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.

22. А. Я пытаюсь найти позицию, которая включает в себя позицию мою и другого. Б. Иногда я совсем не прочь дать другому возможность решить трудный вопрос.

23. А. Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас. Б. Чтобы отстоять свои взгляды, я умею использовать и логику, и чувство, и давление.

24. А. Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу. Б. Я стараюсь убедить другого пойти на компромисс.

25. А. Скорее всего, я отношусь к числу людей, которые умеют убедить в своей правоте. Б. Ведя переговоры, я умею быть внимательным к позиции и аргументам другого.

26. А. Я всегда склонен призывать к взаимным уступкам. Б. Почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.

27. А. Не переношу споров, так как чаще всего они бесполезны. Б. В спорах со мной партнерам чаще всего удается навязать свое мнение.

28. А. Ради дела я стремлюсь настоять на своем, даже преодолевая при этом себя. Б. Улаживая ситуацию, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого.

29. А. Согласен на уступки, но только взаимные. Б. Здоровье дороже всяких споров.

30. А. Стараюсь не задеть достоинства другого. Б. Всегда стремлюсь к совместному успеху.

Ключ для опросника

№	Сотрудничество	Соперничество	Компромисс	Избежание	Приспособление
1				А	Б
2	Б		А		
3		А			Б
4			А		Б
5	А			Б	
6		Б		А	
7			Б	А	
8	Б	А			
9		Б		А	
10		А	Б		
11	А				Б
12			Б	А	
13		Б	А		
14	А	Б			
15				Б	А
16		Б			А
17		А		Б	
18			Б		А
19	А			Б	
20	А		Б		
21	Б			А	
22		Б	А		
23	А			Б	
24			Б		А
25		А			Б
26	Б		А		
27				А	Б
28	Б	А			
29			А	Б	
30	Б				А

Обработка результатов. По каждому из пяти разделов ключа подсчитывается суммарное число ответов, совпадающих с ключом. Сравнение полученных чисел показывает преимущественный способ реагирования на конфликт.

¹ См.: *Бовкун В. В.* Образ жизни советской молодежи: тенденции, проблемы, перспективы М.: Высш. шк., 1988. 144 с.

² См.: *Белкин А. С.* Отклонения в поведении школьников: Учеб. пособие. Свердловск, 1973. 138 с.

³ См.: *Кузнецова Г. И., Харченко В. Д.* Психологические особенности недисциплинированности подростков // *Вопр. психологии.* 1986. № 6. С. 138—144.

⁴ См.: *Трудный подросток — причины и следствия.* Киев: Рад. шк., 1985. 175 с.

⁵ См.: *Горшкова Е. А.* Педагогическое руководство взаимоотношениями в классе как средство перевоспитания трудновоспитуемых подростков // *Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних.* Тюмень, 1985. С. 18—22.

⁶ См.: Там же.

⁷ См.: *Мурзенко В. А.* Диагностика и структура эмоционально-поведенческих нарушений // *Эмоциональный стресс и пограничные нервно-психические расстройства* / Н.-и. психосево. ин-т. Л., 1977. 165 с.

⁸ См.: *Махов Ф. С.* Свободное время педагогически запущенных подростков как социально-психологическая проблема // *Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних* / Тюмен. ун-т. Тюмень, 1985. С. 32—38.

⁹ См.: *Ранняя диагностика и профилактика педагогической запущенности детей: Метод. рекомендации* / Сост. И. А. Невский. Курган, 1985.

¹⁰ См.: *Титаренко В. Я.* Семья и формирование личности. М.: Мысль, 1988. 351 с.

¹¹ См.: Там же.

¹² См.: *Крючкова Т. П.* Психолого-педагогическая характеристика педагогически запущенных учащихся школ и групп продленного дня // *Изучение и преодоление педагогической запущенности у школьников.* Волгоград, 1982. 126 с.

¹³ См.: *Лебедев А. В.* Оценка нервно-психического состояния подростков, состоящих на учете в ИДН // *Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних.* Тюмень, 1985. С. 66—72.

