

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Оренбургский государственный университет»

О.Н. Мазина

# **ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ**

Монография

Рекомендовано к изданию Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет»

Оренбург  
2014

УДК 159.923 : 377  
ББК 88.532+74.47  
М 13

Рецензенты

профессор, доктор педагогических наук *В.Г. Гладких*

профессор, доктор педагогических наук *С.М. Каргапольцев*

**Мазина, О.Н.**  
М 13 Предупреждение асоциального поведения учащихся : монография /  
О.Н. Мазина; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2014. – 175 с.  
ISBN

В монографии изложены и обобщены результаты исследований автора, посвященных проблеме предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации. Охарактеризовано содержание процесса предупреждения асоциального поведения учащихся, описаны условия его реализации. Монография адресована научным работникам, преподавателям и студентам вузов.

УДК159.923 : 377  
ББК88.532+74.47

ISBN

© О.Н. Мазина, 2014  
© ОГУ, 2014

## Содержание

Введение .....	5
1 Теоретические аспекты предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации .....	9
1.1 Асоциальное поведение личности как социально-педагогическая проблема .....	9
1.2 Социально-педагогическая сущность процесса предупреждения асоциального поведения учащихся .....	25
1.3 Модель процесса предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации .....	51
2 Опытнo-экспериментальная работа по предупреждению асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации .....	65
2.1 Логика и содержание опытнo – экспериментальной работы .....	65
2.2 Апробация модели процесса предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации .....	84
2.3 Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы.....	102
Заключение .....	126
Список использованных источников .....	129
Приложение А Бланк экспертной оценки поведения учащихся .....	148
Приложение Б Карта наблюдения за поведением подростка.....	150
Приложение В Бланк экспертной оценки сформированности характеристик, отражающих специфику деятельности педагога, работающего с асоциальными подростками.....	152
Приложение Г Анкета для педагогов.....	154
Приложение Д Фрагмент рабочей программы спецкурса «Социально-воспитательные технологии предупреждения отклоняющегося поведения учащихся».....	156

Приложение Е Фрагмент рабочей программы спецкурса «Научно-методические основы нравственного воспитания учащихся».....	163
Приложение Ж Методика «Ценностные ориентации».....	174

## Введение

Характерные для российского общества последних десятилетий социально-экономические преобразования существенно повлияли на жизнедеятельность подрастающего поколения, оказав негативное воздействие на его духовно-нравственное состояние и поведение. Разрушение образцов социально приемлемого поведения, трансформация общечеловеческих ценностей стали наиболее характерными проявлениями отклонений в поведении учащихся преимущественно профессиональных образовательных организаций. В создавшихся условиях в работе с молодежью Национальная доктрина российского образования предусматривает необходимость комплексных мер по предупреждению и преодолению асоциального поведения личности, психолого-педагогическое сопровождение данных процессов.

Профессиональные образовательные организации остаются по-прежнему одним из основных институтов социализации молодежи, призванных формировать такие качества личности, как способность самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации нравственного выбора, умение регулировать поведение, соотносить свои потребности с требованиями социума, выстраивать позитивные взаимоотношения с окружающими. Вместе с тем в настоящее время в деятельности профессиональной образовательной организации доминирует подготовка учащихся к будущей профессии, а направленность воспитания на предупреждение асоциального поведения личности не рассматривается как актуальная педагогическая проблема.

Социально-педагогическая значимость решения этой важной проблемы актуализируется недостаточной теоретической разработанностью форм и методов предупреждения асоциального поведения учащихся учреждений профессионального образования и научно-методического обеспечения данного процесса. В этой связи необходима также разработка эффективных социально-педагогических условий предупреждения отклонений в поведении учащихся профессиональной образовательной организации, способствующих формированию нравственных

ценностей личности.

В современной науке накоплен определенный фонд знаний, необходимый для постановки и решения исследуемой проблемы. Теоретические аспекты социализации личности исследованы Э. Дюркгеймом, И.С. Коном, А.В. Мудриком, Г.В. Мухаметзяновой, А.В. Петровским, А.Г. Харчевым и др. Проблемы социального воспитания личности отражены в трудах Б.Г. Ананьева, В.И. Андреева, А.Г. Асмолова, Б.З. Вульfoва, М.А. Галагузовой, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, С.В. Сальцевой и др. Особенности взаимодействия личности и социальной среды рассматривались Б.М. Бим-Бадом, В.П. Зинченко и др. Проблеме воспитания учащихся профессиональной образовательной организации посвящены исследования Э.Ф. Зеера, И.П.Смирнова, Е.В. Ткаченко и др. Исследования ценностных ориентаций становления и развития личности представлены в работах А.С. Гаязова, Г.А. Мелекесова, Н.Д. Никандрова.

Характеристика социальных отклонений раскрыта в работах И.П. Башкатова, Я.И. Гилинского, М.Е. Поздняковой, В.Г. Степанова и др. Классификация девиантного поведения представлена в исследованиях Е.В. Змановской, Ю.А. Клейберга, В.Н. Кудрявцева, А.Е. Личко, В.Д. Менделевича, Р.В. Овчаровой и др. Категория «трудных подростков» охарактеризована в трудах А.С. Белкина, А.И. Кочетова, Г.М. Миньковского, В.Н. Мякишева, И.В. Невского, Д.И. Фельдштейна.

Основы воспитательной работы с трудными учащимися представлены в трудах российских ученых К.Н. Вентцеля, В.В. Зеньковского, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого и др. Специфика социально-педагогической образовательной среды отражена в исследованиях С.А. Алешиной, М.А. Емельяновой, Е.И. Тихомировой и др. Направления профилактики асоциального поведения охарактеризованы в исследованиях А.Г. Амбрумовой, С.А. Беличевой, В.Г. Бочаровой, М.А. Ковальчука, Л.В. Мардахаева, Ф.А. Мустаевой, М.И. Рожкова и др.

Анализ научной литературы, передового педагогического опыта, современного состояния образовательного процесса профессиональной образовательной организации свидетельствует об актуальности исследуемой

проблемы, суть которой заключается в определении и апробации социально-педагогических условий, способствующих эффективному предупреждению асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации. Вместе с тем анализ научных источников показал, что проблема предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации до настоящего времени не получила должного решения и обусловлена рядом противоречий между:

- усиливающейся потребностью современного общества в личности социально приемлемого типа поведения и неустойчивостью подростков перед асоциальными образцами поведения, дестабилизирующими процесс социализации личности;

- потенциальными возможностями учебно-воспитательного процесса профессиональной образовательной организации по предупреждению асоциального поведения учащихся и недостаточной разработанностью эффективных способов формирования социально-значимых ценностей личности;

- необходимостью образовательной практики профессиональной образовательной организации в целенаправленном предупреждении асоциального поведения учащихся и недостаточным научно-методическим обеспечением исследуемого процесса.

Исходя из указанных противоречий, нами была сформулирована *цель исследования*: теоретически обосновать и апробировать социально-педагогические условия предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации.

*Задачи исследования*:

- 1) уточнить содержание понятия «асоциальное поведение учащихся»;
- 2) раскрыть социально-педагогическую сущность процесса предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации;
- 3) разработать и апробировать модель процесса предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации;

4) разработать и внедрить в деятельность профессиональной образовательной организации научно-методическое обеспечение процесса предупреждения асоциального поведения учащихся.

В монографии представлены результаты исследовательской работы автора и обобщены итоги разработки теории и практики предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации.

В первой главе *«Теоретические аспекты предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации»* представлен категориальный и терминологический аппарат исследования; проанализировано состояние исследуемой проблемы в философской, социальной и психолого-педагогической литературе; раскрыта сущность понятий «асоциальное поведение учащихся», «предупреждение асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации»; определены этапы предупреждения асоциального поведения учащихся; разработана модель исследуемого процесса и обоснованы социально-педагогические условия ее реализации.

Во второй главе *«Опытно-экспериментальная работа по предупреждению асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации»* представлены результаты апробации модели процесса предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации, опытно-экспериментальной проверки совокупности социально-педагогических условий исследуемого процесса; исследовательский инструментарий, количественный и качественный анализ результатов проведенного исследования.

