

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра
«Педагогика и психология»

Направление подготовки

44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа

Педагогика и психология воспитания

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему

**«Формирование социально-нравственной направленности
деятельности подростков в системе дополнительного
образования»**

Студент


(подпись, дата)

Молотова
Екатерина Алексеевна
(ФИО полностью)

Научный руководитель

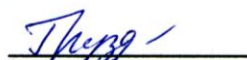
к.п.н., доцент


(подпись, дата)

Быковский В.Н.
(фамилия, инициалы)

Нормоконтролёр

к.п.н., доцент


(подпись, дата)

Груздова О.Г.
(фамилия, инициалы)

Рецензент

д.п.н., доцент, заведующий кафедрой
иностраных языков ФГКВОУ ВО
«Военная академия материально-
технического обеспечения имени
генерала армии А.В. Хрулева»
Министерства обороны Российской
Федерации (филиал, г. Пенза)


(подпись, дата)

Варникова О.В.
(фамилия, инициалы)

Работа допущена к защите

(протокол заседания кафедры от 23.05.22 № 11)

**Заведующий
выпускающей кафедрой**


(подпись, дата)

Лыгина М.А.
(фамилия, инициалы)

Работа защищена с отметкой

5 (протокол заседания ГЭК от 23.06.22 № 4)

Секретарь ГЭК


(подпись, дата)

Назарова О.М.
(фамилия, инициалы)

Пенза, 2022 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1 Теоретико-методологические аспекты формирования социально-нравственной направленности подростков в системе дополнительного образования	6
1.1 Развитие представлений о формировании социально-ценностной направленности личности в психологии и педагогике	6
1.2 Особенности социально-нравственной направленности подростков как психолого-педагогическая проблема	13
1.3 Сущность социального воспитания подростков в учреждении дополнительного образования	21
Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по диагностике социально-нравственного воспитания подростков на занятиях в учреждении дополнительного образования	31
2.1 Характеристика диагностических методик, выборки, системы сбора данных, их анализа и интерпретации	31
2.2 Динамика результатов социально-нравственного воспитания подростков на занятиях в учреждении дополнительного образования	37
Заключение	57
Список использованных источников	58

ВВЕДЕНИЕ

Социально-нравственный упадок в нынешнем обществе, дезорганизация связи и духовно-нравственной наследственности, проблемы социализации, уменьшение в семье воспитательной роли делают актуальным вопрос консеквентного и целенаправленного развития нравственной культуры личности, основы которой закладываются в детском возрасте, которые являются главным этапом становления морального облика ребенка. Становление нравственного сознания, развитие нравственных качеств, получение субъектного опыта деятельности и поведения. Следовательно, важно с детских лет заложить основы нравственности, сформировать первые моральные представления, чувства, привычки, отношения, которые в дальнейшем помогут стать растущему человеку «действенным субъектом человеческого сообщества» [32, с. 98].

По своей актуальности проблема воспитания социально-нравственной направленности подростков считается одной из самых центральных социально-педагогических проблем.

В нашем научном исследовании психолого-педагогическое решение задач, направленных на развитие социально-нравственной направленности подростков, базируется на рассмотрении дополнительного образования как важного условия успешной социализации в нынешнем обществе.

Дополнительное образование определяется как целенаправленный процесс воспитания и обучения через исполнение образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и прочей информационно-образовательной работы за пределами основных образовательных программ в интересах личности ребенка. Формирование системы дополнительного образования детей (далее — УДОД) происходит на базе многолетнего опыта работы с детьми и тех традиций, которые были связаны с внеклассным воспитанием и обучением. В связи с этим, одним из направлений деятельности

педагога в процессе дополнительного образования является развитие социально-нравственных качеств ребенка.

Разбор психолого-педагогической литературы по теме исследования показал, что становление социально-нравственных качеств подростков в системе дополнительного образования уделено недостаточно внимания. В связи с этим, рассмотрение данной проблемы является актуальным, так как происходит увеличение запросов общества к нравственной культуре, социализации подростка в сегодняшних условиях.

Таким образом, нам явно видится разногласие между современным обществом, которое предъявляет завышенные требования к социально-нравственному уровню подростков и тем, что этот вопрос недостаточно полно и четко прослеживается в современной системе отечественного образования и, в частности, в деятельности УДОД. В этом мы видим **проблему** нашего исследования.

Цель исследования — теоретически доказать и опытно-экспериментально проверить эффективность формирования социально-нравственной направленности у подростков в педагогической деятельности в системе дополнительного образования.

Объект исследования — социально-нравственная направленность подростков.

Предмет исследования — воспитательная деятельность по формированию социально-нравственной направленности в системе учреждений дополнительного образования.

Гипотеза исследования — воспитание основ социально-нравственной направленности у подростков будет более результативным, если педагогическое сопровождение процесса воспитания основ социально-нравственной направленности у подростков осуществляется:

- с учетом динамических характеристик проявления их нравственной культуры;

– на основе педагогической поддержки ребенка, гармонизации отношений, учета субъектного опыта детей, дифференциации и индивидуализации содержания, форм и методов воспитания основ социально-нравственной культуры у детей.

Задачи исследования:

1) установить методологические позиции и проанализировать главные тенденции развития проблемы воспитания основ социально-нравственной направленности у подростков;

2) установить и доказать критерии и уровни проявления основ социально-нравственной направленности у подростков в системе дополнительного образования;

3) обнаружить и экспериментально проверить педагогические условия, содействующие результативности воспитания основ социально-нравственной направленности у детей.

Методы исследования – теоретический анализ философской, социологической, психологической и педагогической литературы, изучение и обобщение передового и массового педагогического опыта, наблюдение, педагогический эксперимент.

Базой исследования выступило учреждение дополнительного образования детей Дом детского творчества №1 г. Пензы.

Практическая ценность полученных результатов заключается в возможности удовлетворения запросов страны в области нравственного образования, социализации и увеличении уровня нравственной воспитанности подростков, успешно адаптирующихся к нынешним условиям жизнедеятельности в обществе.

Результаты исследования могут быть использованы в образовательном процессе УДОД, в консультационной работе с родителями, в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов, в практике повышения квалификации педагогов.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Развитие представлений о формировании социально-ценностной направленности личности в психологии и педагогике

Исследовательская точка зрения о формировании индивидуальности складывалась на основе филологических, философских и психофизиологических идей.

Платон считал, что становление индивидуальности должно происходить в интересах государства. Главной сверхзадачей нравственного воспитания является повиновение законам по своей воле. «...Надо рассмотреть, какие качества дают человеку оптимальным образом пройти свою жизнь. И уже не закон, а похвала и осуждение должны там воспитывать человека и делать его смиренным и послушным тем законам, которые будут изданы» [19, с. 190].

Для философов времени Аристотеля становление личности выявлялось готовностью индивидуума к выполнению социокультурных функций. Главными добродетелями у них были: мужество, учтивость, умеренность в удовольствиях, справедливость [2, с. 31].

В эру Возрождения была главнейшей идеей «ненавязчивого и дельного прикосновения» к сформированной индивидуальности; в эпоху Просвещения приоритетной концепцией развития индивидуума была природосообразными методами, т.е. естественным воспитанием. В идеологии Нового времени была дорога к рациональному толкованию человеческой субстанции.

Педагог и мыслитель Я.А. Коменский говорил: «Чтобы стать индивидуумом, нужно учиться», что означает работа на нравственность ребёнка [12, с. 109].

Просветители XVII-XVIII вв. сопрягали персональное становление людей с социокультурными условиями. Д. Локк объяснял, что все познания, которые есть у человека, происходят через его собственный опыт, расхождения которого формируются воспитанием и условиями их жизни [11, с.209].

Ж.-Ж. Руссо подтверждал, что человеческие страдания и пороки сформировываются средой, воспитанием плохим, нелогичным устройством обществом. И воспитание в таком обществе — общечеловеческое, предполагающее права равные и сверхспособности для каждого. «Если вы хотите воспитать рассудок вашего ученика, воспитайте силы, которыми он должен управлять» [8, с. 79].

И. Кант соотносит определения «ценности» и «личность». Происходит разделение ценностей от характера цели на безусловные и относительные. «Объективные цели», т.е. человека, поступающие как задачи сами по себе, придают «абсолютную ценность» [10, с. 269].

По мнению Ф. Ницше христианство уничтожает ценностные возможности. Определения добра и зла имеют рушащий характер. Именно поэтому в своих трудах Ницше заявляет нужду личной прихоти к власти, отсутствие лидера сильнейшего, возвышение индивидуальности над массами. Нравственной природе ограничителей поведения индивидуума противопоставил биологическую сущность человека, учреждённую на инстинктах [17, с. 442].

По В. Дильтею, «люди проживают в условиях соответствия между внешним миром и общей им всем институциональной связью души, то отсюда появляются одинаковые конфигурации предпочтения и выбора, идентичные соотношения между задачами и средствами, знаменитые единообразные соотношения между ценностями, знаменитые единообразные чертежи жизненного идеала» [9, с. 137].

Цели и задачи формирования личности граждан нашли отражение в трудах В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова, А.Н. Радищева, К.Д. Ушинского и др. В.Г. Белинский сочинял: «Природа предоставила дальнейшее развитие этой

индивидуальности уже иной, более никой, более нравственной сфере жизни: отселе индивидуум должен был прогрессировать через сообщество с аналогичными себя» [4, с. 121].

К.Д. Ушинский к своим инстинктам относил склонности: «Добрая привычка быть нравственный актив, положенный индивидуумом в свою нервную систему» [30, с. 113].

В формировании социально-моральной направленности в нашем изыскании ярко выражен энтузиазм педагогов и психологов к проблеме адаптации. Формирование индивидуальности происходит через взаимопонимание с другими людьми, и результат влияет от целенаправленного воздействия на становление социально-нравственных свойств личности.

В доктрины Д.И. Фельдштейн поэтапного социокультурного развития рассматривал социальное становление личности, распределяя такой содержательный компонент, как индивидуализация, т.е. «присвоение и актуализация новой «самости» (новейшего уровня самоосознания, самоопределения)», что гарантирует человеку способность становления и копирование новой диспозиции социальной, актуализация себя как субъекта [31, с. 142].

Эти положения «индивидуального пути развития» важны до сих пор и соответствуют предписаниям быстро преобразовывающейся реальности. Было создано, что индивидом рождаются, личностью становятся, индивидуальность отстаивают [3, с. 39].

Современная точка зрения распределяет развитие как «процесс, в центре которого находятся факторы физиологии, постижения и поведения, показывающие качественные и стоимостные изменения по степени изменения ребёнка от рождения до зрелого возраста» [5, с. 438].

В предыстории личностное становление ребенка, как задача воспитания, продолжительное время не прозревала. До появления педагогики воспитание выявлялось в форме пословиц, сказок, игрушек, то есть педагогическое пророчество возникало на базе повторяемости традиционностей.

Современная социология определяет воспитание основным в процессе становления индивидуальности. Методологической базой является этическая образовательная система, которая объединяет общеобразовательные ресурсы, осуществляющаяся в варианте деятельности, в эмоционально-ценностных терзаниях, так как содействует становлению в нем индивидуума.

Оригинальность современного педагогического процесса развития индивидуальности лежит в толковом сопровождении приведённого процесса со стороны взрослых [28, с. 51]. Тут-то важна «миссия преподавателя сегодня... И заключается она не в том, чтобы «нагрузить» ребёнка теми или иными понятийными знаниями, а в том, чтобы гарантировать ему вступление в личностно-моральный диалог с миром» [14, с. 16].

«Задача учителей нашего времени – находить новые методы к личностной самоидентификации воспитания детей, разработать превосходные от устаревших профилактические системы» [23, с. 168].

Современные исследовательские деятели подчёркивают «создание условий для знакомства, уход учителя от лидерства и оказание возможности ребёнку реализовать свой собственный жизненный опыт» [18, с. 17].

«Формирование индивидуальности ребенка, становление ее сущностных сил, способностей и иных свойств пройдёт в определенной структуре обобществленных взаимоотношений на основе проникновения и сотрудничества с иными людьми.

В системе этих отношений дети должны выдвигаться субъектами общеобразовательной деятельности. Это возможно лишь при несовпадении личностных задач детей с филологическими целями воспитания и обучения» [25, с. 381].

Развитие системы образования важно с изменением ее задач, содержания, конфигураций, технологий для творческого построения общеобразовательной траектории учащегося.

Поиск свежих идей в воспитании соединен с общественно педагогическим строительством формирующей общеобразовательной среды.

По убеждению Н.Е. Щурковой, суть заключается в важной педагогизации образовательного пространства, а также в создании новейших социально образовательных систем и соединении их стараний в совместном сопровождении всех организаторов процесса.

Система движущих сил служит источником формирования индивидуальности, исполнение которых побуждает новых способов ко всему процессу корпорации жизни и деятельности детей и взрослых в конкретном социально педагогическом пространстве [34, с. 34].

В.Я. Лыкова обратила внимание, что в современных условиях «актуализируется проблема искателя путей, нацеленных на смягчение разрушительных факторов в взаимоотношении ребенка, методов гуманизации и интеграции отношений учителей и воспитанников, педагогизации адаптации, конструирования культурно-общеобразовательного пространства, содействующего становлению человеческой, нравственной индивидуальности, развитию сверхспособности к рефлексивному, творческому отношению к своей жизни, к сознательному самоопределению и деятельному участию не только в усваивании ценностей, но и в их создании» [15, с. 76].