¹⁴ См.: *Школа и психическое здоровье учащихся.* М.: Медицина, 1988. 272 с.

¹⁵ См.: *Островский А. И.* Правовое воспитание — важное условие ранней профилактики правонарушений несовершеннолетних // *Повышение эффективности воспитательной работы по предупреждению педагогической запущенности и правонарушений учащихся.* Иркутск, 1983.

¹⁶ См.: *Новоселова А. С.* Воспитательная работа с педагогически запущенными подростками в школе, семье и по месту жительства: Метод. рекомендации. Кудымкар, 1985. 59 с.

¹⁷ См.: *Филонов Л. Б.* Методика контактного взаимодействия // *Формы и методы воспитательной работы с педагогически запущенными учащимися.* М., 1980. С. 24—44.

¹⁸ См.: *Кочетов А. И., Верцинская Н. Н.* Работа с трудными детьми. М.: Просвещение, 1986. 160 с.

¹⁹ См.: *Козловская Г. В., Кремнева Л. Ф.* Эпидемиология психических заболеваний у взрослых и детей: Научный обзор / ВНИИ медицинской и медико-технической информации. М., 1980. Вып. 2. 80 с.

- ²⁰ См.: Школа и психическое здоровье учащихся.
- ²¹ См.: Справочник по невропатологии. М.: Медицина, 1981. 319 с.; Справочник по психиатрии. М.: Медицина, 1985. 413 с.
- ²² См.: Психогигиена детей и подростков. М.: Медицина, 1985.
- ²³ См.: Наурузбаев Д. Д. Особенности адаптации выпускников восьмых классов в средних профтехучилищах // Социол. исследования. 1984. № 3. С. 142—145.
- ²⁴ См.: Алмазов Б. Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1986. 150 с.
- ²⁵ См.: Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / АПН СССР. М., 1987. 178 с.
- ²⁶ См.: Бочкарева Г. Г. Изучение социальных факторов детских правонарушений // Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних / Тюмен. ун-т. Тюмень, 1985. С. 11—18.
- ²⁷ См.: Конфликты в школьном возрасте и пути их преодоления и предупреждения / Моск. обл. пед. ин-т им. Н. К. Крупской. М., 1986. 128 с.
- ²⁸ См.: Штейнмец А. Э. Эмпатия и педагогический такт в структуре решения задачи // Совершенствование профессиональной подготовки студентов в процессе решения психолого-педагогических задач / Смолен. пед. ин-т. Смоленск, 1983.
- ²⁹ См.: Марищук В. Л., Блудов Ю. М., Плахтиенко В. А., Серова Л. К. Методики психодиагностики в спорте. М.: Просвещение, 1984. 191 с.

5. ИЗУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ГРУППЕ

В любой учебной группе примерно через месяц после ее образования складывается относительно устойчивая сеть межличностных отношений. Формирующиеся отношения отражают эмоциональные предпочтения, самооценки учащихся, их авторитет и положение в группе. Опытный педагог, конечно, видит картину этих отношений и учитывает их в воспитании. Инженеру-педагогу целесообразно использовать специальную методику диагностики межличностных отношений.

Межличностные отношения определяются многими факторами: восприятием и пониманием людьми друг друга, эмоциональными тяготениями, характером взаимных требований, сходством ценностных ориентаций, отношением к совместной деятельности, социальными ролями членов группы и др.

Эффективность социометрии во многом зависит от психологической подготовки опрашиваемых. Заполнение социометрической карточки — дело добровольное, сугубо личное, интимное. Ряд учащихся могут отказаться участвовать в опросе. Чтобы избежать этого, необходима предварительная социометрическая разминка:

нужно корректно и коротко изложить в популярной форме задачу опроса, указать на его важность и уверить опрашиваемых в полном сохранении тайны опроса.

При заполнении социометрических карточек каждому участнику должна быть предоставлена самостоятельность. Не должно быть никаких подсказок со стороны, не разрешается брать карточку домой. Лучше всего опрашивать группу фронтально. Педагог, ведущий опрос, должен держаться приветливо и уверенно. Участников опроса не следует посвящать в тонкости дела.