# **1 Теоретические аспекты предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации**

## **1.1 Асоциальное поведение личности как социально-педагогическая проблема**

Разработка теоретико-методологических основ профилактики асоциального поведения учащейся молодежи и совершенствование соответствующего педагогического инструментария приобретает особое значение в ситуации расширения спектра деструктивных и зависимых форм отклоняющегося поведения, омоложения и феминизация социальной базы девиации.

Стремительный рост ненормативной активности и аддиктивных форм поведения молодежи разрушает физическое и психическое здоровье поколений будущего и представляет серьезную угрозу национальной безопасности страны.

Пространство девиации существенно расширилось в последние два десятилетия. К очевидным химическим зависимостям сегодня прибавился постоянно увеличивающийся список социокультурных девиаций, таких как игромания, шопинг, интернет-зависимость и другие.

Политические, экономические и социальные преобразования, происходящие в российском обществе, затронули в разной мере все его сферы, в том числе и начальное профессиональное образование, которое необходимо рассматривать не только как институт государства, но и как институт социализации личности учащихся, обеспечивающий усвоение определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих учащимся функционировать в качестве полноправных членов общества.

Проблема асоциального поведения личности в разных условиях ее жизнедеятельности длительное время является одним из направлений теоретических

и прикладных исследований многих наук: медицины, социологии, психологии, педагогики и др. [13,18,25,28,36,42,56,66,75,76,96,141].

Для решения выделенной проблемы нами был проведен анализ философских, социологических и психолого-педагогических исследований, который позволил выявить неоднозначность в понимании сущности исследуемого явления, и потребовал обращения к научным подходам в определении данного понятия.

Обратимся к историко-философским и историко-педагогическим корням асоциального поведения как понятия. Дошедшие до нас источники указывают на существование многочисленных направлений в исследовании этого сложного образования [28,36,42,56,75]. Долгое время в среде ученых и педагогов-практиков превалировало мнение о том, что проблемы воспитания и перевоспитания «трудных учащихся» не существует в теории и на практике. Однако значительный рост различных отклонений в поведении учащейся молодежи, увеличение количества «трудных учащихся» в общеобразовательных школах заставил ученых и практиков обратить внимание на эту важную социально-педагогическую проблему.

Значимые мысли о необходимости учета индивидуально-личностных особенностей учащихся в процессе воспитания, подготовки к трудовой деятельности, затрудняющих осуществление педагогического влияния на них, встречаются в древнегреческих и древнеримских трудах. Особый интерес для нашего исследования представляют педагогические идеи и взгляды философа Демокрита о том, что «многие многознайки не имеют ума, что могут быть юноши умные и старики глупые, ибо научает мыслить не время, но ранее воспитание и природа, что постоянное общение с дурным развивает дурные задатки» [172].

Древнегреческими учеными Плутархом, Платоном и Аристотелем были выявлены важные тенденции о том, что воспитание и подготовка к различным видам деятельности начинаются с самых первых лет существования молодого человека и продолжаются до конца его жизни; об обязательности учета его индивидуальных особенностей в воспитании и исправлении поведения учащихся; о важности родительского воспитания детей [172]. Эти и другие взгляды и идеи античных авторов позволили получить первоначальные представления как о

существовавшей в то время практике воспитания и перевоспитания учащихся, так и о педагогических теоретических воззрениях известных мыслителей, предопределивших дальнейшее научное рассмотрение диссертационной проблемы.

Целый ряд суждений представителей зарубежной и отечественной педагогической мысли (А. Дистервега, Я.А. Коменского, Дж. Локка, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского) по проблемам профилактики и перевоспитания учащихся не потеряли своего значения в современных условиях. Обобщая их педагогические идеи по проблеме профилактики отклоняющегося поведения учащейся молодежи, можно выделить основные тенденции в рассматриваемой проблеме. Главные причины различных отклонений в поведении учащихся, проявлений негативных личностных качеств педагога прошлого видели в просчетах и недостатках семейного воспитания. Дж. Локк высказывал идею о том, что в сознании ученика нет врожденных пагубных идей и представлений и в связи с этим утверждал, что «из всех молодых людей, с которыми мы встречаемся, 9/10 их становятся тем, какие они есть – добрыми или злыми, полезными или нет, благодаря воспитанию» [206,223]. Одну из главных причин отклонений в поведении учащихся И.Г. Песталоцци усматривал в «упадке домашнего очага» и придавал этому фактору воспитания большое значение [232].

Важное значение для рассматриваемой проблемы имеют педагогические взгляды А. Дистервега на дисциплину в школе и необходимость выполнения учащимися школьного порядка. Ученый отмечал, что не существует более вредного и пагубного правила, чем учить юношу нерегулярному, произвольному и неточному исполнению своих обязанностей. Такие дурные качества, как беспорядочность, недобросовестность, недисциплинированность впоследствии сказываются на практической жизни и деятельности молодых людей [223].

В свою очередь, Я.А. Коменский отмечал, что «нет ничего труднее, как перевоспитывать молодого человека, плохо воспитанного», и что «нет на земле никакого более действенного пути исправления человеческой испорченности, как правильное воспитание юношества» [223].

Результаты изучения психолого-педагогических источников свидетельствуют,

что понятия «трудная личность», «трудные учащиеся» прочно вошли в психолого-педагогическую литературу в конце XIX века. Одним из первых термином «трудные учащиеся» воспользовался профессор М.А. Сикорский. Этим собирательным термином обозначались учащиеся, психически неблагополучные, с трудом поддающиеся мерам психолого-педагогического воздействия. Вскоре, наряду с категорией «трудных», стали выделяться такие специфические их группы, как «трудновоспитуемые учащиеся» (В.Н. Никольский); «социально запущенные учащиеся» (В.Н. Мясищев); «несовершеннолетние правонарушители» (А.С. Грибоедова, А.А. Дриль); «морально дефективные» (В.М. Бехтерев, П.П. Блонский) и другие типы «трудных учащихся» [45].

Предметом исследования ученых стали сущность и содержание профилактики и перевоспитания, научная диагностика асоциального поведения, выяснение причин и условий асоциального поведения, разработка эффективной системы превентивных педагогических воздействий на «трудных учащихся».

Важное значение для теоретического и практического изучения и решения проблемы асоциального поведения личности имеют труды Н.К. Крупской, П.П. Блонского, А.С. Макаренко. Так, Н.К. Крупская указывала на то, что процесс перевоспитания определяется наличием у «трудных учащихся» отрицательных качеств личности и в связи с этим необходимостью педагогического воздействия на него. Она полагала, что при этом необходимо исходить не из негативных сторон личности учащихся, а из того положительного, что в них имеется [132].

Взглядов Н.К. Крупской на сущность и содержание процессов перевоспитания учащихся придерживался П.П. Блонский, который доказал научную несостоятельность теории моральной дефективности. По мнению ученого, поведение учащегося есть изменчивое явление, и задача научной психологии состоит в том, чтобы установить, каким образом, в зависимости от чего изменяется человеческое поведение. Для нашего исследования особую значимость имеет вывод П.П. Блонского о том, что во всех случаях, когда обнаруживаются отклонения в поведении учащегося, необходимо понять сущность этих отклонений, выявить их причины и создать необходимые условия для преодоления личностных недостатков

в условиях учебно-воспитательной деятельности [112].

Значительный вклад в научное понимание практического решения проблемы перевоспитания учащихся внесли А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский. Важным выводом для нашего исследования является идея педагогов о том, что воспитательная работа с учащимися не сводится к исправлению допущенных в раннем возрасте ошибок, а заключается в их недопущении и предупреждении. Осуществление данного положения А.С. Макаренко видел в сочетании высоких требований к учащимся с глубочайшим уважением к ним, что и определило гуманизм всей его педагогической системы. В.А. Сухомлинский главным в воспитании считал не защиту учащихся от дурного влияния, а воспитание у них невосприимчивости к дурному и аморальному. По мнению педагога, в сознании ученика происходит борьба положительного и отрицательного, поэтому «его необходимо вовлекать в совершение морально ценных поступков» [132,202]. Соответственно, идеи А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского о профилактике отклоняющегося поведения учащихся являются ориентиром для последующей разработки данной проблемы в современных условиях.