Для изыскания важно положение о формировании нравственной целенаправленности подростка, что «предполагает готовность жизни старшеклассника для сочувствия и взаимопомощи, добрых дел, миссий милосердия, заботливости о близких, индивидуального труда для других людей» [7, с. 15].

В.Я. Лыкова говорит о том, что «присвоение такого навыка осуществляется в деятельной, действенной конфигурации. Таким образом, ребёнку важно овладеть методами познавательной и теоретической деятельности, методами культурного взаимоотношения и нравственными моральями, способами знакомства и взаимодействия на предпосылке интериоризации через его ценностный внутренний мир» [15, с. 6].

«Деятельность - предпосылка, средство и судьбоносное условие становления личности» [24, с. 100].

А.П. Сманцер считал, что «современный метод к обучению и воспитанию требует отказаться от технократического взгляда на ученика как на обучаемого, программируемый компонент системы образования, как на объект самых различных манипуляций.

В центре внимания учителей должно располагаться не столько наполнение образования, столько ученик как субъект обучения, познающий знания, овладевающий необходимыми умениями и навыками деятельности в проблемных ситуациях» [26, с. 92].

И сегодня ученые подтверждают, что «все представленные материалы ... должны быть сплочены стержневыми методологическими идеями - связь теории и методики, реализация холистических (внутрипредметных и межпредметных) связей и растящий характер обучения» [29, с. 8].

В настоящее время отечественные ученые (Е.В. Бондаревская, В.А. Сластенин, Л.Н. Урбанович) размышляют, что интеграция должна стать значимой и перспективной теоретических направлений формирования нового воспитания. Она может «вооружить нас новым методом корпорации учебного процесса в педагогической системе» [22, с. 233].

Обращаем внимание на точку зрения Л.Н. Урбанович: «Сегодня преподаватель призван шагать вместе с ребёнком к новым открытиям, достижениям. И каждый урок, любое внеучебное занятие должны стать таким открытием, если правильно вычислить подходы, способы, приемы. Только тогда-то мы можем надеяться на становление культурного, размышляющего, пытливого молодого поколения, живущего по нравственным законам» [14, с. 13].

Представляют энтузиазм для нашего исследования концепции Н.Е. Щурковой о факторах, воздействующих на “становление ценностей в образовательном процессе”:

– демонстрация ценностного выбора, когда, сталкиваясь с альтернативой, учащиеся «избирают добро, истину и красоту во всех ее проявлениях – невзирая на зло, ложь, уродство»;

– ценностно-ориентированная деятельность, когда ученик, контактируя с миром, оценивает взаимодействие для своей собственной жизни как таковой;

– становление у учащихся ценностные взаимоотношения во взаимодействии с окружающей реальностью» [34, с. 35.

По мнению В.Я. Лыковой, «очень важно находить гармонию взаимосвязи культуры, воспитания и человека как самостоятельной и творческой индивидуальности, субъекта общеобразовательного и социокультурного процесса, обучающегося осуществлять свободный выбор, проявлять ответственность, инициативу, активизацию, стремление к интеграции отношений с окружающими людьми и с самим собой, осознающего значимость непрерывного нравственного и культуросообразного обогащения себя как Человека».

Таким образом, исторический ликбез и анализ особенности процесса становления личности в условиях модернизации российского образования продемонстрировали, что современное общество, остро сознает необходимость обгоняющего формирования индивидуальности, активно содействует развитию разных подходов в воспитании, ориентированных на становление социально-ценностной самоидентификации индивидуума.

Обобщив рассмотренные положения методологического анализа проблемы, сделаем некоторые тезисы:

1) при всем разнообразии убеждений феномен самооценности всегда займет ученых в доктрины педагогики, физиологии и других наук. Процесс становления социально-нравственной самоидентификации подростка базируется на теоретико-методологических доктринах социализации индивидуальности, аксиологических высказываниях и концептуальных

положениях системно-деятельностного подхода в общеобразовательном процессе;

2) теоретической основой становления личности в условиях модернизации российского образования является гуманистическая общеобразовательная система, реализовываемая в форме деятельности, в формах знакомства, в эмоциональных и мировоззренческих переживаниях, содействующая формированию онтологических сил ребёнка, развитию в нем индивидуальности, способной к производству;

3) у любого человека есть личностные мировоззренческие ориентации, которые сформировываются под влиянием воспитания, социального окружения и т.д. Ценностные самоидентификации меняются в обусловленности от потребностей индивидуума;

4) формирование индивидуальности ребенка происходит, если он активно контактирует с миром в общественно- педагогическом пространстве общества;

5) сегодняшние изыскания, посвященные структурному изучению ребёнка, показывают, что процесс интеграции ребёнка в образовательную адаптацию во многом влияет от межсистемных связей и отношений, в которые он поступает в процессе жизни, требований самой деятельности и степеней поддержки со стороны взрослых, которые значимы в каждом конкретном моменте.

1.2 Особенности социально-нравственной направленности подростков как психолого-педагогическая проблема

Юношеский возраст занимает главную фазу в общем механизме становления индивидуума как личности, тут закладываются первопричины осознанного взаимоотношения на базе новейшего характера, системы и состава деятельности ребёнка, возникает всеобщая ориентированность в становлении социально-нравственных мировоззрений.

Сейчас тинейджеров часто называют «стоящими на судьбоносном этапе» – определение высказывания ставит детей в состояние «перехода», в другое положение и заключает их в границы определенной гендерной классификации. Гендерные категории частенько обозначают не только возраст, но и общественное положение. В стоящее время пубертатный возраст – это период от 11 до 16 лет.

Занимая переломную стадию между детством и молодостью, подростковый возраст присматривается чрезвычайно трудной стадией психосоматического становления. Важно обозначить разницу между младшими и старшими подростками, сознавая, что не существует «среднего возраста», и определённо приходится полагаться на характерный для всего этого пункта. С одной стороны, по показателю и особенностям психического формирования подростковый возраст – это типовая эпоха отрочества, с иной стороны, перед нами растущий индивидуум, стоящий на пороге половозрелой жизни, в трудной деятельности которого определено трактуется ориентация на новейшие конфигурации социокультурных отношений.

Сегодняшние школьники оказались слаженно и на своем возрастном рубеже, и на сформировавшемся «перекрёстке эпох», что не может не внести некоторые реформирования в классическое осознание о специфике современного подростка.

Уже преобразовались морали и ценности, трансформировались не только социально-экономические, но и психофизиологические, общие социокультурные модификации, которые тинейджер принужден сознать.

Подросток приобретает способность реализовать, проанализировать свои персональные качества и разочаровать присуще ему желание к саморазвитию в структуре взаимовлияния с «миром людей». И сам этот мир принимается им только при сотрудничестве взрослых. Подросток надеется от них понимания и уважения. Наглядны данные соцопроса огромной группы девятиклассников. На вопрос, ценят ли они взрослых, тинейджеры ответили: «Да, но только тех, кто почитается с нами». Если взрослые не принимают во внимание тот факт, что

тинейджер уже не маленький ребенок, то с его стороны начинаются злости и разнообразные конфигурации протеста — упрямство, закрытость, негатив.

В возрасте 13-15 лет пубертатного периода уже достаточно для отношений с наружным миром, а взрослый навык еще не опробован сознательно. В связи с этим констатируются главнейшие уникальности тинейджеров: повышенная важность тесных психических контактов и деятельная социализация, которая приходит на смену типичнейшему соотнесению тинейджеров взрослому существу. Подросток ожесточённо ищет друзей, соратников, столько времени посвящает дружескому и психоэмоциональному общению, в котором присущ крайностям и частной перемене симпатий.

Многогранность взаимоотношений тинейджера и взрослого заключается в том, что, с одной стороны, подросток хочет независимости, противится опеке и непониманию, а с другой, встречаясь с новейшими жизненными трудностями, он ощущает обеспокоенность и страхи, надеется на помощь и поддержку от взрослого, но не всегда хочет откровенно признаваться в этом.

Знакомство подростков – это специфичное воспроизведение отношений, существующих в обществе взрослых, направленность в моральях этих отношений и их становление. Тип деятельности, ведущий к подростковой фазе, полагает, что в этой деятельности взаимоотношений между самими школьниками и взрослыми необходимы, быть необычайно различными и расширенными (и, конечно, поддающимися саморегулированию и надзору) и иметь весьма явственную, важную субъективную цель.

Особенность социальной ситуации становления тинейджера состоит в том, что он включается в новейшую систему взаимоотношений и общения с взрослыми и соратниками, занимая новейшее место среди них, реализуя новые подсистемы. Подросток нужен, закреплять взаимоотношения не с одним, а с большими учителями, подчёркивать тонкости их индивидуальности и обязательства (иногда противоречивые). Все это трактует совершенно разную концепцию по взаимоотношению к учителям и педагогам, как будто

феминизирует подростков от посредственного воздействия взрослых, делая их самостоятельными.

Суждение друзей производит значительное воздействие на психосоматическое становление тинейджера и его поведение. Во всех своих деяниях и поступках они базируются этим мнением. Преподаватель для подростка не обуславливается таким беспрекословным престижем, как для первоклассников. Учителям необходимо обладать авторитетом не только в отношении роли, но и в отношении личности. Тинейджеры предъявляют высокие обязательства к деятельности, поведению, индивидуальности учителя. Налаживая отношения со многими преподавателями, они постоянно сопоставляют их. На основе этих изложенных высказываний тинейджер строит свое взаимоотношение к учителям.

В жизни тинейджера много времени уделяется учебе, подросток всегда остается учащимся. Процесс обучения в пубертатном возрасте необходим быть, прежде всего формирован на ситуации успеха для ребёнка. Подростка с его низкой степенью активизации, стремлением выглядеть и вести себя как взрослый, притягивает проблемно-ориентированный характер учебной деятельности. Впрочем, он пытается занять определённое место в обществе, что требует его оказания в многообразной общественно-полезной деятельности. Без учета этого мы не узнаем, почему взаимоотношение ученика к учебе резко меняется со вступлением в пубертатный возраст, усиливаются взаимоотношения с окружающими. Занимая большое место в жизни подростков, учеба не может в полнейшей мере разочаровать их личностные предписания, растущее самопознание, жадность активной социально-важной деятельности. В совокупности с ней спорт, технологическое и художественное производство и многое иное занимают чрезвычайно важное место в мире энтузиазмов подростка.

Как в прошлом, так и сейчас существуют такие разновидности корпорации подростковой деятельности, инициатива которых владела взрослым. Это бойскаутские движения, пионерские и пионерские организации.

Предпринимались пути культурной корпорации подростковой деятельности в структуре общественного движения. Завтра этот опыт непригоден, поскольку коммунарское движение потеряло свою привлекательность.

Сейчас я-социокультурные формы пубертатной активности явлены несколькими пубертатными клубами, оперными студиями, физкультурными секциями, волонтерскими движениями, интернет-сообществами («онлайновыми клубами»), подростковыми рок-группами и т.д. Тинейджеры нередко объединяются в неформальные подгруппы. Они создаются спонтанно на совместных энтузиазмах, пристрастиях, видов досуга, пародирования выбранному типу поведения («болельщики», «хиппи», «неформалы», «рокеры», «эмо», «рокеры» и т.д.). Эти ассоциации достаточно стабильны и нежизнеспособные, их члены имеют свои собственные неписанные, но неукоснительные правила.

Разнообразного типа хобби для тинейджера как средство самовыражения, общения и идентичности, средство свершения престижного титула в своей среде. Порой увлечения выдвигаются в качестве специфичной психологической самозащиты.

Осознание тягот подростка и умение вести диалог очень важны на этом этапе, поэтому подростковый возраст восприимчив для формирования нравственных мировоззрений, мировоззренческих категорий и взаимоотношения к миру в целом.

Тинейджер пребывает на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Это сформировывает совершенно новую ситуацию социального самосовершенствования. Он расценивает нужду самоопределения, выбора своего жизненного пути как сверхзадачу первостепенной жизненной важности.

Выбор специальности становится психофизиологическим эпицентром ситуацией становления школьника, преобразовывая для них своеобразную внутреннюю диспозицию. В 80-е годы подростки, избирая будущую специальность, основывались на авторитет профессии (т.е. о его социокультурной ценности), о ценностных качествах, присущих

представителям данной специальности, и, наконец, о постулатах, нормах взаимоотношений, типичных для вышеуказанного профессионального круга.

В 90-е года одним из важных факторов для тинейджеров становится нематериальный — способность столько зарабатывать в будущем. Насколько престижнейшей будет предпочитаемая специальность или вуз, будет воздействовать от уровня поползновений выпускника школы. Психологи, преподавателя и родители заметили следующую закономерность, которая выявляется на протяжении всей средней школы: «чем ближе выпускной, тем чаще они осмысливают свои жизненные замыслы, тем ниже уровень поползновений. Это может быть результатом рационального отказа от безуспешных надежд, но это также может быть проявлением слабохарактерности, испуга перед решительным шагом».