Результаты опроса полностью не сообщаются опрашиваемым. Следует помнить, что раскрытие всей системы неформальных связей может привести к нежелательному напряжению в группе или к инцидентам и даже конфликтам в общении.

Данные социометрического анализа используют при исследовании самочувствия личности в группе, при определении структуры первичных групп, при изучении распределения авторитета личности в группе, при диагностике уровня групповой активности, определении кандидатур старост, комсоргов, комплектовании групп и т. д.

Социометрической процедуре должно предшествовать определение мотивационного ядра выбора, т. е. выявление мотивов, по которым личность готова осуществлять эмоциональный и деловой контакт с членами группы. К таким мотивам относятся:

Социометрическая карточка

Ф.И.О. заполняющего карточку _____

Вопросы	Фамилии выбираемых товарищей по порядку предпочтения				
	1	2	3	4	5
1. С кем бы Вы хотели остаться в группе, если будет перестроение групп?					
2. Кто из членов группы, по Вашему мнению, может быть старостой?					
3. К кому из товарищей Вы бы обратились в трудную минуту?					

1. Ролевой — если бы Вы были старостой, кого бы Вы включили в состав группы?

2. Функциональный — кто из членов группы, по Вашему мнению, может быть комсоргом?

3. Деловой — с кем бы Вы хотели остаться в группе, если группа будет реформирована?

4. Эмоциональный — к кому из товарищей по группе Вы бы обратились в трудную минуту жизни?

5. Коммуникативный — с кем из товарищей по группе Вы бы хотели провести каникулы?

На практике обычно используют одновременно 2—3 критерия выбора.

В социометрической карточке, приведенной для примера, использованы деловой, функциональный и коммуникативный критерии.

Обработка результатов опроса. Для обработки результатов опроса вначале строят социоматрицу по каждому из критериев от-

Социоматрица

Кто выбирает	Кого выбирают																Итого
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1 БОРОДИНА	■						+			+				+	+	+	5
2 БЕДРИНА		■									⊕						1
3 ЕГОРОВ			■			+			+							+	3
4 ЕЛИСЕЕВ				■	⊕		⊕		+	+					+		5
5 КАРТАШЕВ				⊕	■	⊕	⊕		+								4
6 КОЛЕСНИКОВ					⊕	■	⊕						⊕			⊕	4
7 КОПЫТОВ				⊕	⊕	⊕	■		+				⊕				5
8 НЕФЕДОВ								■									-
9 ПАЛКИН									■	⊕				⊕			2
10 ПАРХАЧЕВ										⊕	■			⊕			2
11 ПИНАЕВА		⊕							+	+	■						3
12 РОМАНОВ					+		⊕		+	+		■			+		5
13 РУСОВА		+				⊕			⊕	⊕			■				5
14 СКОРОХОДОВ					+				+					■	⊕		3
15 ТОЛМАЧЕВА					+				+	+				⊕	■		4
16 ШАМОВ						⊕			+	+						■	3
Кол-во полученных выборов	-	2	-	2	6	5	5	1	10	8	1	1	3	2	4	4	
Кол-во взаимных выборов	-	1	-	2	3	4	4	-	2	2	1	1	3	1	1	1	

дельно. Составляется список всех опрашиваемых по алфавиту, и каждому присваивается порядковый номер.

По вертикали располагают фамилии, по горизонтали — порядковый номер опрашиваемых. Для удобства можно заштриховать клетки на пересечении одинаковых номеров. Положительный выбор обозначается знаком +, взаимный выбор — знаком +.

Анализ социоматрицы по каждому критерию дает достаточно наглядную картину взаимоотношений в группе. Могут быть построены суммарные социоматрицы, дающие картину выборов по нескольким критериям.

Величина социометрического статуса любого члена группы равна сумме полученных данным членом группы выборов, деленной на число членов минус единица:

$$C_i = \frac{\sum_{i=1}^N R_i^+}{N-1},$$

где C_i — социометрический статус i -го члена, R_i^+ — полученные i -м членом выборы, N — число членов группы.

$$\text{Примеры: } C_9 = \frac{10}{16-1} = 0,66; \quad C_{11} = \frac{1}{16-1} = 0,06.$$

Обобщенную характеристику первичного коллектива отражают групповые социометрические индексы: психологической взаимности, отражающий сплоченность группы; разобщенности, выражающий дезинтегрированность группы.