Таким образом, анализ научно-педагогических взглядов позволил установить ряд тенденций в понимании проблемы превентивной педагогики: различные виды отклонений в поведении учащихся отражают недостатки и упущения в процессе становления личности учащегося; негативные внешние воздействия искажают ход нормального психического развития молодежи, создают внутренние предпосылки для принятия отрицательных явлений и сопротивления положительным воздействиям; интеграция неблагоприятных внешних условий с внутренними предпосылками усугубляют аморальность, асоциальность личности.

В последние годы проблема асоциального поведения учащихся приобрела самостоятельное теоретическое и практическое значение для целой группы научных дисциплин: философии, социологии, психологии, этики, криминологии, психиатрии и педагогики.

В контексте нашего исследования предстоит конкретизировать понятия: *«отклоняющееся поведение»*, *«девиантное поведение»*, *«делинквентное поведение»*.

В «Психологическом словаре» «отклоняющееся поведение» определяется как система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым и нравственным нормам [158]. По мнению В. Кона, «отклоняющееся поведение - это такое поведение, которое идет вразрез с институционализированными ожиданиями, то есть с ожиданиями, разделяемыми и признаваемыми законными внутри социальной системы» [88]. Психолог Е.В. Змановская дает определение дескриптивного характера: «Отклоняющееся (девиантное) поведение - это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией» [68].

В середине 20-го века в педагогический оборот было введено понятие «девиантное поведение» (от латинского - «отклонение»). Под девиантным поведением понимается отклонение от общепринятых в данном обществе, ближайшем окружении социально-нравственных норм и ценностей, нарушение которых порицается общественным мнением данного социума [146]. Девиантное поведение в «Словаре по социальной педагогике» определяется как отклонение от нормы поведения, развития [196]. Также определяет девиантное поведение В.Н. Иванов, говоря, что девиантное поведение понимается как нарушение социальных норм.

Согласно В.В. Ковалеву, девиантное поведение есть отклонение от нравственных норм данного общества. При этом проявления антиобщественного поведения отличаются многообразием и не всегда легко поддаются систематизации [98]. В.Д. Менделевич подчеркивает, что девиация - это граница между нормой и патологией, крайний вариант нормы. Девиантность нельзя определить, не опираясь на знание норм [115]. Ю.А. Клейберг предлагает свое понимание термина «девиантное поведение», отражающего его психологическую сущность: «Девиантное поведение - это специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации ценностного отношения к ним» [80].

Ряд исследователей, в частности И.А. Невский, отклоняющееся и девиантное поведение связывают воедино [128]. Отклоняющимся (девиантным) поведением

И.А. Невский называет социальное поведение, не соответствующее установившимся в данном обществе нормам. Социолог И.С. Кон уточняет определение девиантного поведения, рассматривая его как систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры и морали [89].

Ряд исследователей (Ф.А. Мустаева, Р.В. Овчарова) девиантное поведение подразделяет на две категории: поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья (наличие явной или скрытой психопатологии (патологическое), и антисоциальное поведение, нарушающее какие-то социальные, культурные и особенно правовые нормы. Незначительные проступки называют правонарушениями, а серьезные, наказываемые в уголовном порядке – преступлениями. Соответственно говорят о делинквентном (противоправном) и криминальном (преступном) поведении [120,135]. Делинквентными расцениваются такие характеристики поведения, как агрессивность, лживость, прогулы, бродяжничество, крайнее непослушание, враждебность к педагогам и родителям, жестокость к младшим и животным, дерзость и сквернословие. Поскольку отмеченные качества являются аморальными (противоречащими нормам этики и общечеловеческим ценностям), наблюдается определенная трудность в отграничении делинквентных и аморальных поступков. По многим характеристикам, по мнению ряда авторов, криминальное и делинквентное поведение рядоположены [120]. Различие между рассматриваемыми понятиями заключается в том, что преступное и делинквентное поведение носят антисоциальный характер, аморальное – асоциальный.

*Асоциальное поведение* (от греч. а – отрицательная частица «не», «без» и лат. socialis – общественный, связанный с жизнью и отношениями людей в обществе) – это такое поведение человека, которое не соответствует нормам, принятым в обществе, но не содержит противоправных действий [158]. В социологии исследуемое понятие трактуется как «поведение, не соответствующее культурным целям общества» (И.С. Кон, И.А. Невский). В психологии оно рассматривается как «система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в

обществе социальным и нравственным нормам» (Е.В. Змановская, В.В. Ковалев, Ю.А. Клейберг, В.Н. Иванов). В педагогической науке асоциальное поведение связывается с «педагогической запущенностью» и «несоответствием поступков, действий, видов деятельности нормам, правилам поведения, установкам, ценностям» (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина).

По мнению некоторых авторов, «асоциальное поведение учащихся» как диагностическая категория представляет собой взаимодействие с микросоциальной средой, нарушающее его развитие и социализацию вследствие отсутствия адекватного учета средой особенностей его индивидуальности и проявляющееся его поведенческим противодействием предлагаемым нравственным и правовым общественным нормативам [28].

Современный отечественный исследователь Ю.А. Клейберг на примере подростковой девиантности также раскрывает асоциальное поведение через отношение личности к культурным нормам [81].

В свою очередь, В.Д. Гатальский считает, что асоциальное поведение – естественная реакция человека на возникающее в обществе противоречие между социальной целью и социальными нормами ее достижения [45]. Созидательные отклонения выполняют важнейшие позитивные социальные функции. Они необходимы, чтобы общество было гибким и готовым к переменам. Асоциальное и нормативное поведение – две равноценные составляющие социально-ролевого поведения. Для нормального протекания социогенеза (понимаемого в широком смысле слова) девиантно-ролевое поведение человека имеет не меньшее значение, чем его нормативно-ролевое поведение.

Форма ответной реакции общества на тот или иной вид отклонения должна зависеть от того, какие (по степени общности) социальные нормы нарушаются: общечеловеческие, расовые, классовые, групповые и т.д. Социальный контроль выражается в стремлении большинства воспрепятствовать асоциальному поведению, наказать девиантов или «вернуть их в общество». Методы социального контроля включают изоляцию, обособление, реабилитацию.

Исторически первая реакция общества – подавить, запугать, уничтожить нарушителей порядка. Когда же общество пресытилось пытками, виселицами, кострами и т.п., стало закрадываться сомнение в эффективности наказания, репрессий, что привело к мысли о приоритете предупреждения преступлений и иных антиобщественных явлений. Идея превенции нежелательных для общества явлений была значительным шагом вперед по сравнению с концепцией мести. Однако провозглашаемый приоритет профилактики не исключал применения репрессий, и весьма жестких – смертная казнь, тюрьмы; благие идеи профилактики оставались нереализуемыми или недостаточно реализуемыми на практике [45].

Выделяются следующие зависимости реакций общества и асоциального поведения:

1) чем выше уровень нарушаемых социальных норм и ценностей, тем более решительными должны быть действия общества, государства;

2) чем более низкий (по месту в нормативно-ценностной иерархии) уровень социальных норм нарушается, тем больше упора должно делаться на неформальные меры социального контроля: социальное вознаграждение или порицание, убеждение и т.д.;

3) чем сложнее социальная структура общества, тем многообразнее должны быть формы социального контроля;

4) реакция на нарушение человеком социальных норм более низких, основополагающих уровней должна быть более терпимой, чем это допустимо при нарушении норм более высоких уровней;

5) чем должен делаться на внутренний личностный самоконтроль (а не на внешний социальный контроль).

Таким образом, исследователи, изучавшие природу асоциального поведения, подчеркивают сложность и многогранность данного явления, определяя его сущность как отклонение от принятых в обществе норм морали.