Ощущение зрелости как специфического заболевания самосознания обуславливается основополагающей выразительностью личности, ее структурным центром, поскольку высказывает новую ценностную точку зрения подростка по взаимоотношению к себе, к людям и миру, обозначает правление и наполнение его социокультурной деятельности, систему новых стремлений и опыт.

Устремление быть взрослым необычайно ярко проявляется в отношениях со старшинами. Подросток хочет увеличить свое верховенство и уменьшить верховенство взрослых по отношению к себе, что нередко приводит к спорам, если происходит абсолютное расхождение в желаниях подростка и взрослого. Надобность быть и почитаться взрослым нераздельно связана с надобностью в самовыражении, что подталкивает его осваиваться на высказываниях друзей во всех своих деяниях. Стремление сосредоточить достойное место в коллективе одноклассников характеризуется одним из преобладающих мотивов его поведения и деятельности.

Самоощущение в подростковом возрасте является весьма важным, так как происходит преобразование отношения к себе, возникает необходимость и потребность понять себя как личность, обнаружить собственную уникальность

и неповторимость. Потребность в самоутверждении настолько сильна в этом возрасте, что во имя признания товарищей подросток готов на многое: он может даже отказаться от своих взглядов и убеждений, совершать поступки, которые расходятся с его моральными установками. Потребность в самоутверждении также может быть объяснена многочисленными нарушениями норм и правил поведения так называемыми трудными подростками. Потерять авторитет в глазах товарищей, потерять свою честь и достоинство – величайшая трагедия для подростка. Вот почему он бурно реагирует на бестактные замечания, которые учитель делает ему в присутствии его товарищей. Такое замечание расценивается им как унижение его личности (подобные явления наблюдаются в реакциях подростков на комментарии друзей и родителей). На этой почве часто возникают конфликты между подростками и учителем, и они становятся «трудными».

Подростку важно чувствовать важность собственной важности для других людей, проявлять самостоятельность в решении проблем и видеть реальные результаты затраченных усилий. Чрезмерная забота, защита от проблем вызывает у него естественное сопротивление. Поэтому необходимо организовать взаимодействие таким образом, чтобы подчеркнуть особую роль подростка в решении проблем.

Социальная активизация подростка, нацеленная на усвоение определенных образов и ценностей, на выстраивание удовлетворяющих взаимоотношений с взрослыми, друзьями и самого себя, подчёркивает возможность разных, но обязательно важных для подростка дел. Это может включать в себя труд, познавательную деятельность и участие в социально полезной деятельности. Реализация тинейджерами различных проектов с высоким показателем полезности содействует формированию чувства ответственности, убеждённости в своих силах. Деятельное вовлечение обучающихся в решение школьных проблем, вопросов, связанных с оформлением школьной среды, а также привлечение в реализацию

социокультурной поддержки пожилых людей (поздравление ветеранов района с Днем Победы) и т.д. – это те области, которые может обеспечить инициативность процесса самовыражения.

Подросток не просто желает, чтобы его считали взрослым, он хочет, чтобы его признавали за его оригинальность, верховенство на индивидуальность. Оттуда и желание привлекать к себе внимание любыми способами (часто показное и демонстративное увлечение тем, что осуждают взрослые). Стремление к самостоятельности, однако, не дисквалифицирует необходимости знакомства с взрослыми. Такая потребность у него даже высока, чем в другие гендерные периоды.

Эмоции в пубертатном возрасте обладают громадной силой. Тинейджеру свойственны огромная страстность и импульсивность на фоне умения сдерживать себя, немогущности самоконтроля, чёткости в поведении. Сталкиваясь с трудностями, у тинейджера возникает сильнейшее чувство сопротивления, и он часто кидает дело, чаще – становится менее настойчивым. Разноречивые чувства тинейджера высоки. Он может быть внимательным и грубоватым, может пылко защищать друга, зная, что тот был неправ, испытывать романтический восторг по отношению к кому-то из подростков и тут же позволить себе грубые проделки.

Возникновение нужды в активной научно-познавательной деятельности. Скачок в преподавании от одного к нескольким преподавателям дает способность подростку сопоставлять их друг с другом и вырабатывать новейшие критерии характеристики их деятельности. Если взаимоотношение младших первоклассников к предмету влияет от отношения к преподавателю и получения характеристик, то подростков заинтересовывает содержание объекта, умение преподавателя его преподнести и умение создать ситуацию успеха.

В отличие от младшеньких школьников, тинейджеры начинают решать интеллектуальные сверхзадачи, не опираясь на раннее выученный образ, а выдвигая теорию о возможных методах его решения. Именно потому говорить

о результативности учебы тинейджеров можно только в том моменте, если учителя научаются ставить перед ними проблемы, выдвигать альтернативные пути решения. Эта способность особо высоко котируется подростками младшего возраста. Таким образом, конфликтный подход в преподавании — это объективная психолого-филологическая реальность пубертатного детства.

Таким образом, теоретический экспресс-анализ показал, что современные подростки просят, чтобы взаимодействие преподавателя с ними было достаточно разнообразнейшим как по содержанию (общеобразовательное, трудовое, физкультурное и т.д.), так и по конфигурации (коллективное, коллективное, индивидуальное). Подобающее возрасту подростков: коллективное, практическое взаимопроникновение, направленное на более-менее конкретный итог и требующее соответственных усилий и неярко выраженной активности.

1.3 Сущность социального воспитания подростков в учреждении дополнительного образования

Социальное воспитание детей во внеклассных учреждениях имеет долгую предысторию своего развития, которая возобновилась в форме социально-педагогических инициатив в середине XIX – начале XX века. В советский период в стране была создана разветвлённая сеть внеклассных учреждений, которые внесли значительный вклад в социальное воспитание учащихся, однако видоизменения общественно-политических и экономических требований вызвали надобность реформирования внеклассной работы. Как продемонстрировало осмысление современных подходов, выработанных в психолого-педагогической словесности, концепция социокультурного воспитания А.В. Мудрика обладает существенными преимуществами для решения этой проблемы при выстраивании теоретических предпосылок [16, с. 113]. Исходя из этого, особенное значение имеет трактовка подсистем образования как социокультурного института, там «социальность» воспитания

выступает в четырёх аспектах: с точки зрения самоидентификации на решение про-социальных, с точки зрения масштаба – общесоциальных задач (не супружеских, не конфессиональных, не общеобразовательных), а в плане пространства – в особый типаж общественных корпораций – образовательных корпораций.

Анализ исследовательской литературы продемонстрировал, что целесообразно исследовать учреждения дополнительного образования детей как фактор адаптации и образовательную корпорацию, основываясь на взаимосвязи теоретико-методологических состояний о естественной детерминированности, социальной и институциональной детерминации адаптации человека. Изначальными теоретическими предпосылками изучения социокультурного воспитания обучающихся в учреждениях дополнительного образования детей явился детородный подход, предпосылки которого были заложены К. Марксом, положения о социокультурном наследовании, переформулированные русским мыслителем В.В. Зеньковским, изыскания социокультурного воспроизводства современными философами (А.Ж. Кусжанова, В.В. Смирнов), методистами социологии (В.В. Краевский, Е.А. Савченко), взгляды на общественное разделение труда как предпосылку социального и институциональной дифференциации (М. Шульц, К. Маркс, П.А. Сорокин, Т. Парсонс), концепции современной политологии образования о подсистеме образования как социокультурного института (А.М. Осипов, А.В. Мудрик), существенный объем изысканий процесса размножения определенных социокультурных (профессиональных и образовательных) групп, модернизации экономистов–идеологов (А. Смит, А. Маршалл, Д. Кейнс), мыслителей (Э. Дюркгейм и М. Кейнс), современных политологов (А.Т. Коньков), других рецензентов-исследователей проблем воспроизводства человеческого и социального актива.

Анализ современной психолого-педагогической словесности (В.П. Бедерханова, М.В. Воропаев, А.А. Остапенко, М.И. Рожков) породил целесообразность при исследовании социального воспитания в учреждениях

дополнительного образования заявления к исследованию прямого бытия индивидуума, общества, профилактической организации – их деятельности. В определении градации «жизнедеятельность» опираясь на модернизацию данного определения в философской традиционности (А. Камю, С. Кьеркегор, В.Н. Сагатовский, Ж.П. Сартр, К. Ясперс), в психофизиологической (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Е.В. Шорохова), педагогической словесности (Н.М. Борытко, Б.З. Вульфов, М.Г. Казакина, М.В. Крестьянинова, Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик и др.) представляется вероятным в настоящем изыскании данное определение использовать безотносительно к обществу (деятельность общества, общественная жизнедеятельность), относительно индивидуальности (жизнедеятельность индивидуальности), в сочетании с определением «воспитательная организация» (жизнедеятельность педколлектива, воспитательной корпорации).

Дальнейшая рациональность исследования требовала установления взаимозависимости между понятиями «социокультурное воспитание», «социокультурное воспроизводство», «деятельность». С этой целью на предпосылке концепций М. Шульца, идеи о социокоде (И.Е. Видт, М.К. Петров), концепции П. Бурдьё, было переформулировано положение о том, что социокультурное образование, исполняя свое социокультурное назначение, содействует воспроизводству деятельности на разных подуровнях (человечества в целом, профессиональные и досуговые подгруппы, формирующие существо, личность). Реализовывая свое предназначение по взаимоотношению к личности, социокультурное воспитание гарантирует сочетание социализации и изоляции учителя в обществе. Наше изыскание показало, что задачи социального воспитания (для общества и для индивидуума) однородны и сводятся в воспроизводстве социокультурных отношений (человеческого и социального актива).

Установление информативной взаимозависимости между определениями «социальное воспитанье», «социальное размножение», «деятельность»

позволяет утверждать, что социокультурное воспитание поворачивается в жизни общеобразовательных корпораций, направлено на обслуживание сочетания социализации и устройства индивидуума к социальному существованию (в рамках социокультурной деятельности), включает в себя индивидуальную деятельность ученика, воздействующую на связи социализации и изоляции в условиях конкретного существа. Исследование познавательного педагогического навыка, анализ лучших методик внеклассного образования, данные, полученные в ходе наших феноменологических и экспериментальных исследований, а также трактовка текстов П. Бурдье, М. Вебера, И.Е. Видта, А.В. Мудрика, М.К. Петрова, Т.А. Ромм позволяют нам предполагать, что социальное воспитание:

- предполагает трансляцию новым поколения некой социокультурной сущности («социокода» в терминах М.К. Петрова, «образа жизни» в терминах М. Вебера), последняя формирует у новых поколений своеобразный социокультурный способ восприятия мира («габитус» у П. Бурдье);
- может трактоваться как сочетание приспособления и обособления («усвоение габитуса» и «диалога собственной культуры и другими культурами»).

Рассмотрение разных подходов к понятию предмета социокультурного воспитания (А.В. Мудрик, Т.А. Ромм, Р.В. Соколов, В.А. Фокин), представлений об общественных организациях А.И. Пригожина, совокупности состояний Н.Ф. Бунакова, М.В. Воропаева, Ю.С. Мануйловой, А.А. Остапенко, В.А. Сухомлинский, А.Н. Тубельский, К.Д. Ушинский, И.Д. Фрумин позволил переформулировать методологическую предпосылку социального воспитания учащихся в госучреждениях дополнительного воспитания детей: социокультурное воспитание носит в себе многочисленные явления социализации, в то время как «относительная устойчивость» в значительной степени определяется самовоспроизводящимся существом и культурой, когда деяния субъектов социокультурного воспитания (малышей, учителей, отцов и

т.д.), образовательные корпорации (как социальные индивиды), существующая в них коллективная деятельность, в которой наблюдается относительно регулируемое сочетание социализации и изоляции учащихся, в существенной степени социально-социокультурная обусловленность.

В ходе анализа широченного круга исследовательских источников, абстрагирования отечественного навыка внешкольного воспитания было выявлено такое явление, как уподобление жизни общеобразовательных организаций жизни общественных организаций. Определение «ассимиляция» коррелирует с понятиями, пересекающимися в научных источниках: «моделирование» (В.А. Березина, К.Н. Венцель, А.А. Вербицкий, Л.И. Новикова, А.И. Парамонов), «игра» (Б.М. Бим-Бад, В.Т. Кудрявцев, О.Х. Мур, М.В. Придатченко, С.Т. Щацкий, Г.П. Щедровицкий). Сопоставление показало неоднородность ряда оценок всех трех определений, то есть отождествление коллективной деятельности заключается в конструировании реальных стечений и социальных взаимоотношений, имитации и копировании учеником действительных действий и социокультурных отношений.

Ассимиляция деятельности образовательных корпораций с жизнедеятельностью общественных учреждений обеспечивает в процессе социального воспитания адаптацию и самоизоляцию ученика в деятельности образовательных корпораций, является, с некоторыми ремарками, адаптацией и самоизоляцией в жизнедеятельности общественных организаций, профессионального и досугового общества.

Наличие существенного массива понятий о внеклассных практиках воспитания учащихся и недостаточный подуровень систематизации этих понятий в контексте доктрины социального воспитания учащихся позволили нам переставить вопрос о правомерности разработки субстанции социального воспитания учащихся в госучреждениях дополнительного образования детей.