Индекс психологической взаимности (сплоченности группы) C_q определяется как отношение числа взаимных выборов к теоретически возможному для данной группы их количеству и высчитывается по формуле:

$$C_q = \frac{\sum_{i=1}^N A_{ij}^+}{0,5N(N-1)} = \frac{1+2+3+4+4+2+2+1+1+3+1+1+1}{0,5 \cdot 16 \cdot 15}.$$

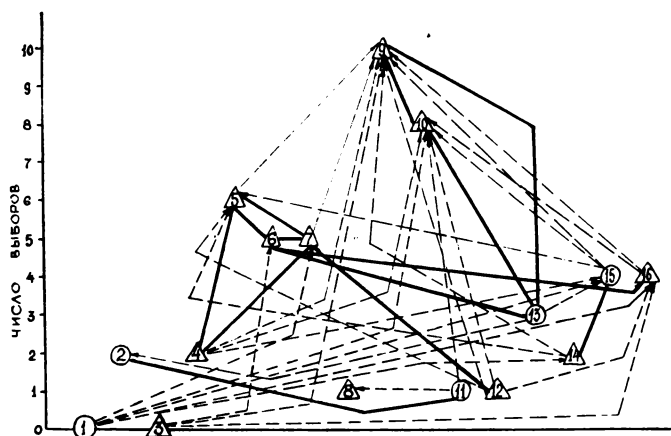
Дезинтегрированность группы I_i определяется как отношение числа членов, не получивших ни одного выбора, к числу членов всей группы минус единица:

$$I_i = \frac{\sum_{i=1}^N R_i}{N-1} = \frac{2}{15} = 0,14.$$

Результаты межличностных отношений по данному критерию

могут быть изображены в виде социогаммы. Социогамма дает возможность более глубокого описания и наглядного представления групповых явлений. Строится она на основе социоматрицы с использованием соответствующего графического и символического языка для обозначения различных типов социометрических связей.

Социогамма



Положительный выбор графически изображают прерывистой линией со стрелкой, направленной к условному обозначению выбираемого лица. Взаимный выбор — сплошной линией. На социогамме иногда мужчины обозначаются треугольниками, а женщины — кружочками.

Если группа превышает 20 человек, то строить социогамму не целесообразно. Это связано с тем, что условные обозначения членов группы образуют многочисленные пересечения линий.

Анализ социогаммы позволяет выявить микрогруппы (группировки). Так, в приведенном примере отчетливо просматриваются следующие микрогруппы: 4—5—6—7, 9—10—13—14—15, 6—7—13—16.

Из социоматрицы и социогаммы следует, что социометрически «звездами» являются 9-й и 10-й члены группы. Именно они могут возглавить и повести за собой группу. В актив группы следует включить членов группы под номерами 5, 6, 7.

Предметом особой озабоченности мастера производственного обучения должны стать изолированные члены группы, учащиеся

под номерами 1, 3. Никто из группы их не выбрал. Но из социограммы видно, что учащаяся Бородина (1) сделала пять выборов. Значит, она испытывает потребность в общении и признании в этой группе, и задача мастера помочь ей обрести друзей в группе. Сложнее обстоит дело с учащимся Нефедовым (8). Он не сделал ни одного выбора, его выбрала лишь Пинаева (11). Однозначно интерпретировать такой результат нельзя. Возможно, Нефедову полностью безразличны все учащиеся группы, а, может быть, осознавая неприятие себя группой, он боится сам сделать выбор. В любом случае мастер должен обратить самое серьезное внимание на этого учащегося, помочь ему обрести статус члена группы.

Результаты социометрии доводить до сведения учащихся не следует.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вы прочитали учебное пособие по педагогической диагностике, узнали о ее возможностях и технологии организации в условиях профтехучилища. Подытожим основные теоретические положения и практические выводы.