Под *отклонениями в поведении* учащихся профессиональной образовательной организации понимаются такие его особенности и их проявления, которые не только обращают на себя внимание, но и настораживают воспитателей (родителей,

педагогов, общественность). Эти особенности поведения не только свидетельствуют об отклонениях от общепринятых норм, требований, но и несут в себе зачатки будущих проступков, нарушений нравственных, социальных, правовых норм, требований закона, представляют собой потенциальную угрозу субъекту поведения, развитию его личности, окружающим его людям, обществу в целом.

Проблема асоциального поведения — это проблема гармонии личности и общества, проблема согласованности процессов их развития и функционирования. Сложность этих двух феноменов закономерно привела к появлению большого спектра теорий, объясняющих явление асоциального поведения личности. Анализ научной литературы показывает, что не существует единого подхода к изучению и объяснению асоциального поведения. Большинство теорий стремятся объяснить асоциальное поведение комплексно, с учетом как общественно, так и личностно значимых факторов. В то же время в ряде теорий наблюдается явное доминирование одного из этих факторов. Многообразие подходов в определении причин асоциального поведения тесно связано с пониманием структуры и самой природы девиации. Теоретически однозначно выразить всю эту совокупность действующих детерминантов вряд ли можно. В зависимости от того, какому из элементов или их особому сочетанию придается на практике доминирующее значение в рамках той или иной теории, определяются и основные причины этого поведения. В связи с этим логически строгую классификацию концепций причин асоциального поведения личности выстроить достаточно сложно. Нам представляется, что в качестве общих принципов анализа концепций раскрытия причин асоциального поведения учащихся важно заложить принцип историзма и многоуровневости. Рассмотрим кратко каждый из них [43].

*1 Принцип историзма* в понимании природы асоциального поведения состоит в том, что каждая из концепций рассматривается как выражение одного из этапов развития самих асоциальных явлений, способов их познания. С позиции данного принципа, обращение к подростковой девиации тоже имеет свои причины, которые позволяют понять, почему именно анализ данного социального феномена стал интересовать исследователей больше, чем изучение девиации других возрастных

групп общества. Анализ асоциального поведения учащихся приводит к пониманию того, что трудно раскрыть при изучении всей социальной структуры.

2 Согласно *принципу многоуровневости* биологические, психологические и социокультурные элементы рассматриваются не как равнокачественные, а как различные уровни развития структуры личности, высшим из которых является уровень культуры личности. Чем выше уровень культуры общества, чем в большей мере общество осознает причины и условия своего развития, тем полнее понимание того, что рассмотрение социокультурных элементов в качестве причин девиации есть не только результат развития социальной науки, но и социально-практическая цель.

На основе этих двух принципов и анализа зарубежной и отечественной литературы нами выстроена классификация концепций, объясняющая причины асоциального поведения учащихся (таблица 1). Обобщенный анализ показал, что в отдельных теориях наблюдается явное доминирование преимущественно одних факторов. Так, сторонники биологического подхода пытаются объяснить отклонения в поведении природными факторами, сторонники психологического подхода – психологическими особенностями личности. В социологическом подходе причинами возникновения отклонений в поведении являются, прежде всего, сами процессы, происходящие в обществе, группах. Подобная ситуация сложилась в нашей стране, и это объясняет повышенный интерес к более глубокому изучению асоциального поведения как социального явления, а также к созданию эффективных технологий его профилактики.

Таблица 1 - Методологические подходы и концепции к исследованию асоциального поведения личности

Подход	Теории	Характеристика
Биологический подход	Преступно-антропологическая теория	Ч.Ломброзо. Преступность предопределяется анатомическими, атавистическими, дегенеративными особенностями человека.
		Э.Кречмер, У.Шелдон. Характер поведения людей обусловлен конституционными особенностями их телосложения.
		Пол Келли. Мозг провоцирует человека на саморазрушение. Чем более развит мозг, тем больше развит инстинкт самоуничтожения.
	Эволюционная теория	Чарльз Дарвин. Сторонники эволюционного подхода рассматривают различные аспекты человеческого поведения как проявление видовых наследственных программ.
	Этологическая теория	Конрад Лоренц, развивающий идеи Дарвина, объясняет различные феномены человеческого поведения прежде всего врожденным инстинктом борьбы за существование.
Психологический подход	Психоаналитическая теория	З.Фрейд. Постоянный конфликт между бессознательными влечениями и социальными ограничениями естественной активности человека.
		К.Юнг. Неспособность установить адекватный контакт с окружающей средой. Положение ребенка в семье, тип воспитания оказывают значительное влияние на возникновение отклонений.
		Э.Эриксон. Столкновение «Я» и ролевой диффузии в период жизненного кризиса.
		Д.Боулби, Г.Салливан, К.Хорни. Причина отклонений заключается в дефиците эмоционального контакта, «теплого» общения ребенка с матерью в первые годы жизни.
	Гуманистическая теория	А.Маслоу, У.Роджерс. Отклонения в поведении выступают как следствие потери подростком согласия со своими собственными чувствами и невозможность найти смысл и самореализацию в сложившихся условиях воспитания.
	Теория «гедонистического риска»	И.Ю.Борисов. Актуализация потребностей достигается путем создания опасных, угрожающих их удовлетворению ситуаций. Цель: получение чрезвычайно сильных, амбивалентных переживаний, возникающих в момент опасности.
Социологический подход	Теория аномии	Э. Дюркгейм. Причина асоциального поведения кроется в социальной дезорганизации. Девиация происходит вследствие нарушения или отсутствия ясных социальных норм. Социальные нормы – первичны, девиации людей – вторичны.
		Р. Мертон. Причина девиаций – разрыв, несоответствие между культурными целями общества и социально одобряемыми средствами их достижения.

Продолжение таблицы 1

Подход	Теории	Характеристика
	Теория «социальных обручей»	Трэвис Хирши ввел понятие «социальные обручи». Чем больше люди верят в ценности, принятые обществом, чем активнее они стремятся к участию в социально одобряемой деятельности, тем меньше вероятность, что они совершат противоправный поступок.
	Культурная теория	И. Миллер, Селин. Ведущая роль принадлежит субкультуре. Девиация имеет место, когда индивид идентифицирует себя с субкультурой, нормы которой противоречат нормам социума. Э. Сатерленд вводит понятие «культурная трансмиссия» - это процесс, в котором отклонения изучаются через передачу норм в пределах общества или группы. Асоциальному поведению обучаются. Люди воспринимают ценности, способствующие девиации, в ходе общения с носителями этих ценностей.
	Теория социального научения	А. Бандура. Большинство особенностей поведения развивается путем подражания другим людям. Таким образом, акцент в происхождении отклонений здесь переносится на неадекватное социальное научение.
	Теория стигматизации (наклеивания ярлыков или клеймения)	Г.Беккер, Е.Розер, П.Марш, Р.Харе. Девиация – это не качество поступка, который совершает человек, а следствие применения другими людьми правил и санкций против «нарушителя». Здесь понятие девиации подразумевает наличие внешнего арбитра, определяющего, что считать нормой, а что – отклонением.
	Конфликтологическая теория	Квинни, О.Тура, Тэйлор рассматривают «девиантов» не как нарушителей общепринятых правил, а как бунтарей, выступающих против капиталистического общества. Девиация – результат противодействия нормам капиталистического общества.
	Девиантология	В.С. Афанасьев, Я.К. Гилинский, Б.М. Левин, М.Е. Позднякова. Асоциальное поведение рассматривается не как патология, а как естественный и необходимый результат эволюции социума. Отклонение не есть объективная характеристика определенных видов поведения, а лишь следствие соответствующей общественной оценки (конвенциональность «нормы» - «отклонения»).
	Синтезированная теория	Н. Смелзер. Девиация возникает в результате сочетания многих социальных и психологических факторов. Рассматривает девиацию в динамике.
	Социально-психологическая теория	Я. Харре, С. Линг. Асоциальное поведение – результат сложного взаимодействия процессов, происходящих в обществе и сознании человека. Асоциальное и нормативное поведение – две равноценные составляющие социально-ролевого поведения. Асоциальное поведение становится все более рациональным.

Таким образом, теоретическое осмысление концептуальных подходов к исследованию асоциального поведения позволило нам сделать вывод о его многофакторной обусловленности. На основе представленной классификации концепций асоциального поведения личности нами были выявлены основные причины данного явления.