Анализ массового и передового навыка внешкольного воспитания, осмысление количественных научно-педагогических изысканий, результатов экспериментальной работы, трактовка определений добавочного образования

малышей, целей госучреждений дополнительного воспитания (Е.В. Евладова, В.П. Голованов, А.В. Золотарева, Л.Ю. Круглова, О.Е. Лебедев, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова) через призму семантики слов «добавочный», «дополнять», «добавить» позволяет обнаружить сущность социокультурного воспитания обучающихся в учреждениях дополнительного образования детей как помощь воспитателю одновременно в социализации и изоляции в обществе, а также в сочетании социализации и изоляции.

Социокультурное воспитание обучающихся в УДОД, выступая в свойстве помощи учителю в адаптации к социокультурной реальности, обеспечивает учащимся возможность адаптироваться в спектре реализовываемых социокультурных подсистем, освоении разных социальных функций, воспроизводство деятельности индивидов способствует за счет оказания возможности завладеть значительным количеством сфер жизни (постижение, игры, знакомство, предметно-практическая и духовно-практическая деятельность, баскетбол) и способов жизни (состязание, творчество, саморегуляция, презентация). Подмогу ученику, находящемуся в самоизоляции в окружающих его социокультурных обстоятельствах, копирование жизни профессиональных и образовательных сообществ способствует путем предоставления способностей для углубленного становления определенных областей жизни при наличии вариативности социального воспитания. Социальное воспитание во внешкольных госучреждениях, которое обеспечивает чередование адаптации и самоизоляции в современных социокультурных условиях, включает:

- делегирование верховенства выбора содержания социокультурного образования (усвоенных сфер жизни) учителю и его семье, включение в индивидуально важные сферы жизни, делающиеся основой для профессиональной и досуговой деятельности детей в будущем;
- предоставление наиболее одаренным учащимся способностей для индивидуального становления, опережающего гендерные и средние нормативы,

возможностей для свершения и демонстрации незаурядных успехов в социально-важных областях, включение их в социально-профессиональные подгруппы намного ранее, чем их сверстники;

- оказание всем учащимся дополнительных способностей для социальной и профессиональной мобильности за депозит освоенных областей жизни.

Наше исследование обнаружило инвариантные и варианты оценки социального воспитания учащихся в учреждениях дополнительного образования детей. В качестве дискретных определены последующие характеристики социального воспитания учащихся в учреждениях дополнительного образования детей:

- ориентация на становление творческих сверхспособностей, коммуникативных опытов, развитие энтузиазмов к различным видам занятий, получение опыта решения разнообразных теоретических задач, навыка общения в разных ситуациях индивидуальной жизни, опыта корпорации свободного времени, в том числе навыка самоопределения при выборе хобби в соответствии с энтузиазмами;

- содержание энергообеспечения, состоящее из практико-ориентированных, образовательных, творческих, полагающих интенсивное знакомство, индивидуальных и индивидуальных занятий, притягательных для школьников (мотивирующих их к участию); включает в себя большое количество ситуаций, просящих самоопределения от учащегося.

Вариативность социокультурного воспитания первоклассников в учреждениях дополнительного образования детей создает первопричины для формирования у учащегося навыка самоопределения, позволяющего осуществлять толковый выбор в различных областях и на разных подуровнях (профессиональное и жизненное самоопределение). Для выбора траекторией самообразования, самопознания. Это обеспечивается многообразием и «смещением» видов и типов общеобразовательных организаций,

индивидуализацией содержания, конфигураций и методов социокультурного воспитания, корпорацией и использованием вариативных ситуаций, комплектом программ, отличающихся друг от друга содержанием детской деятельности и неадекватными формами и способами работы. Оказание возможности выбора областей жизни, объединений, корпораций, реализация личностных маршрутов, траекторий становления ребенка. Связь вектора внутреннего и внутреннего деяния, опосредованного деяниями субъекта ведения.

Изучение работ большой подгруппы отечественных учёных (А.Г. Асмолов, В.А. Березина, Л.Н. Буйлова, А.В. Волохов, В.П. Голованов, А.В. Золотарева, О.Е. Лебедев, А.В. Мудрик, М.И. Рожков) позволяет сделать вывод о том, что образный характер социокультурного воспитания обучающихся в учреждениях дополнительного образования детей обусловлено как институциональной неоднородностью существа (социально-профессиональные и этнические слои и общества в регионах и т.д.), как и разнородностью энтузиазмов людей, сформировывающих общество; с одной стороны — нужды общества (как называемый «социокультурный заказ»), а с иной — потребности индивидуальности в свободном выборе, различные характеристики детей (способности, энтузиазмы); наличие многофункциональных потребностей и индивидуализация потребностей на государственном, региональном и внутригородском уровнях; диалектика социокультурных и личных нужд и возможностей.

Исходя из понятий о вариативности социокультурного образования, школьном воспроизводстве, отождествлении как специфической взаимозависимости образовательных и социокультурных организаций, нельзя утверждать, что сценарии социального воспитания имеют своего клана аналоги в виде типа (вида) социальных корпораций, реализующих определённые социальные взаимоотношения. Интерпретация концепций Н.А. Бердяева, Т.И. Заславской, К. Маркса, П.А. Сорокина, Г.П. Щедровицкого, О. Шпенглера использование диаграммы для типологии социокультурных отношений

(разделение на «созидание — поддержание» и «духовно-материальное») позволяет с некоторой степени условности выделить типы социокультурных отношений (социокультурных функций): воссоздание объектов нравственной культуры, изготовление объектов нематериальной культуры, поддержание стандартов нравственной культуры, самозащиты объектов нематериальной культуры и люд, интеграции людей, групп и корпораций в «социальное целое».

Сравнение сценариев социального воспитания учащихся в УДОД и типов социокультурных отношений позволяет увидеть параллели и учесть, что вариабельность социального воспитания учащихся в УДОД социокультурно порождена и определяется десятью типами социокультурных отношений, а социокультурное воспитание учащихся в УДОД, в свою очередь, способствует воспроизводством социокультурных отношений (обществ, подготовка индивидуумов к функционированию в разных общественных корпорациях). Однако положение о пяти сценариях социального воспитания учащихся в госучреждениях дополнительного образования детей требовалось в подтверждении. С этой задачей на основе исследования отечественного и заграничного опыта внеклассных учреждений, абстрагирования типологий и типологий, имеющих в правовых документах и исследовательской литературе, были вычислены пять сценариев социального воспитания учащихся в соответствии с пятью типажам социальних взаимоотношений: школа, киностудия, клуб, мастерство (производство), военно-служебный. Как продемонстрировало наше исследование, умозаключение о социокультурной детерминированности вариативности социокультурного воспитания утверждает аналогией наименее распространенных помесей социального воспитания учащихся в УДОД и десяти типам социокультурных отношений.

Нелинейность и вариативность социокультурного воспитания обучающихся в учреждениях добавочного образования малышей находятся в гносеологической взаимосвязи:

– с одной стороны, в каждой внешкольной общеобразовательной организации вы можете находить свободное знакомство (клубного типажа), творческую обстановку (студийную), теоретический характер хобби участников (мастерство), игровой характеристик взаимосотношений, профилактический эффект («институтский»);

– с другой стороны, в каждом детско-подростковом объединении УДОД существует главенствующая сфера (область) жизнедеятельности (постижение, игра, знакомство, предметная (теоретическая и духовная (теоретическая деятельность)), в соответствии с которой внешкольные общеобразовательные организации осуществляют тот или иной сценарий социальной воспитание: школа, киностудия, военная служба, ремесло, клуб.

Анализ итогов, полученных в ходе исследования, обнаружил ряд направлений дальнейшей исследовательской работы: историко-педагогические исследования зарождения и модификации конфигураций внеклассного социокультурного воспитания обучающихся; социально-педагогические и психолого-педагогические механизмы социального воспитания в учреждениях добавочного образования малышей.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ДИАГНОСТИКЕ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ НА ЗАНЯТИЯХ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Реализация педагогической программы по социально-нравственному воспитанию подростков на занятиях в учреждении дополнительного образования

Социализация – это процесс усвоения индивидуумом определенной системы познаний, норм и ценностей, позволяющих ему существовать как полноправному члену общества, процесс активного воспроизведения человеком социокультурного опыта, реформирования реально существующих взаимоотношений в личностные свойства.

Дополнительное воспитание рассматривается в изыскании как особое социокультурное воспитание тинейджеров, сознательно нацеленное на усвоение моральных знаний и методов социально оптимального поведения. В современных условиях воспитание нравственных ценностей в деятельности УДОД может быть благополучным при условии, что оно сформировано на системный, мотивационный, проблемно-ориентированный и личностный методы к образованию; подобающий уровень филологической культуры; применение специальных филологических инструментов для терапии сформированности моральных ценностей и понятия уровня воспитания школьников.

Творческие занятия позволяют учащимся явить себя в различных ситуациях, реализовать персональные склонности и сверхспособности, учат их контактировать, сотрудничать с взрослыми и ровесниками, преодолевать тяготы, препятствующие свершению результатов. Занятие учащихся в кружках, киностудиях, секциях содействует укреплению целеустремлённости, развитию саморегуляции и самоконтроля школьников, появлению опытов осмысленного

отдыха, позволяет сформировывать у детей теоретические навыки здорового образа жизни, умение противостоять отрицательному воздействию окружающей адаптации.

Исследование по социально-моральному воспитанию тинейджеров на занятиях проводилось на базе МБОУ ДО Дома детского творчества №1 г. Пензы. Он был открыт в 1951 году в Заводском районе города Пензы. Едва позднее там были организованы политотделы «Сокол» и «Искатель», где ещё тогда вырабатывала методика коллективно - творческих дел. Трудился единственный в городе лагерь комсомольского актива «Мальчиш-Кибальчиш», батальон барабанщиков, пионерский отряд и полит клуб.

Дом детского творчества принялся базой осуществления семинаров старших вожатых школ района, смотр вожатского умения. Методический департамент, его комсомольские и пионерские штабы вырастили десятки активистов-педагогов, организаторов, руководителей.

Возникли новейшие вопросы, выносимые на обсуждение педсовета, например, «формирование индивидуальности и интересов детей и подростков - одна из главных задач внешкольных учреждений». В Доме творчества более углубленно проводится работа с родителями по выявлению энтузиазмов детей. Чаше принялись обсуждаться такие вопросы, как «через коллектив к личности», «самоутверждение», вопросы психологии, вопросы развития поэтических способностей детей в процессе хобби в кружках.

Одной из важнейших специфик, характеризующих социокультурную ситуацию становления в подростковом возрасте, является наличие ещё устоявшейся подгруппы сверстников, в которой дети стремятся находить и завоевать престиж и признание соратников, что создает у тинейджера ярко выраженную нужду максимально соотноситься их требованиям. Таким образом, в среднем школьном возрасте значимым фактором психофизиологического развития являются требования педагогического коллектива и его общественное убеждение.

Общение с ровесниками, сравнение себя с иными при наличии ещё достаточно высокоразвитых познавательных сверхспособностей детей среднего школьного возраста приводят к тому, что значимым содержанием их психофизиологического развития является развитие самосознания. Подростки выражают интерес к собственной личности, к обнаружению своих способностей и их характеристике. В результате в среднем школьном возрасте у подростков формируется относительно стабильная самокритичность и основанный на ней уровень притязаний. Это создаёт новую нужду быть не только на уровне требований других, но и на уровне собственных требований и самооценки. Изыскания показывают, что неготовность удовлетворить эти требования, необходимость уменьшения самооценки ведут к острым эмоциональным переживаниям, что показывает на важность этой нужды для детей. Такого плана переживания особо ярко выявляются в среднем школьном возрасте.

Давайте вкратце рассмотрим главные методологические методы, обеспечивающие воссоздание концептуальной модификации воспитания социально-моральных ценностей тинейджеров в системе УДОД:

- системный подход (Л.В. Загрекова, Н.В. Кузьмина, И.В. Садовский, Э.Г. Юдин и др.);
- проблемно-целевой подход (Т.К. Ахаян, З.И. Васильева, И.А. Колесникова, В.М. Розов, Л.И. Рувинский) как способ структуризации, применяется при решении задач комплексного планирования и управления процессом воспитания;
- деятельностный подход (В.В. Давыдов, О.С. Газман, Л.В. Загрекова, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицина, Н.Е. Щуркова) включает в себя признание того факта, что развитие человека происходит путем овладения человеческой деятельностью;
- культурологический подход (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, И.Ф. Исаев, В.А. Караковский, Н.Б. Крылова) основан на положении о том, что

нравственное воспитание школьников понимается как целенаправленное «вхождение в контекст культуры с помощью педагога и развитие способности жить в современном обществе, сознательно строя свою жизнь, достойную человека»;

– личностно-ориентированный подход в воспитании нравственных ценностей (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, В.А. Караковский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская) требует признания уникальности личности, ее нравственной свободы, права на уважение, включает в себя признание ребенка активным субъектом воспитательного процесса;

– аксиологический подход (Е.В. Бондаревская, Т.И. Власова, Н.Д. Никандров, В.В. Николина, Е.Н. Шиянов, В.А. Сластенин) рассматривает нравственные ценности как человеческие смыслы, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение как образцы культуры, запечатленные в культурном облике человека, культурных образцах жизни, межпоколенном взаимодействии.