Для интенсификации процесса обучения и воспитания в современном учебном заведении необходимо изучение личности учащегося, т.е. развитая диагностическая деятельность педагога. Она должна строиться на основе принципов максимальной педагогизации диагностического акта, идеи развития и положительной гипотезы о личности, принципа «не повреди». В распоряжении мастера и преподавателя имеются разнообразные методы диагностики личности и коллектива: наблюдение, опрос, анкетирование, тестирование, изучение продуктов деятельности, социометрия. Применение этих методов требует от педагога внутренней психологической и этической культуры.

Предмет педагогической диагностики определяется задачами и потребностями учебно-воспитательного процесса. Специалист ПТУ изучает в личности учащегося педагогически значимые качества, а именно те, которые он должен в соответствии с социальным заказом сформировать, и те, которые существенно влияют на организацию педагогических отношений. В пособии дана методика диагностики качеств, знание о которых важно для организации воспитательной работы: особенностей самосознания, профессиональной направленности, особенностей личности педагогически запущенных и трудновоспитуемых подростков, а также положения учащегося в коллективе.

Учет таких особенностей самосознания, как самооценка и тип

социальной ответственности (локус контроля), поможет мастеру и преподавателю осуществить индивидуальный подход в нравственном воспитании и организовать процесс самовоспитания, при формировании адекватного уровня притязаний, блока качеств, связанных с переживанием личностью собственной ценности, самокритичности.

Умение опознать способ психологической защиты даст возможность взрослому более глубоко понять переживания, мотивы поведения и истинные отношения учащегося, попавшего в трудную критическую ситуацию.

Особо значимо для организации в группе своевременной профилактики и коррекции отклонений в нравственном развитии и поведении учащихся знание комплекса признаков и причин педагогической запущенности и трудновоспитуемости. Изучив такие особенности личности трудного подростка, как психическое здоровье, уровень адаптированности, способы реагирования на конфликт, инженер-педагог квалифицированно сможет прогнозировать поведение и развитие пришедшего к нему в группу учащегося.

Осведомленность об исходном и текущем уровне профессиональной направленности учащихся поможет мастеру в организации профессионального воспитания, в формировании ценностных установок, мотивов трудовой деятельности, интереса к профессии и профессиональной позиции, в профессиональном самоопределении.

Социометрические данные об учащемся будут для воспитателя надежной опорой при контроле за межличностными отношениями учащегося и управлении ими, при включении его в совместную деятельность в группе.

Желаем инженеру-педагогу успешной воспитательной работы на основе развернутой и целенаправленной диагностической деятельности!

О Г Л А В Л Е Н И Е

Вместо введения	3
1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В РАБОТЕ ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА	4
2. ДИАГНОСТИКА САМОСОЗНАНИЯ	15
3. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ	30
4. ДИАГНОСТИКА ТРУДНЫХ УЧАЩИХСЯ	42
Поведение трудных учащихся как объект диагностики	42
Диагностика педагогической запущенности	45
5. Диагностика причин педагогической запущенности	51
Педагогическая коррекция отклоняющегося поведения подростков	56
Изучение трудновоспитуемости учащихся	59
Диагностика ситуативных отклонений в поведении учащихся	73
6. ИЗУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ГРУППЕ	81
Заключение	86

**Эвальд Фридрихович Зеер
Галина Алексеевна Карпова**

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ СПТУ

Учебное пособие

Редактор **И. В. Зырянова**
Технический редактор **А. В. Курленко**
Корректоры **И. В. Зырянова, М. А. Омарова**

Темплан 1989

Сдано в набор 06.07.89. Подписано в печать 15.11.89.
Формат 60×84¹/₁₆. Бумага писчая № 1. Печать высокая.
Гарнитура литературная. Усл. печ. л. 5,11. Уч.-изд.
л. 5,45. Тираж 1000 экз. Заказ № 412. Цена 20 к.

Свердловский инженерно-педагогический институт.
Свердловск, ул. Машиностроителей, 11.

Типография изд-ва «Уральский рабочий».
Свердловск, пр. Ленина, 49.