*1 Социально-исторические причины.* В контексте данных причин понятие «асоциальное поведение» можно определить как поведение учащегося, включённого в систему разрушения общественных связей вследствие утраты связи между историческими поколениями, несоблюдения культурных традиций. Следовательно, основной социально-исторической причиной появления и роста асоциального поведения учащихся является разрушительная трехкратная смена общественных отношений в России за последние 80 лет, приведшая к нестабильности, утрате исторических преемственных связей поколений, культурных традиций.

*2 Социально-психологические причины,* среди которых мы выделили следующие: отсутствие опыта социальных отношений, что делает установки на поведение и отношения учащихся неустойчивыми и тем самым создаёт условия для асоциального проявления элементов окружающей социальной среды; не всегда учитываются особенности психофизического развития учащихся, когда его ценностные ориентации становятся неустойчивыми, подверженными смене под влиянием меняющейся социальной среды и развития; стремление учащихся к самоутверждению, самоактуализации нередко приводят к выбору средств асоциального характера; деформация общественных и личностных ценностей под влиянием неформальных объединений учащихся.

Учитывая все выше сказанное, «асоциальное поведение» в данном контексте можно определить как поведение человека, находящегося длительное время в ситуациях неуспеха и крайне малого общения с членами общества, вследствие чего приобретает отрицательный опыт социализации, закреплённый внутренним конфликтом между собственным поведением и поведением членов общества.

*3 Социально-психологические причины* логически связаны с *социально-педагогическими причинами* асоциального поведения учащихся. В социально-

педагогическом плане управление социализацией личности зависит от взаимодействия учащегося с членами семьи, и в особенности с родителями; с коллективом педагогов, классным руководителем; коллегами по группе и членами неформальных объединений. Большое влияние на поведение учащихся оказывают средства массовой информации.

Следовательно, к социально-педагогическим причинам появления учащихся с асоциальным поведением мы отнесли: не всегда позитивное влияние семьи, окружающей микросреды на поведение учащихся (Д.А. Дриль, Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова и др.) [34]; отсутствие установок на ориентацию учащихся на социальные, нравственные ценности в деятельности педагогического коллектива (А.В. Кирьякова и др.) [92]; рассогласование в целях взаимодействия учащегося с коллективом сверстников и педагогов (Т.А. Стефановская и др.) [192]; смену ценностных ориентаций учащихся с переходом на более высокий уровень социализации личности (Р.А. Литвак, В.А. Никитин и др.) [158]; разрыв в преемственности между поколениями в ценностных ориентациях учащихся (Т.Д. Владимирова, А.В. Мудрик и др.) [121]; культивирование агрессивного стиля поведения средствами массовой информации (В.В. Бурматов, А.А. Драгунов и др.) [44].

Ряд исследователей выделяют *специфические особенности асоциального поведения личности*: асоциальное поведение не соответствует важным для данного общества в данное время общепринятым или официально установленным социальным нормам; асоциальное поведение влечет за собой санкции; является разрушительным, нанося ущерб самой личности или окружающим людям; относится преимущественно к стойко повторяющемуся поведению; всегда согласовывается с общей направленностью личности; рассматривается в пределах медицинской нормы, без отождествления его с психическими заболеваниями или патологическими состояниями; сопровождается различными проявлениями социальной дезадаптации; имеет выраженное индивидуальное и возрастно-половое своеобразие [68].

По мнению В.Д. Гатальского базовыми социально–культурными и психологическими предпосылками и факторами асоциального поведения учащейся молодежи, находящимися в зоне педагогической компетенции, являются [46]:

а) изменения в системе ценностей и образе жизни, вызванные общекультурными тенденциями: перенос в обществе ценностей по оси «индивидуализм–коллективизм» в сторону большего индивидуализма; социально–культурная аномия, формирующая опыт переживания вседозволенности, «избыточности» возможностей удовлетворения потребностей в ситуации отсутствия всяческих помех и препятствий; утрата ответственности как определяющей нравственной детерминанты, готовности и способности к самостоятельному и морально вменяемому поведению;

б) специфическая группа психологических качеств личности, препятствующих позитивной социализации;

в) психологическая неготовность своевременно разрешать актуальные проблемы, возникающие в значимом социальном окружении и внутреннем мире личности;

г) негативное влияние социальной среды, ближайшего социального окружения;

д) обостренные проблемы личностной идентичности – антикультурные формы молодежной активности выступают в качестве компенсаторного и адаптивно–психологического механизма, в рамках которого социально неконкурентоспособная молодежь дистанцируется от общества, вырабатывая нетрадиционные для социума ценности и формы самореализации, принимая деструктивные модели и формы поведения.

Анализ научных источников свидетельствует о том, что асоциальное поведение личности характеризуется индивидуальным и возрастным своеобразием, сопровождается деформацией ценностных ориентаций и проявляется в несоответствии общеустановленным моральным нормам.

Для уточнения специфики асоциального поведения учащихся нами осуществлено изучение учебно–воспитательной среды профессиональной

образовательной организации, позволившее определить типичные характеристики исследуемого явления: сопротивление педагогическим воздействиям; отрицательное отношение к учебной деятельности, не компенсированное другими полезными занятиями и интересами; отсутствие навыков самоконтроля и самокритичного отношения; нарушение эмоционально-волевой сферы; нравственная дезориентация.

Таким образом, на основе междисциплинарного анализа теоретических источников и изучения учебно-воспитательной среды профессиональной образовательной организации асоциальное поведение учащихся определяется нами как социально неодобряемое поведение, характеризующееся устойчивыми внешними проявлениями несоответствия моральным нормам, внутриличностными изменениями, вызванными деформацией социально значимых и личностных ценностей.

Подводя итоги параграфа, подчеркнем, что *сложившиеся социально-исторические предпосылки, современное состояние науки, уровень развития профессионального образования определяют необходимость изучения сущности процесса предупреждения отклонений в поведении учащихся, разработки модели предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации.*

## **1.2 Социально-педагогическая сущность процесса предупреждения асоциального поведения учащихся**

Прогрессирующая тенденция непрерывного роста различных проявлений асоциального поведения среди учащихся профессиональной образовательной организации, сложность и противоречивость ситуации, необходимость создания определенных условий для разностороннего становления личности предусматривают необходимость комплексных мер предупреждения асоциального поведения личности, психолого-педагогическое сопровождение данного процесса.

Для характеристики социально-педагогической сущности предупреждения

асоциального поведения учащихся нами систематизировано содержание раскрывающих ее сопряженных понятий «профилактика» и «предупреждение». За последние 20 лет психолого-педагогические науки занялись детальным изучением проблемы профилактики. В «Энциклопедическом словаре» социальной работы под профилактикой подразумеваются научно обоснованные и своевременно предпринятые действия, направленные на предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов групп риска, сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей, содействие им в достижении поставленных целей и раскрытие их внутренних потенциалов» [196]. *Профилактика асоциального поведения* – это комплекс мероприятий, направленных на его предупреждение (С.А. Игумнов, В.Т. Кондрашенко) [87].

В результате анализа исследований по предупреждению асоциального поведения (Б.Н. Алмазов, Р.В. Овчарова, В.Н. Кудрявцев) нами установлено, что в общефилософском аспекте профилактика есть предупреждение возникновения процесса, явления или действия. В социологии предупреждение асоциального поведения рассматривается как «совокупность государственных, общественных, социально-медицинских и организационно-воспитательных мероприятий, направленных на устранение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения негативного характера» (В.Н. Кудрявцев, И.С. Кон).

В психологии исследуемый процесс связывается с «коррекцией или преодолением психологических трудностей и проблем в поведении» (И.В. Дубровина). В педагогике предупреждение рассматривается как «система предупредительных мер, связанных с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающих те или иные недостатки в развитии личности» (Б.Н. Алмазов, Р.В. Овчарова, А.Б. Фомина). Таким образом, учитывая специфику данного процесса, характерного для социальных систем, понятие «предупреждение» более полно отражает предметную направленность нашего исследования.