Основными сверхзадачами образовательной системы УДОД являются: создание единой образовательной самоидентификации в формировании и становлении личности школьника для воспитания моральных ценностей; неудовлетворение национально-социокультурных запросов через систему нравственных характеристик, поисков и деяний школьников; воспитание потребностей в моральном саморазвитии и реализации.

Исходя из задач, моральными ценностями являются: гуманность, доброта, влюблённость, милосердие, восприимчивость, терпимость. Основной характеристикой нравственных ценностей является ориентация на добро (во благополучие).

Процессуальные задачи неразрывно связаны с эффективными, поскольку они регламентируют изменения в общеобразовательном процессе, гарантирующие достижение желаемого архетипа.

Мы формулируем их последующим образом:

- приобщение первоклассников к общечеловеческим моральным ценностям и самооценностям русской общенациональной культуры;
- обслуживание повышения функции студенческого народовластия в планировании, корпорации и анализе деятельности в УДОД;
- обслуживание участия родителей в подготовке и осуществлении ключевых общеобразовательных кейсов в госучреждении для долгосрочного становления команды.

В связи с этим задачи общеобразовательной системы УДОД, ориентированной на воспитание нравственных ценностей, следуют:

- развитие малышей на основе постулатов гуманизма, субъективно-ориентированного образования;
- становление духовно-нравственных самооценностей и утверждение их в сознание и поведении первоклассников через духовное воссоздание народных обрядов, семейных традиционностей;
- создание требований для нравственного самоутверждения личности;
- становление и динамика становления субъект-объектно-объектных отношений между председателями сообщества;
- филологическая поддержка индивидуальности;
- построение взаимоотношений на основах сердечности, справедливости, гуманности, признания самобытности каждого члена общества. Субъект-субъектный элемент включает в себя взаимопроникновение следующих субъектов: педагогов УДОД, школьников, родителей, значимых подростков (администрацию, психолога, социального учителя).

Родители являются важным элементом в создании общеобразовательной системы.

Они исполняют важные роли в создании общеобразовательной системы моральной направленности, принимая деятельное участие в выстраивании модели, в написании плана профилактической работы; в празднествах, чувствуя

нравственное единство со своими детьми и педагогами госучреждения дополнительного образования.

Образовательная система УДОД основана на содержательной программе обучения. Цели и задачи программы:

- воспитание нравственных ценностей на основе ознакомления их с правилами образцового поведения, анализа нравственных ситуаций;
- ознакомление с правилами культурной жизни и поведения в различных жизненных ситуациях;
- формирование нравственной среды воспитания и создание условий для личностного нравственного развития ценностных ориентаций.

Основой содержания нравственного воспитания учащихся в деятельности УДОД является коллективная деятельность субъектов образовательного процесса, направленная на усвоение детьми системы нравственных самоценностей, позволяющих им осведомить основы гуманистической культуры, узнать самих себя и духовный подтекст жизни, формировать мировоззренческое отношение к индивидууму, к жизни, к обществу, к Отчизне, регулировать свои действие в обществе.

В нашей работе с детьми мы применили самые различные методы:

- способы организации и саморегуляции детского общеобразовательного коллектива, обыденного общения, взаимопроникновения, самодеятельности и филологического воздействия (индивидуальная игра, индивидуальное самоуправление, индивидуальное самообслуживание, единые требования);
- способы повседневного целенаправленного общения, приятельского, доверительного взаимопроникновения в повседневных и экстремальных ситуациях (социокультурная защита, почтение, педагогическое предписание, убеждение, предостережение, осуждение, уважение, сопереживание, непринятие решений, конфликтные ситуации);

– способы детской агитбригады: самоорганизация (самоконтроль, самосознание), саморегуляция чувств и рассудка (самовоспитание), саморегуляция воли и взаимоотношения (самостимуляция);

– методы филологического и психологического влияния педагога на индивидуальность ребенка с задачей коррекции его сознания и поведения, регулирования или торможения его активизации, обращения к индивидуальности в жизненных ситуациях (объяснение, воссоздание ситуации успеха, актуализация грёзы, упражнение, вознаграждение, наказание).

В процессе морального воспитания тинейджеров в деятельности УДОД использовались последующие организационные конфигурации: массовые (концерты, утренники, заседания, субботники, жанровые недели, фестивали, спартакиады, выставки и т.д.); коллективные (кружки, классные часы, прогулки, игры-путешествия, КТД, беседы, приседания в действиях и т.д.); личностные (общественные поручения (дежурный солдат, санитар, репортёр и т.д.), индивидуальные поручения, индивидуальная подготовленность и выступление на состязаниях, викторинах и т.д.).

2.2 Динамика результатов социально-нравственного воспитания подростков на занятиях в учреждении дополнительного образования

В опытно-экспериментальном исследовании участвовало 2 группы по 10 детей.

Группа №1 – контрольная группа (далее — КГ), в которой мероприятия по социально-нравственной направленности не проводились.

Группа №2 – экспериментальная группа (далее — ЭГ), в которой проводились мероприятия, социально-нравственной направленности.

Возраст детей в обеих группах 12-13 лет.

Целью опытно-экспериментальной работы является проверить эффективность формирования качеств у подростков в педагогической деятельности в системе дополнительного образования.

В качестве диагностических процедур были применены: методика «Незаконченные предложения» (Дж.М. Сакс и С. Леви, модификация И. Ф. Бережная, О. Б. Мазкина) [20, с. 528], «Методики для изучения ценностей личности» (Ш. Шварц) [13, с. 7], проективная рисуночная методика «Добро и Зло» (модификация Т. П. Авдуловой) [1, с. 69], методика «Мотивация нравственного поведения подростков» (Г. Р. Шафикова) [33, с. 58], методика «Кто Я?» (М. Кун и Т. Мак Партленд, модификация Т. В. Костяк) [21, с. 64].

В начале исследования, с целью обнаружения статистических расхождений в показателях исследуемого явления, мы выдели контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы. На этом этапе была пройдена первичная терапия, целью которой было обнаружение субъективных представлений тинейджеров о нравственных чувствах, оценка степени их осведомленности о наполнении этого понятия, исследование нравственной области. Для этой цели была комбинирована методика «Незаконченные предложения» (Дж. М. Сакс и С. Леви, модификация И. Ф. Бережной, О. Б. Мазки) [27, с. 47], а также оценка и ранжирование моральных чувств индивида.

Методика «Незаконченные предложения» (Дж. М. Сакс и С. Леви, модификация И. Ф. Бережной, О. Б. Маркиной) [20, с. 528] позволила нам присвоить дополнительную информацию о сознательном и подсознательном отношении тинейджеров к нравственным чувствам. Модификация гносеологии касалась видоизменений содержания приглашений в соответствии с задачами исследования. В связи с тем, что эта методика отнесется к проективной, такое видоизменение, на наш взгляд, не соблюдает самого ее принципа. Задачи были сформулированы последующим образом:

- а) когда меня просят объяснить, что такое дружба, я всегда отвечаю – это...;
- б) когда я слышу слово «совесть», то представляю...;

- в) честь для меня – это...;
- г) «сопереживание» я понимаю как...;
- д) патриотизм проявляется в...;
- е) понятие «интернационализм» представляет для меня...;
- ж) гуманизм расценивается как...;
- з) под чувством товарищества...;
- и) понятие «достоинство» означает...

Оценка и ранжирование моральных чувств личности использовались для выявления представлений подростков о моральных чувствах путем ответов на вопросы: «Какие чувства вы цените в себе?», «Какие чувства вы цените в людях?», «Какие чувства вы хотели бы воспитать в себе?».

Основываясь на итогах оценки и позиционирования моральных чувств личности, мы заметили, что подростки КГ и ЭГ превыше всего ценят в человеке такие моральные чувства, как совесть, благородство и дружба; меньше оцениваются братство, сопереживание и доблесть; либерализм, патриотизм и коллективизм оцениваются ниже всего.

Подростки полагают, что им присущи чувства (по степени значимости): совесть, честь, благородство, дружба, сострадание, дух братства, гуманизм, интернационализм и интернационализм. Мы рассчитали средний ранг для каждого из изученных нравственных чувств в КГ и ЭГ. Средний ранг нравственных чувств подростков значительно не различаются (таблица 1). Чтобы классифицировать идентичность КГ и ЭГ, мы использовали U-тест Манна-Уитни. Согласно социологической обработке сведений, КГ и ЭГ значительно не различаются (показатель Темп. он колеблется в спектре от 581 до 611 с уровнем важности $p < 0,05$).

Подростки полагают, что им нужно воспитывать в себе такие чувства (по степени значимости), как: совесть, дружбу, сочувствие, братство, честь, благородство, гуманизм, интернационализм.

Таблица 1 – Ранжирование подростками нравственных чувств личности

Нравственные чувства	Какие чувства Вы считаете наиболее важными для людей?		Какие чувства присущи Вам?		Какие чувства следует воспитывать в себе?	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Дружба	4	3	3	2	3	4
Совесть	2	3	2	3	1	2
Сопереживание	4	5	6	5	3	4
Честь	7	8	1	4	4	6
Патриотизм	9	8	7	8	7	7
Интернационализм	8	9	8	6	8	9
Гуманизм	8	7	6	9	6	9
Товарищество	3	6	7	6	3	5
Достоинство	1	3	2	3	5	3

Таким образом, можно говорить о явном профиците гуманистической целенаправленности личности учащихся. Мы придерживаемся точки зрения Б. С. Братуса, который полагает, что это свидетельствует о неустойчивости смыслового наполнения нравственных чувств личности тинейджеров, которые определяют этический уровень их корпорации.

Для выявления подуровня воспитанности моральных чувств тинейджеров (ценностный параметр) использовалась «Методика изучения личностных ценностей» (Ш. Шварц) [13, с. 7] в данном изыскании мы использовали только та половина стимульного материала, которая позволяет нам изучать самооценности, оказывающие максимальное влияние на индивидуальность в целом. Ш. Шварц распределяет различные типы мотивации, которые сформировываются определенными самооценностями и содержат: самооценности, выражающие энтузиазмы личности («бюрократия», «достижения», «индивидуализм»); ценности, высказывающие интересы подгруппы («традиции», «индивидуализм»); ценности, высказывающие интересы индивидуальности и интересы подгруппы («безопасность», «рационализм»). Более того, все когнитивные типы, а равно, и личностные

самоценности, могут располагаться в отношениях несовместимости или противоречия.

Список понятий состоит из трёх частей: прилагательных и прилагательных, включая 58 утверждений. Испытуемый оценивает каждое из предложенных понятий по степени значимости для него по шкале от 7 до -1 балла. Это позволяет обнаружить руководящий принцип жизни тинейджера, т.е. ценности, выраженные в методах действий, и важные для него при оценке иных людей. Переработка результатов реализуется путем сопоставления откликов испытуемого с ключом. Средней балл по каждому значению показывает степень его значимости.

Итоги были качественно проанализированы путем анализа наполнения ответов учащихся, сравнения присвоенных данных. Дефиниция выводов касалась выявления доминирующих ценностей, проявляющих наибольшее воздействие на личность тинейджеров, и степени их духовности нравственных чувств, сознательного и подсознательного отношения к ним.

С задачей выявления подуровня воспитанности моральных чувств тинейджеров (эмоциональный параметр) использовалась методология проективного черчения «Добро и зло» (модель Т. П. Авдуловой) [16, с. 129]. В нашем исследовании это разрешило нам диагностировать психоэмоциональное отношение и характеристику поведения окружающих нас людей, моральные и социокультурные переживания. Тинейджерам было предложено дорисовать Добро и Зло, как они сами это понимают.

После выполнения задания испытуемым было предложено ответить на следующие вопросы (по каждому из компонентов рисунка – Доброму и Злому):

- что ты изобразил? (уточнение содержания);
- кто это? (вопрос также носит уточняющее значение);
- чего добиваются? (чего хотят) герои рисунка? Почему? (вопрос позволяет уточнить представления о динамической структуре понятия, конечной цели Добра и Зла);

- что такое Добро? (вопрос направлен на определение содержания представлений о понятии, уровне обобщения категории);
- назови что-то самое доброе. Почему? (вопрос позволяет прояснить связь обобщенного содержания с конкретным воплощением, а также характер обоснования, уровень аргументации);
- что такое зло?
- назови что-то самое злое. Почему?
- что тебе больше нравится: Добро или Зло? Почему? (ответ позволяет уточнить отношение человека к изображенным понятиям, аффективный компонент морального мышления и характер аргументации: логической, эмоциональной или практико-ориентированной).

Вопросы могут варьироваться в зависимости от изображаемой ситуации и хода беседы. Беседа построена в свободной форме и направлена на поиск содержания понятий Добра и Зла, их взаимосвязи, репрезентации в жизни, взаимопроникновения и взаимодополняемости. Понятия Добра и Зла рассматриваются в контексте жизненного пути человека, ценностных ориентаций, нравственного и социального опыта, отношения к Правильному, Возможному, Необходимому, к поведению окружающих людей, основанному на них.