Понятие «*предупреждение асоциального поведения*» означает систему

действий, комплекс методов и приемов, обзор содержания и форм поведения детей и подростков [107].

Однако предупреждение асоциального поведения учащихся не может быть рассмотрено в отрыве от профилактической деятельности, осуществляемой на уровне государства и относящейся к социальной профилактике.

*Социальная профилактика* рассматривается как:

- «совокупность государственных, общественных, социально-медицинских и организационно-воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения негативного характера и др. социально опасные и вредные отклонения в поведении. Ее целью является создание предпосылок для формирования законопослушного, высоконравственного поведения» [65];

- «система социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественным действиям несовершеннолетних, осуществляемых в совокупности с индивидуально профилактической работой и семьями, находящимися в социально опасном положении» [65].

В нормативных документах прописано и понятие индивидуальной профилактической работы. Индивидуальная профилактическая работа есть деятельность по своевременному выявлению несовершеннолетних и семей, находящихся в социально опасном положении, а также по их социально-педагогической реабилитации и (или) предупреждению совершения ими правонарушений и антиобщественных действий [65].

Социальная профилактика является необходимым фоном, на котором более успешно осуществляются все другие виды профилактики асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации: психологическая, медицинская, социально-педагогическая и педагогическая.

*1 Психологическая профилактика.* Основной целью данного вида профилактики является коррекция или преодоление серьезных психологических

трудностей и проблем. Задачи психологической профилактики: осуществление заботы о психическом здоровье и психических ресурсах людей, работа с малой степенью эмоциональных, поведенческих и учебных расстройств; работа с «группой риска» (раннее выявление у детей и подростков трудностей в учении и поведении, а также преодоление этих трудностей); работа с учащимися с ярко выраженными учебными или поведенческими проблемами [19].

*2 Медицинская профилактика.* Медицинская профилактика направлена на устранение неблагоприятных факторов, вызывающих определенное явление, а также на повышение устойчивости личности к влиянию этих факторов; на раннее выявление и реабилитацию нервно-психических нарушений и работу с «группой риска»; решение специальных задач, таких, как лечение нервно-психических расстройств, сопровождающихся нарушениями поведения, а также предупреждение рецидивов у лиц с уже сформированным асоциальным поведением [48].

*3 Социально-педагогическая профилактика.* Социально-педагогическая профилактика – это система мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития учащихся и способствующих проявлению различных видов его активности [65].

Исходя из понимания социальной ситуации развития, ее объективного и субъективного аспектов, социально-педагогическая профилактика направлена на изменение различных внешних и внутренних факторов и условий социального воспитания или перестройку их взаимодействия». Данный вид профилактики предполагает направление социальным педагогом деятельности на воспитательный микросоциум учащегося (педагоги, родители, группа сверстников), на изменение характера их отношения, воздействия на учащегося, на представления учащегося об окружающих и взаимоотношениях с ними, сопровождающие их переживания, способствование изменению позиции учащегося по отношению к социуму (содействие, противодействие, бездействие) [73].

*4 Педагогическая профилактика.* Педагогическая профилактика – это система предупредительных мер, связанных с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающих те или иные недостатки (отклонения) в развитии личности.

Она осуществляется на фоне общей гуманизации педагогического процесса, причем успешность системы связана, прежде всего, со всеми субъектами педагогического процесса. Р.В. Овчарова, обосновывая модель комплексной психолого-педагогической реабилитации учащихся, раскрывает важнейшие элементы гуманизации педагогического процесса: переориентация критериев результативности целостного педагогического процесса; создание психолого-педагогических и валеологических условий гуманизации педагогического процесса; реализация разноуровневой модели содержания образования; освоение личностно ориентированной модели взаимодействия с детьми, подростками; рациональная организация педагогического процесса; внедрение методов общей ранней профилактики; анализ целостного педагогического процесса с позиций гуманизации [135].

Нельзя недооценить значимость социально-педагогической и психолого-педагогической профилактики для работы с учащимися, имеющими отклонения в поведении. В своей совокупности они раскрывают необходимость применения разнообразных направлений работы, цель которых – оптимизация процесса социализации учащегося профессиональной образовательной организации.

Научное сообщество, а также Всемирная организация здравоохранения отмечают, что профилактика предусматривает решение еще не возникших проблем. Однако при этом уточняется, что работа по профилактике асоциального поведения учащихся лежит в пределах так называемой вторичной, или даже третичной профилактики, т.е. профилактические меры принимаются непосредственно перед возникновением проблем или в отношении уже возникшей проблемы, но предупреждают возникновение новых. Например, педагог работает с отдельными поведенческими недостатками подростка, профилактируя развитие негативных личностных свойств [135]. Первые две группы, по мнению Р.В. Овчаровой, можно отнести к общей профилактике, а третью - к специальной. В современной науке понятия общей и специальной профилактики характеризуются следующим образом.

*Общая профилактика* – совокупность мер, направленных на создание благоприятных социально-экономических, социокультурных и социально-

педагогических условий, содействующих семье в выполнении ею своих функций по воспитанию физически и социально здоровых детей; по реализации воспитательных функций образовательными учреждениями всех типов, по обеспечению ими полноценного развития интересов и способностей у учащихся, занятости общественно полезной деятельностью во внеурочное время [66].

*Специальная профилактика* включает коррекционно-реабилитационные меры, направленные на детей группы риска, асоциальных учащихся, несовершеннолетних правонарушителей. Она предполагает использование разнообразных мероприятий психолого-педагогической поддержки и социально-правовой помощи несовершеннолетним, защиту их от невнимания родителей, жестокости, насилия и негативного влияния асоциальной среды. Коррекционно-профилактическая работа осуществляется в тесном взаимодействии профессиональной образовательной организации, семьи, досуговой среды и неформальных групп, разнообразных социальных институтов и общественных организаций [65].

Таким образом, *предупреждение асоциального поведения* – целостный процесс, осуществляемый комплексно. Предупреждение асоциального поведения учащихся предполагает педагогическую диагностику, включение воспитанника в социальные и внутриколлективные отношения, в систему ответственных зависимостей с обществом и коллективом, привлечение асоциального учащегося к социально ценной деятельности с учетом имеющихся у него положительных качеств, сил и способностей, нормализацию и регуляцию отношений педагогов и воспитуемых, использование всех положительных возможностей училища, лицея, семьи, общественности, создание единых педагогических позиций по отношению к асоциальным учащимся, формирование объективной самооценки, обучение методике самостимуляции положительного поведения.

Обобщенный анализ теоретических исследований позволил определить *предупреждение асоциального поведения учащихся* как *единство процессов выявления причин социально неодобряемого поведения и реализации совокупности социально-педагогических условий, направленных на предотвращение в избираемых*

*учащимися моделях поведения проявлений асоциального характера и формирование нравственных ценностей.*

Обосновав понятие «предупреждения асоциального поведения», остановимся на основных направлениях организации профилактической работы. В научном аспекте можно условно выделить три направления, каждое из которых основывается на определенном приоритетном взгляде на причины асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации.

*Средовое направление*, связанное с объяснением причин поведения людей, включенностью их в социальные общности и взаимодействием с социальной средой. Отсюда предупреждение асоциального поведения – это работа со средой жизнедеятельности учащегося (воспитывающая среда в открытом социуме по месту жительства – С.Т. Шацкий; в детской колонии – А.С. Макаренко; в семье – Л.С. Алексеева, Г.П. Бочкарева, А.Е. Личко, Б.Н. Алмазов; работа с неформальными подростково-молодежными группами – И.П. Башкатов; комплексный подход к формированию комфортной среды жизнедеятельности учащегося – С.А. Беличева; теория социального контроля Ю.А. Клейберга и др.) [20,81].

Следующее направление можно назвать *клинико-биологическим*, представители которого говорят о роли генетического влияния на поведение человека, о физических, физиологических, психопатологических, экологических факторах. В этом случае основное направление в профилактике – реализация комплекса медицинских и психологических мер (Э. Уилсон, С. Джеффи, З. Фрейд, А. Адлер, Э. Фромм, К. Хорни, У. Шутц, А. Бандура, А. Басса, Л. Берковец, С.Н. Ениколопова, Т.Н. Курбатова, Н.П. Дубинин, И.И. Карпец, В.Н. Кудрявцев, Ю.Н. Кропотков и др.) [159]. Представители этого подхода в большей степени обращают свое внимание на коррекционную работу.

Следующее направление – *лично-ориентированное*, объясняющее возникновение асоциального поведения действием совокупности факторов, имеющих социальную, биологическую, психологическую природу. Представители данного направления рассматривают профилактику как работу с самой личностью, с формированием у человека навыков самостоятельного принятия решений, умения

справляться с возникающими проблемными ситуациями, умения противостоять влиянию группы и разрешать конфликтные ситуации (Б.С. Братусь, М.И. Буянов, И.П. Крохин, В.Г. Степанов, Р.В. Овчарова и др.) [145].

На практике в русле вышеназванных научных направлений сложились следующие прикладные направления профилактики асоциального поведения учащихся. Одно из них можно назвать *запретительным*. Оно обычно реализуется через систему морализирования по поводу того, что те или иные девиации - это нарушение всевозможных существующих в обществе социально-нравственных, этических и других норм, либо через систему мер, связанную с запугиванием человека. Этот механизм воздействия на молодежь реализуется через идею пропаганды последствий тех или иных видов асоциального поведения.

Следующее направление можно назвать *информационным*. В различных аспектах оно популярно в наши дни. Подросткам довольно много рассказывают о вреде наркотиков, о механизме действия их на организм человека, о последствиях употребления различных психоактивных веществ, о вреде пьянства и алкоголизма, о последствиях необдуманных противоправных действий, о вреде проституции, в первую очередь для здоровья женщины или мужчины. Вопрос заключается в том, как правильно информировать молодежь, в какой форме и какое влияние на ее сознание окажет получаемая информация. Сегодня мы живем во время так называемой «информационной революции», которая заключается в том, что каким-либо образом управлять информационными потоками, которые получает молодое поколение, практически невозможно, причем вся информация, которую заинтересованные взрослые и специалисты, ведущие профилактику, пытаются передать молодежи, содержит в себе элемент запрета, особенно это касается профилактики наркомании.

Следующее направление профилактики – это *пропаганда здорового образа жизни* и реализация различных программ укрепления здоровья. В ходе такой работы по укреплению здоровья поощряется развитие альтернативных привычек (занятие спортом, активный досуг без табака и алкоголя, обоснованный и здоровый режим труда и питания и т.п.), которые могут стать барьером, препятствующим поведению,

наносящему вред здоровью, и служить альтернативой асоциального поведения учащихся. Практика реализации данного направления доказала свою эффективность.

Следующее направление можно назвать *личностно-прикладным*. Механизм реализации данного направления нацелен на то, чтобы, используя различные формы занятий, сформировать у учащегося навыки самостоятельного принятия решений, умения решить возникающие проблемные ситуации, навыки решения проблем общения и умения вести себя в стрессовой ситуации, умения противостоять давлению группы и разрешать конфликтные ситуации. Существуют различные программы в этом направлении. Их общая цель – научить подростка управлять собой и объективно оценивать свои действия и поступки, развить веру учащегося в свои силы и возможности достигнуть социально значимых результатов в жизни.

Современное общество нуждается в новой концепции социального контроля и профилактики отклонений в поведении. В западно-европейской педагогике признается «кризис наказания», идет поиск альтернативы принудительным, репрессивным мерам воздействия. Складываются основные принципы «либеральной» социальной профилактики и педагогики»: замещение, вытеснение наиболее опасных форм социальной патологии общественно полезными или нейтральными, направление социальной активности в общественно одобряемые или нейтральные ее формы; легализация преступлений «без жертв»; создание служб социальной помощи; реадaptация лиц, оказавшихся вне общественных структур и т.п.

Профилактика асоциальной активности и сокращение «зоны риска» возникновения зависимого поведения учащейся молодежи предполагает целенаправленные усилия по расширению личностных потенциалов и оптимизации культурно-образовательной среды. Профилактическая работа в образовательном учреждении может быть эффективной при условии взаимодополнения огромного потенциала педагогического наследия и новых социальных технологий, сформировавшихся вне педагогического знания. Приоритетами развития социально и культурно нормативной личности должны стать: духовно-нравственное развитие

учащихся; формирование социальной направленности и конструктивных социальных коммуникаций за счет погружения в социальное проектирование общественно-значимых акций; оптимизация культурно-образовательной среды – основной «зоны» жизнедеятельности личности учащегося.

Каждое из вышерассмотренных направлений имеет как преимущества, так и недостатки. Важно уметь использовать эти направления профилактики адекватно и в комплексе.

Выявление и формирование закономерностей как наиболее существенных, устойчивых связей, от познания которых зависит результативность профилактической работы, – важнейшая задача научной теории педагогики в целом, ученых и практиков, занимающихся проблемами профилактики в частности. В исследовании нами изучены основные закономерности предупреждения асоциального поведения учащихся.

В философии закономерность рассматривается как необходимая, устойчивая, объективно повторяющаяся существенная связь явлений. Действия закономерностей проявляется в виде тенденций, которые определяют основную линию развития процесса [210].

В педагогической науке выделяются три уровня закономерностей: всеобщие, или универсальные, общие закономерности и специфические, или частные. *Закономерности предупреждения асоциального поведения* подростков относятся к уровню специфических (или частных) закономерностей, для которых наиболее общими и определяющими выступают закономерности воспитательного процесса. В качестве определяющих мы рассматривали закономерности воспитательного процесса в связи с тем, что процесс профилактики находится в тесной взаимосвязи с процессом воспитания.

В своей работе мы опираемся на общие закономерности воспитания, выделенные М.И. Рожковым [167], а именно:

1) воспитание учащегося совершается только на основе активности его самого во взаимодействии с окружающей социальной средой. При этом решающее значение имеет гармонизация интересов общества и личных интересов учащихся

при определении целей и задач педагогического процесса;

2) единство образования и воспитания;

3) целостность воспитательных влияний, которая обеспечивается единством декларируемых социальных установок и реальных действий педагога, непротиворечивостью педагогических требований, предъявляемых учащемуся всеми субъектами воспитательного процесса.

Следует заметить, что закономерности, объективно присутствующие в реальной действительности, могут отличаться по объему содержания и форме фиксации от тех закономерностей, которые утверждаются в науке. Особенность реальной практики профилактической работы заключается в том, что закономерности в ней проявляются в комплексе в переплетении различных сторон и элементов, каждая из них не может проявлять себя изолированно от других. В связи с этим закономерности теории предупреждения асоциального поведения учащихся представлены идеальным усредненным отражением тенденций становления и функционирования системы профилактической работы.

В ходе нашего исследования были изучены следующие специфические закономерные связи процесса предупреждения асоциального поведения учащихся.

Первая закономерность предполагает *взаимосвязь и взаимозависимость процесса предупреждения асоциального поведения и включенности в него учащихся*. Предупреждение, его эффективность и результативность зависят от того, насколько учащиеся будут в него включены, насколько и как будут мотивированы на участие в данном процессе. Наблюдается и обратная зависимость. От особенностей организации профилактического процесса, его содержания и ориентации на интересы и потребности учащихся будет зависеть степень их включенности и участия в профилактической работе.

Следующая закономерность заключается во *взаимосвязи результативности профилактической работы и опосредованного характера профилактических мероприятий*. Особенности восприятия человеком информационных воздействий заключаются в том, что полученная информация подвергается субъектной обработке и оценке. Формируется определенное отношение к ее содержанию.

Крайняя позиция – воспринять и сделать наоборот – особенно характерна для молодежи. Подробная информация о тех или иных отклонениях, все мероприятия, в которых звучат призывы и лозунги с приставкой «нет» и «не», вызывают реакцию внутреннего протеста у подростка и желание сделать наоборот, поэтому предупреждение асоциального поведения учащихся профессионального лица должно осуществляться только в опосредованной форме.