Для тематического рисунка «Добро и Зло» разработана система количественной оценки, включающая пять показателей:

1) общность понятия, проиллюстрированного рисунком, оценивается по пятибалльной системе, где 5 баллов – уровень обобщенных моральных норм, где Добро и Зло выступают как некие универсальные понятия, отраженные в сюжете; 4 балла - символический уровень, где изображены понятия Добра и Зла как абстрактные символы; 3 балла – метафорический уровень, где понятия Добра и Зла определяются через сказочные сюжеты или исторические события; 2 балла - конкретный уровень, где понятия Добра и Зла воплощаются в конкретных действиях или ситуациях; 1 балл – это

доконцептуальный уровень, где сюжеты не связаны с понятиями Добра и Зла или изображают конкретные действия без морального содержания;

2) эмоциональная значимость оценивается по трехбалльной системе, где 3 балла – концепция изображена в цвете, нарисована, есть детали и точность изображения; 2 балла – концепция не детализирована, но нарисована в цвете; 1 балл – контур концепции, изображенный одним цветом;

3) использование цвета оценивается по трехбалльной системе, где 3 балла – адекватность цвета при изображении обоих понятий, 2 балла – неадекватность цвета при изображении обоих понятий; 1 балл - изображено только одно из понятий;

4) сопоставление понятий оценивается по четырехбалльной системе, где 4 балла – понятия разделены на листе или изображены на разных листах; 3 балла – понятия изображены отдельно, но без разделения листа; 2 балла – общий рисунок, иллюстрирующий Добро и Зло; 1 балл - только один изображена одна из концепций;

5) доминирование понятий оценивается по четырехбалльной системе, где 4 балла – доминирование Хорошего по критериям цвета, тщательности изображения, размера; 3 балла – незначительное преобладание Хорошего; 2 балла – отсутствие доминанты; 1 балл - доминирование Зла.

При обработке результатов, полученных по методике рисования «Добро и зло» (модификация Т.П. Авдуловой) с помощью контент-анализа, мы выявили смысловые конструкции, раскрывающие субъективное восприятие подростками Добра и Зла (таблица 2).

Содержание эскизов позволило нам выявить шесть метафорических конструкций для выражения Добра, четыре из которых не соответствуют по изображению с предполагаемыми понятиями.

Воплощение добра — это, прежде всего, ситуации, отражающие разные аспекты процесса социального взаимодействия.

Таблица 2 – Содержание образов добра и зла по рисуночной методике «Добро и Зло» (в % от выборки)

	Частота встречаемости смысловых конструктов	
	Образ добра	Образ зла
Эмоции	7,3	0,0
Воспроизведение стереотипного изображения	0,0	0,0
Социальное взаимодействие	15,7	20,3
Ассоциативное изображение	4,2	6,8
Животные	0,3	2,4
Природа	3,4	0,1
Полезная деятельность	3,9	0,0
Экология	1,4	6,2

Зло, по убеждению большинства исследованных подростков, выявляется в отношениях между людьми. Например, «мальчик толкает девочку» и т. д. Рисунки передают разрушительные проявления в жизни: уничтожение, драки, которые являются, в понимании тинейджеров, внешней актуализацией зла.

Компоновки «ассоциативный архетип» и «полезная деятельность» в передаче типа добра изобразены таким же образом. Сердечность чаще всего представлена в виде сердец и цветов. Обыкновенно сердце отождествляется с широким диапазоном человеческих эмоциональностей и традиционно олицетворяет любовь. В целом семантические образы обуславливаются большей степени обобщения. В представлениях подростков добро создаётся в процессе личностной деятельности. Например, убрать мусор, посадить тюльпаны.

Рисунки, имитирующие ситуацию охраны окружающей среды, позволили нам видеть образный концепт «экология», который включает в себя бережное взаимоотношение к природе и заботливость о живых метаболизмах. В отличие от зла, зло рисуется как наносящее вред окружающей среде.

Обращает на себя внимание тот факт, что социокультурный контент в недостаточной степени наличествует в рисунках тинейджеров. Это связано с тем, что область социального взаимопроникновения достаточно знаменита и привлекательна для подростков. Доминирующее количество коннектов со взрослыми не носит поведенческого характера. Это показывает на наличие конкретного магического навыка в ситуациях социокультурного взаимодействия. Данные четко продемонстрированы на рисунке 1.

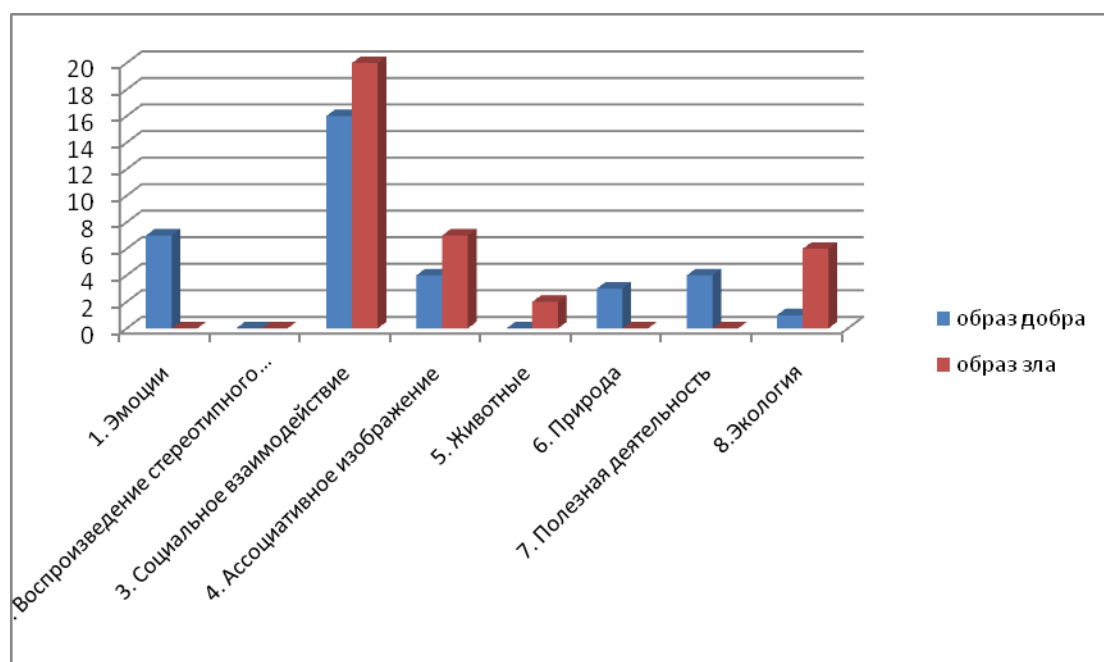


Рисунок 1 – Содержание образов добра и зла по рисуночной методике «Добро и Зло»

Согласно статистической переработке данных с применением критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера, достоверных расхождений между КГ и ЭГ на первоначальном этапе экзерсиса не было (значения критерия ϕ^* разнятся от 0,03 до 1,15 при уровне важности $p \leq 0,05$).

Следующим показателем нашего анализа эскизов был пространственный архетип добра и зла. Структура изображения заключается в месторасположении рисунка в центре листа, что подтверждается важность добра в жизни подростков.

Сопоставляя технику черчения, мы сосредоточимся на главнейшем параметре, отображающем эмоциональную яркость образов «Добра и Зла», –

это использование цвета в рисунках. При интерпретации изобразительного материала мы опирались на интерпретацию цветовой гаммы М. Люшера, К. Шайи и Л. Хесса» [35, с. 124].

В большинстве работ подростков «Добро» было раскрашено в четыре-пять цветов, в основном использовались главные цвета диапазона и их оттенки, чаще дополнительные оттенки. В рисунках доминировал красный (во больших культурах этот оттенок занимает центральное место) и фиолетовый, желтый и зеленый – гораздо чаще. Кроме того, «красный» — это древнейшее общеславянское словечко, которое означает «симпатичный», «прекрасный».

Пристрастие синего оттенка отражает устремление испытуемых к эмоциональному уюту [6, с. 94]. В этом цвете индивидум видит первоисточник своего собственного уюта и безопасности. Ярко-жёлтый цвет встречается реже, хотя он отождествляется с солнцем и теплом и вызывает бодрость, восторженность с надеждой и ожиданием счастья. Нечастое использование зеленого цвета может свидетельствовать о неудовлетворённости вашим эмоциональным состоянием.

В целом можно сделать вывод, что колористические решения в большинстве рисунков зла подтверждают психологически положительное взаимоотношение подростков к этой моральной категории. Впрочем, следует отметить, что на двух-трёх рисунках прослеживается доминирование бордового и черного оттенков. Коричневый оттенок лишен нравственного содержания. Он носит в себе идеи уничтожения и символизирует действий, направленные против других. Черный оттенок передает протест против данной ситуации, негативное взаимоотношение к ней, агрессивность.

Таким образом, нельзя сделать вывод, что для подростков КГ и ЭГ значимым является нравственное взаимоотношение окружающих их людей, а их собственные деяния, связанные с нравственными чувствами, оцениваются эмоционально отрицательно только во взаимодействии с ними. Нравственные и социальные терзания дифференцируются, прежде всего, с демографией, а сильные эмоциональности проявляются по отношению к добру,

воспринимается умозрительно, что свидетельствует о размытости представлений об этой нравственной категории.

Для обнаружения уровня интеллигентности нравственных чувств подростков (когнитивный критерий) применялась методика «Мотивация нравственного поведения подростков» (Г.Р. Шафикова) [33, с. 58]. В нашем исследовании это позволило нам выявить уровень развития мотивации к модельному поведению подростков. Испытуемых попросили прочесть следующий список действий (в количестве 12), отражающих их возможное моральное поведение, и 15 мотивов (две группы), которые могли бы послужить основанием для совершения этих действий:

- ученик исполняет обещания;
- ученик отказался обсуждать одноклассника без его присутствия;
- ученик участвует в сборе игрушек и вещей для детей из детских домов;
- ученик делает генеральную уборку в классе;
- ученик поздравил своего соперника с победой над ним в соревновании;
- ученик помог однокласснику доделать поделку по труду;
- ученик уступает место в транспорте старым людям и детям;
- ученик признался учителю о том, что разбил стекло в окне класса;
- ученик помогает бабушкам переходить дорогу;
- ученик участвует в субботниках во дворе;
- ученик вызвал службу МЧС для оказания помощи незнакомому животному;
- ученик занимается поиском хозяев для бездомных животных.

Затем испытуемые должны были сравнить предлагаемые действия и мотивы друг с другом и оценить по семибалльной шкале, в какой степени каждый из представленных мотивов способен послужить основой для каждого из предложенных действий: 0 – не способен; 1 – очень слабо способен; 2 –

слабо способен; 3 – умеренно способный; 4 – сильно способный; 5 – очень способный; 6 – абсолютно способный.

Результаты обрабатывались по матрице, содержащей наиболее 30 распространенных формулировок мотивов нравственного поведения подростков и состоящей из форм А и В. Расчеты по ним проводятся отдельно. Все мотивы можно разделить на 6 уровней развития нравственного сознания по Л. Кольбергу. Наибольшее полученное число указывает на доминирование мотива соответствующего уровня развития нравственного сознания.

Анализ выбора подростков показал, что как в КГ, так и в ЭГ они отдавали предпочтение следующим мотивам: мотив № 11 «Потому что любить ближнего, как самого себя» (77 баллов); мотив № 4 «Потому что их так воспитали» (72 балла); мотивы № 12 и № 6 «Чтобы не ставить в неловкое положение себя и своих близких» и «Потому что это важно для него» (по 69 баллов).

Соотнося эти данные с уровнями развития морального сознания по Л. Кольбергу, мы пришли к выводу, что среди доминирующих мотивов есть те, которые соответствуют низкому уровню развития моральных знаний («Одобрение и наказание», «Приятно приносить пользу, взаимность», «Образец добра»). Большинство подростков сосредоточены на поощрении, ожидая получить похвалу или какую-то другую награду за свои правильные действия. Для них источник моральных предписаний остается внешним, существует тенденция вести себя определенным образом из потребности в одобрении, в поддержании хороших отношений со значимыми людьми. В то же время довольно часто в КГ и ЭГ среди мотивов преобладают те, которые соответствуют среднему уровню развития нравственного сознания («Нормативность», «Справедливость, уважение к правам, величайшее благо», «Человечность») (Таблица 3). Это указывает на то, что подростки руководствуются в своем поведении соответствием ожиданиям, одобрением или авторитетом. Их моральные поступки нестабильны, они зависят от внешних воздействий, от того, кто значим для подростка в данный момент.

Таблица 3 – Доминирующие группы мотивов нравственного поведения у подростков

Уровень развития морального сознания	Бланк А		Бланк Б		Итого	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
«Одобрение и наказание»	520	520	450	451	970	971
«Приятно приносить пользу, взаимность»	412	408	303	302	715	710
«Образец хорошего»	628	628	474	471	1102	1099
«Нормативность»	345	344	476	475	821	819
«Справедливость, уважение прав, наибольшее благо»	412	414	508	508	920	922
«Человечность»	173	175	151	149	324	324

Полученные данные соотносятся с итогами исследования уровня воспитания моральных чувств тинейджеров по ценностному параметру, где было обнаружено стремление соотноситься социальным ожиданиям, но не истинное понимание подтекста понятий конкретных ценностей. Согласно физико-математической обработке сведений с использованием U-критерия Манна-Уитни, правдивых различий между КГ и ЭГ по изучаемым мотивам выявлено не было (показатель $U_{emp.}$ колеблется в спектре от 592 до 605 при уровне важности $p < 0,05$).

Наглядно полученные данные представлены на рисунке 2.

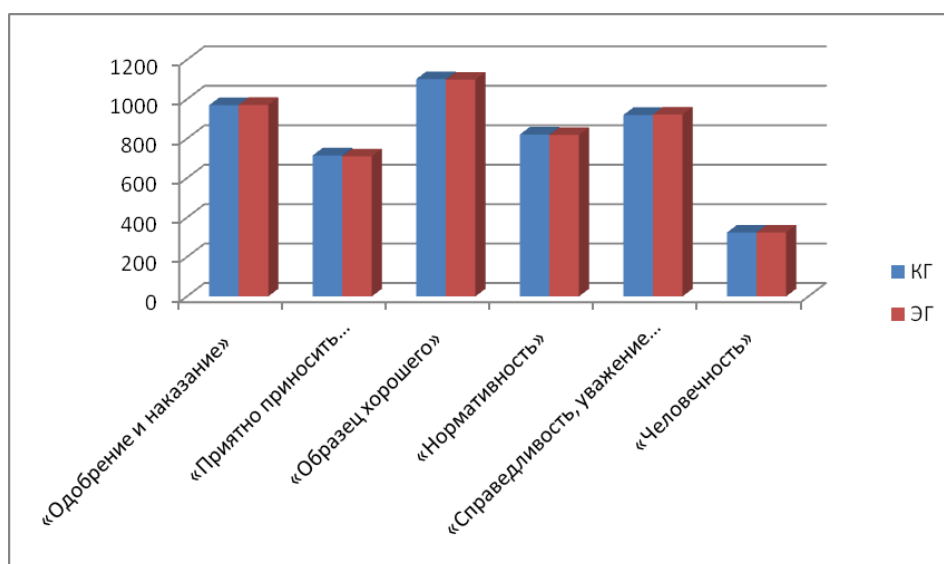


Рисунок 2 – Доминирующие группы мотивов нравственного поведения у подростков

С целью выявления уровня воспитанности нравственных чувств подростков (рефлексивный критерий) в нашем исследовании мы провели диагностику представлений подростка о себе и своем будущем с использованием методики «Кто я?» (М. Кун и Т. Макпартленд, модификация Т. В. Костяк) [21, с. 64]. Это позволило обнаружить значимые оценки образа «я», вычислить представления тинейджеров о себе и своих личностных свойствах, перспективах их морального развития. Испытуемым советуется ответить в любой комфортной для них форме на вопросы: «Кто я?», «Что я?», которые напрямую важны с особенностями их собственного восприятия самих себя, т.е. со своим архетипом «Я». Подросткам нужно попытаться дать так много ответов. Это может быть что угодно – словечка, фразы, прилагательные, образные выражения и т.д. Ответы тинейджеров интерпретируются в соответствии с несколькими показателями. Условно мы можем видеть пять областей жизни, которые могут быть вообразены в самохарактеристиках:

- семья (родственные и детско-родительские отношения);
- учеба (потребность и необходимость получения новых знаний);
- досуг (структурирование времени, ресурсы, интересы);
- интимно-личностная сфера (дружеские и любовные отношения);
- отдых (ресурсы, здоровье).

Образ «Я» анализируется также с точки зрения присутствия социальных характеристик в самоописаниях:

- доля социальных характеристик (школьные и семейные роли);
- доля нравственно-этических качеств (добродетель, честность и пр.);
- доля социальных пристрастий (люблю общение, учебу и пр.);
- отношение к миру людей (уважение к взрослым, сверстникам и пр.).

Анализ результатов исследования начального уровня воспитания нравственных чувств подростков в КГ и ЭГ начнем с оценки ценностного критерия.

По результатам «Методики изучения личностных ценностей» (Ш. Шварц) можно сделать вывод, что для большинства подростков в КГ и ЭГ наиболее значимыми ценностями на этапе констатирующего эксперимента были: власть, гедонизм, достижения и безопасность. На втором месте такие ценности, как стимулирование, соответствие, независимость. Доброта, универсализм и традиции оказались на последнем месте (таблица 4 и рисунок 3).

Таблица 4 – Наиболее значимые ценности подростков на этапе констатирующего эксперимента (в % от выборки)

Преобладающие ценности	ЭГ	КГ
универсализм	10,3	6,2
доброта	11,4	9,4
традиции	11,9	10,1
самостоятельность	15,0	15,6
конформность	17,3	15,0
достижения	19,2	17,2
гедонизм	20,8	21,8
безопасность	25,3	21,1
власть	28,0	26,3
стимуляция	16,5	13,7

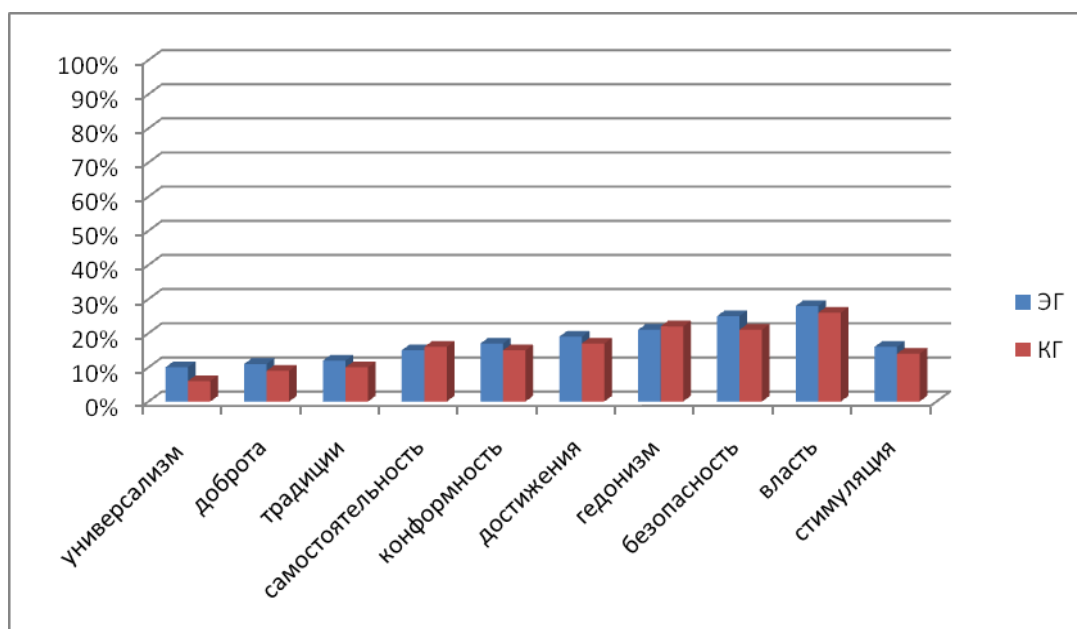


Рисунок 3 — Наиболее значимые ценности подростков на этапе констатирующего эксперимента (в % от выборки)

С целью диагностики уровня воспитанности нравственных чувств подростков по рефлексивному критерию в КГ и ЭГ проанализируем данные, полученные по методике «Кто я?» (М. Кун и Т. Макпартленд, модификация Т. В. Костяк) [21, с. 64]. У большинства тинейджеров в самоописании индивидуальных оценок при указании разных социальных функций наблюдается недочёт таких, как: «школьник», «член семьи», «гражданин» и т.д. Это указывает на недочёт уверенности в себе, подозрения по поводу самоосуществления, ярко выраженную предрасположенность к самозащите в этих функциях. Меньшая половина подростков владеет ярко явной индивидуальностью и тяготами в следовании правил, которые вытекают из конкретных социальных функций (таблица 5 и рисунок 4).

Таблица 5 – Результаты диагностики рефлексивного критерия воспитанности нравственных чувств КГ и ЭГ на этапе констатирующего эксперимента (Методика М. Куна и Т. Мак Партленда, модификация Т. В. Костяк)

Уровень развития самосознания	КГ	ЭГ
Доля нравственно-этических качеств (доброта, честность и пр.)	10,1	10,8
Доля социальных характеристик (школьные и семейные роли)	7,2	6,0
Доля социальных пристрастий («люблю» общение, учебу и пр.)	50,7	48,6
Отношение к миру людей (уважение ко взрослым, сверстникам и пр.).	32,3	34,9

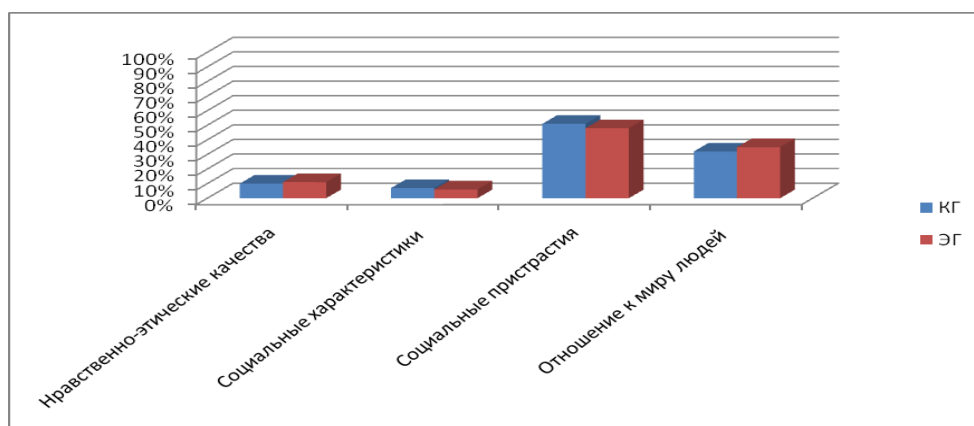


Рисунок 4 – Результаты диагностики рефлексивного критерия воспитанности нравственных чувств КГ и ЭГ на этапе констатирующего эксперимента

Оценивая всеобщее количество важных характеристик, отметим, что в инструкциях их количество не было ограничено (оговорено), но в каждой конфигурации было 20 пустых строчек для описаний, которые были заполнены полностью, что свидетельствует о стабильности подуровня дифференциации самоидентификации.

При анализе изречений мы обратились к преобладающему эмоционально-субъективному тону оценок в самоописании. Негативный тон проявляется в доминировании негативных оценок, недостатков в изложении себя – «некрасивый», «злой», «глупый», «тупой» и т.д., что составляет 10% от числа опрошенных. Проявление индифферентного тона приблизительно в одинаковом количестве положительных описаний свидетельствует об отсутствии психоэмоциональной окраски оценок с преобладанием субъективных показателей – у 40% исследованных подростков. Явление отличного тона указывает на полнейшее отсутствие отрицательных самоописаний или характеристик, показывающих на превосходство тинейджера («Я супер!», «Я самый крутой в классе» и т.д.), и составляет 30%. Позитивный тон проявляется в доминировании положительных самоописаний над недочётами – «забавный», «неглупый», «крутой» – в 20% случаях. Наличие отрицательного тона показывает на успешность тинейджера в деятельности и знакомстве, принятие его жизненных и социальных диспозиций, настойчивость в свершении целей.

Согласно статистической переработке данных с применением критерия χ^2 -углового преобразования Брауна, достоверных расхождений между КГ и ЭГ на первоначальном этапе исследования не было (значения критерия χ^2 разнятся от 0,12 до 1,06 при уровне важности $p \leq 0,05$).

Анализируя самоописания тинейджеров, мы обратили особое внимание на нечастое проявление у них моральных качеств, что мы просчитали при создании программы, направленной на воспитание нравственных чувств подростков.

Таким образом, по результатам экзерсиса можно сделать вывод, что подуровень воспитания моральных чувств подростков как в КГ, так и в ЭГ идентичен. Так, в КГ он был в основном низким у 54, 2%, средний уровень – у 41, 0%, низкий – у 5, 3% испытуемых. Ing, 51, 3% не имели низкий подуровень, 43, 1% имели средний уровень, а 6, 4% тинейджеров имели низкий уровень (таблица 6, рисунки 5 и 6).

Таблица 6 – Уровни воспитанности нравственных чувств подростков в КГ и ЭГ на констатирующем этапе эксперимента (в % от выборки)

Критерии воспитанности нравственных чувств	Уровни					
	Творчески-активный (высокий)		Личностно-устойчивый (средний)		Конформистски-неустойчивый(низкий)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Ценностный	6,8	6,0	34,9	51,0	54,2	62,1
Эмоциональный	5,1	5,7	36,0	46,7	53,0	59,7
Мотивационный	3,2	3,8	38,7	44,2	41,2	42,3
Рефлексивный	3,9	6,6	52,1	27,9	61,8	38,8

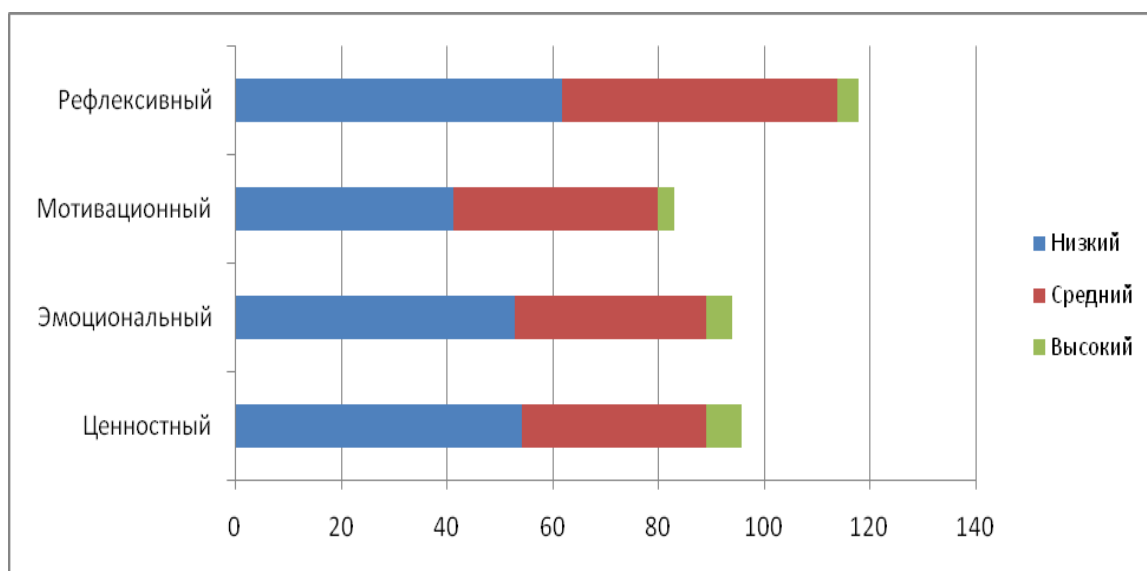


Рисунок 5 – Уровни воспитанности нравственных чувств подростков в КГ на констатирующем этапе эксперимента

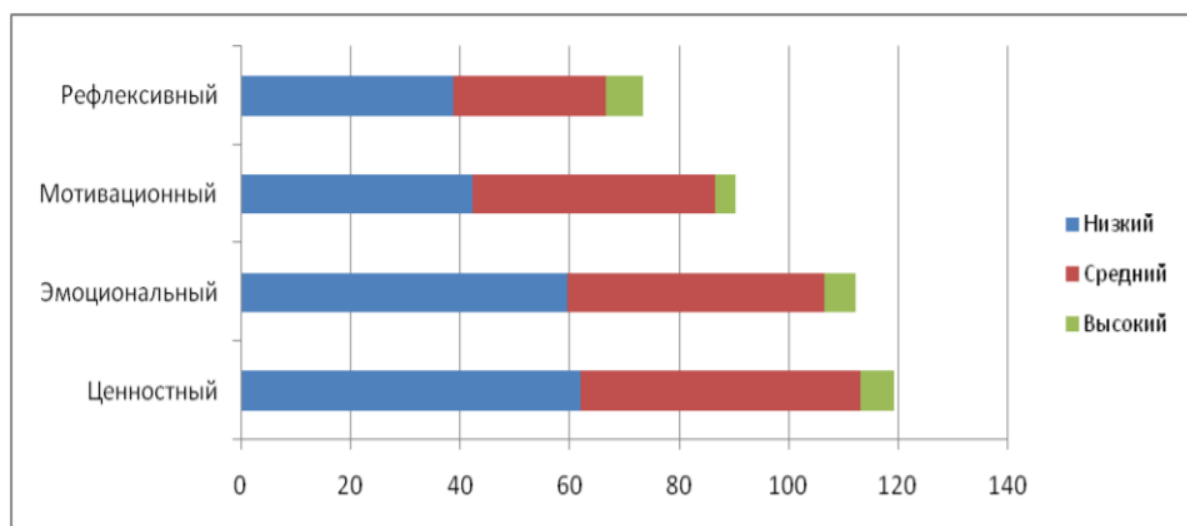


Рисунок 6 – Уровни воспитанности нравственных чувств подростков в ЭГ на констатирующем этапе эксперимента

По результатам статистической обработки данных с помощью критерия ϕ^* - угловое преобразование Фишера, можно сделать вывод о том, что достоверных отличий между КГ и ЭГ по уровням воспитанности нравственных чувств на этапе констатирующего эксперимента не выявлено. Распределение подростков по уровням выраженности: низкому, среднему и высокому – так же статистически идентичны (таблица 7).

Таблица 7 – Сопоставление уровней воспитанности нравственных чувств в КГ и ЭГ на констатирующем этапе эксперимента

Уровни воспитанности нравственных чувств подростков	Значение критерия ϕ^*
Конформистски-неустойчивый (низкий)	0,03
Личностно-устойчивый (средний)	0,23
Творчески-активный (высокий)	0,01

Подводя итог констатирующего этапа эксперимента, подчеркнем, что примененные нами методы диагностики (тестирование, опрос, проективный метод) были направлены на определение базового уровня воспитанности нравственных чувств подростков. Исследование отразило картину исходного уровня понимания подростками смысла категорий нравственности и

нравственных чувств, их взаимосвязи с реальным поведением, эмоционального отношения к ним, представлений о наличии или отсутствии в своей личности. Наглядно полученные данные представлены на рисунке 7.

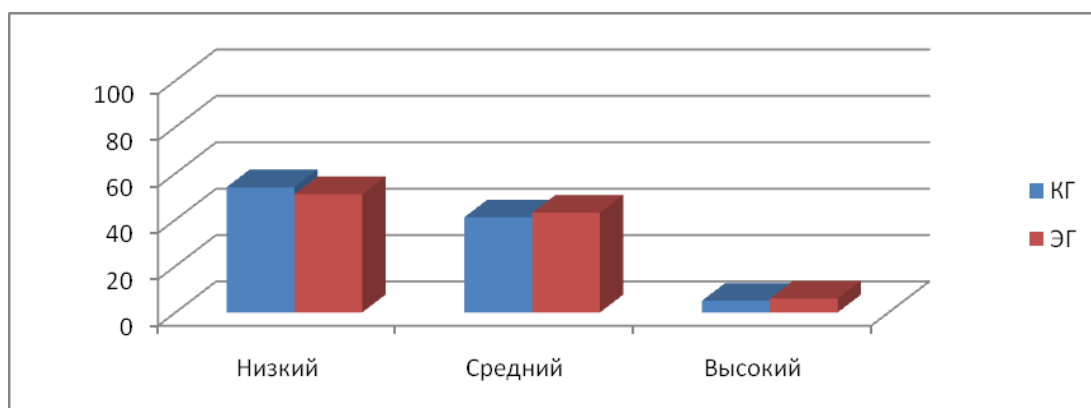


Рисунок 7 – Уровни воспитанности нравственных чувств в КГ и ЭГ на констатирующем этапе эксперимента

Данные, проанализированные нами в этой части исследования, согласуются с итогами изучения подуровня воспитания моральных чувств тинейджеров по ценностному параметру. Таким образом, испытуемые на этапе констатирующего экзерсиса, по большей половине, имели не только плохо дифференцированное, размытое понимание наполнения понятий, связанных с нравственными ценностями и чувствами, но и их размытые и нелинейные эмоциональные характеристики.

Результаты экспресс-анализа указывают на необходимость внедрения в творческом коллективе программы дифференциации взглядов и оценки нравственных категорий, а также воспитания нравственных чувств.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведя теоретическое и эмпирическое исследование процесса воспитания социально-нравственных чувств подростков в системе дополнительного образования, мы пришли к следующим выводам.

Воспитание социально-нравственных чувств подростков в современных условиях приобретает особую значимость, связанную с увеличением в подростковой среде межличностных конфликтов, проявления бездуховности, жестокости, отсутствия доброты, человечности, чуткости в отношениях и т.д. Все это, обуславливает актуальность данной проблемы.

Воспитание социально-нравственных чувств подростков – сложный процесс. Он предполагает, прежде всего, формирование: нравственных убеждений, принципов и идеалов; перестройку личностных смыслов; позитивного отношения к общечеловеческим нравственным нормам и ценностям; субъектной нравственной позиции; обогащенных представлений о нравственных чувствах.

В исследовательской работе мы смогли теоретически обосновать и опытно-экспериментально проверить эффективность формирования социально-нравственных качеств у подростков в педагогической деятельности системы дополнительного образования.

Определили методологические позиции, проанализировали основные тенденции развития, обосновали критерии и уровни проявления основ социально-нравственной направленности в системе дополнительного образования, проблемы воспитания социально-нравственной направленности.

Также смогли выявить и экспериментально проверить педагогические условия, которые способствуют эффективности воспитания основ социально-нравственной направленности у детей.

Полученные результаты исследования подтвердили выдвинутую гипотезу и дают основание утверждать, что все задачи, поставленные в диссертации, решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авдулова Т. П. Диагностика и развитие моральной компетентности личности дошкольника. М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2014. 150 с.
2. Аристотель. Сочинения в четырех томах. М. : Мысль, 1984. Т. 4. 830 с.
3. Асмолов А. Г. Психология личности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. 336 с.
4. Белинский В. Г., Полевой Н. А. Собрание сочинений в 9-ти томах. М. : 1982. Т.8. 384 с.
5. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону : Учитель, 1999. 560 с.
6. Бреслав Г. Э. Цветопсихология и цветолечение. Санкт-Петербург : Б&К, 2000. 212 с.
7. Власова Т. И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников. / Дис. докт. пед. наук. Ростов-на-Дону, 1999. 366с.
8. Дворцов А. Т. Жан Жак Руссо. М. : Наука, 1980. 81 с.
9. Дильтей В. Описательная психология / История психологии (10-е — 30-е гг. Период открытого кризиса): под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. М. : Изд-во МГУ, 1992. 2-е изд. 346 с.
10. Кант И. Основы метафизики нравственности. М. : Мысль, 1965. Т. 6. Ч.1. 544 с.
11. Кларин В. М., Джуринский А. Н., Коменский Я. А. [и др.]. М. : Педагогика, 1988. 209 с.
12. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х томах. М. : Педагогика, 1982. Т.1. 656 с.

13. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М. : Смысл, 2006. 18 с.
14. Лукашенкова Ж. В. Основные принципы и подходы в преподавании духовно-нравственных и религиозно-культурологических дисциплин в школе. Смоленск, 2013. 336 с.
15. Лыкова В. Я. Ценностные ориентиры в современном воспитании / Аксиология современного воспитания в системе непрерывного образования: материалы международной научно-практической конференции. В 2 частях. Смоленск: СГПУ, 2004. Ч1. 86 с.
16. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику: учебн. пособие. М. : Ин-т практич. психологии, 2002. 252 с.
17. Ницше Ф. К Генеалогии морали. Сочинения в 2 томах. М. : 1990. Т. 2. 442 с.
18. Пастюк О. В. Организационно-педагогические условия становления партнерских взаимоотношений в образовательном процессе: монография. Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2009. 132 с.
19. Платон. Государство. Собр. соч. в 4 т. М., 1999. Т. 3. 86 с.
20. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара : Издательский дом «БАХРАХ», 1998. 664 с.
21. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. СПб., 2006. 176 с.
22. Сенченков Н. П. Педологические исследования первой трети XX века в призме отечественной педагогической науки: Монография. Смоленск : СГПУ, 2004. 328 с.
23. Сенченков Н. П. Педологические исследования ребенка в отечественной науке и педологической практике: Монография. Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2006. 240 с.
24. Сластенин В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

25. Сманцер А. П. Взаимодействие педагогов, родителей и учащихся / Практическая педагогика для воспитателей и родителей: учебно-методическое пособие; под ред. В.Я. Лыковой. Смоленск : СмолГУ, 2009. 239 с.
26. Сманцер А. П. Гуманизация воспитательного процесса / Аксиология современного воспитания в системе непрерывного образования: материалы IV международной научно-практической конференции. Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2010. Вып. 4. 159 с.
27. Сопова Н. В. Формирование духовно-нравственных качеств личности старшеклассника на основе ценностной проблемной ситуации. / Дисс. канд. пед. наук. Воронеж, 2009. 197 с.
28. Стефановская Т. А. Классный руководитель: функции и основные направления деятельности. М. : 2006. 54 с.
29. Урбанович Л. Н. Православное просвещение и духовно-нравственное воспитание в школе: теоретические аспекты и практический опыт: науч.-метод. пособие в помощь учителю. Смоленск : Свиток, 2014. 272 с.
30. Ушинский К. Д. Антология гуманной педагогики / Составитель и автор предисловия П.А. Лебедев. М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. 224 с.
31. Фельдштейн Д. И. Социализация и индивидуализация. М. : Моск. психол.- соц. ин- т, 1997. 149 с.
32. Фельдштейн Д. И. Человек в современном мире — тенденции и потенциальные возможности развития // Образование и наука. 2008. №3 (51). URL: <http://cyberleninka.ru/article> (дата обращения 26.02.2022).
33. Шафикова Г. Р. Мотивация нравственного поведения подростков: психосоматическое исследование // Психологическая наука и образование, 2011. № 4. 160 с.
34. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. 03.13.00 «Соц. Педагогика», 03.34.00 «Педагогика». СПб. : Питер, 2005. 366 с.

35. Luscher M. Psychologic der Farben = Люшер М. Психологические цвета. М. : Эксмо-пресс, 2002. 243 с.