*Третья закономерность выражается в зависимости эффективности профилактики от вариативности ее содержания, обусловленной имеющимися в данной группе учащихся проблемами, их половой принадлежностью и уровнем подготовленности специалистов, организующих профилактическую работу.*

Изученные закономерности способствовали выявлению основных принципов предупреждения асоциального поведения учащихся. *Принцип* (от латинского *principium*) – «основа», «начало». Каждая наука, ее область и соответствующая ей отрасль практической деятельности в своем развитии руководствуются определенными принципами – основными исходными положениями, которые вытекают из установленных наукой закономерностей. Каждый принцип реализуется через определенные правила [134]. Принципы и правила существуют объективно, независимо от нас, и отступать от них нельзя. Именно через применение принципов осуществляется непосредственное соотношение теоретических положений, воплощенных в закономерностях, с практикой организации предупреждения асоциального поведения учащихся.

*Принципы предупреждения асоциального поведения учащихся* – это те основные требования, правила, нормы, которые должны предъявляться содержанию, формам, методам профилактической работы, обеспечивающим формирование рефлексивной позиции учащегося и его субъектное включение в процесс профилактики. Рассмотрим подробно принципы предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации.

*1 Принцип персонификации профилактической работы* – процесс предупреждения асоциального поведения учащихся, ориентируется на конкретную личность подростка с ее потребностями, интересами, ценностными ориентациями,

чувствами и настроениями.

*Условиями реализации* данного принципа являются: изучение потребностей, интересов и способностей каждого конкретного учащегося; выявление положительных качеств учащегося и опора на них; создание благоприятного эмоционального фона субъектного взаимодействия учащегося и педагога.

В практике организации профилактической работы данный принцип отражается в следующих правилах: изучение учащегося, его личности и индивидуальных характеристик должно носить мониторинговый характер; положительные качества, имеющиеся у учащегося, можно выявить только в условиях доверительного взаимодействия с ним; положительные эмоции способствуют мотивации учащегося на совместную деятельность; развитие творческих способностей учащегося возможно в условиях эвристической среды, его окружающей.

*2 Принцип мотивации* предполагает наличие у учащегося внутреннего побуждения к профилактической деятельности.

*Условиями реализации* данного принципа являются следующие: осознание цели и значения профилактической деятельности; добровольность включения в профилактический процесс; последовательность и поэтапность решаемых задач.

В практике организации процесса предупреждения данный принцип отражается в следующих правилах: осознание каждым учащимся личной значимости участия в профилактическом процессе; профилактический процесс является органичной частью процесса воспитательного; выделение доминирующей цели профилактики; стимулирование учащегося к творческому решению поставленных задач.

*3 Принцип обоснованного социального выбора* означает создание ситуаций выбора в ходе профилактического процесса, требующих от учащегося обязательного выбора того или иного действия, поступка, решения.

*Условиями реализации* принципа обоснованного социального выбора являются: включение учащихся в решение различных проблем социальных отношений в реальных или имитируемых ситуациях; создание ситуаций

нравственного выбора; использование дилемм в применяемых методиках.

Правила реализации ранее рассматриваемого принципа на практике: признание значимости групповой оценки принимаемого учащимся решения; готовность к решению возникающих проблем; ситуация выбора сопровождается волевым усилием со стороны учащегося.

*4 Принцип позитивной реализации учащегося в коллективе* предполагает создание в ходе профилактической работы поля самореализации для каждого учащегося.

*Условия реализации* данного принципа: изучение учащегося, особенностей его личности и проявления индивидуальности; создание комфортных условий взаимодействия учащихся; поощрение успехов и достижений учащегося.

На практике принцип позитивной реализации учащегося в коллективе осуществляется в следующих правилах: социальная значимость увлечений учащегося; позитивная направленность интересов личности; удовлетворение от общения со сверстниками; наличие положительных эмоций в процессе совместной деятельности.

*5 Принцип адекватной самооценки* – оценка учащимся себя, своих действий и поступков должна соответствовать оценкам ближайшего окружения.

*Условиями реализации* данного принципа являются следующие: разумное сочетание поощрения и наказания учащегося; использование словесных оценок при анализе достигнутых им результатов; адекватность в оценках учащегося со стороны педагогов и сверстников.

На практике выше рассматриваемые принципы реализуются в следующих правилах: отслеживание и регулярная оценка достигнутых учащимся результатов; коллективное обсуждение результатов совместной деятельности; понимание учащимся значимости своих действий и поступков для окружающих; обсуждение общепризнанных «положительных» и «отрицательных» молодежных героев.

*6 Принцип рефлексивной позиции* означает анализ учащимся особенностей своих действий и поступков, действий и поступков других людей на основе сложившейся у него системы ценностей и нравственных ориентиров.

*Условия реализации* данного принципа: развитие устойчивой системы отношений учащегося к окружающей социальной действительности; формирование адекватной самооценки; субъектная включенность в профилактический процесс на основе оценки своих возможностей и соотнесения их с достигаемыми результатами.

Этот принцип отражается в ряде правил: привычка к анализу произошедших событий; стремление развить свои волевые качества; умение управлять своим эмоциональным состоянием; умение не только принимать решения, но и выслушивать мнение взрослых и сверстников по поводу их поведения.

*7 Принцип интеграции действий различных институтов воспитания* в процессе профилактики асоциального поведения учащихся.

*Условиями реализации* данного принципа являются следующие: использование возможностей конкретного института воспитания в ходе профилактической работы; комплексный характер процесса профилактики; диалоговое взаимодействие субъектов процесса профилактики в ходе решения общих и специфических задач; субъектное включение учащихся в профилактический процесс.

В практике деятельности различных институтов воспитания этот принцип отражается в следующих правилах: реализуя общие цели и задачи предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации, каждый институт воспитания использует свои возможности и средства решения поставленных задач и реализации намеченных целей; в ходе профилактики учащемуся должна оказываться помощь разного рода и вида: медицинская, педагогическая, психологическая, правовая; активное включение учащегося в процесс профилактики должно осуществляться на основе формирования установки на длительное и взаимообогащающее сотрудничество.

*8 Принцип сочетания общей профилактики асоциального поведения учащихся с профилактикой конкретных видов возможных асоциальных отклонений.*

*Условиями реализации* ранее обозначенного принципа выступают следующие: приоритет общей профилактики, направленной на формирование рефлексивной позиции учащегося, перед решением частных задач, связанных с приучением его к социально одобренным образцам поведения; диагностика и выявление асоциальных

учащихся; приоритет общей профилактики асоциального поведения учащихся перед включением в ее процесс профилактики конкретных видов девиаций.

Правила реализации рассматриваемого принципа на практике: сочетание общего и частного; приоритет общей профилактики, направленной на формирование рефлексивной позиции учащегося; мониторинг асоциального поведения учащихся для выявления составляющих частной профилактики конкретных девиаций.

#### *9 Принцип опосредованных воздействий профилактических мероприятий.*

В качестве *условий реализации* принципа опосредованных воздействий профилактических мероприятий мы рассматриваем следующие: добровольность включения учащегося в профилактический процесс; формирование активной жизненной позиции учащегося; формирование установок на здоровый образ жизни.

В практике организации процесса профилактики этот принцип отражается в следующих правилах: любое профилактическое воздействие должно способствовать формированию позитивных жизненных навыков у учащихся; высокий уровень информированности молодых людей о различных видах девиаций вызывает повышенный интерес к тем или иным видам асоциального поведения или тому, что с ними связано; приоритетное воздействие в профилактической работе на сферу саморегуляции учащегося и его волевые качества.

Педагогика профилактики в профессиональной образовательной организации должна сегодня стать опытно-рефлексивной и понимающей деятельностью, предполагающей: взаимодействие с учащимся как носителем целостного жизненного мира; деятельно-участную позицию субъекта педагогического воздействия, т.е. непосредственное участие педагога в решении жизненно значимых проблем учащихся; осознание особой моральной ответственности педагога, к которому лично обращено ожидание учащегося; полную личностную включенность в процесс педагогической коммуникации; выстраивание диалога на основе понимания и сопереживания проблемам и ожиданиям субъекта.

Для выработки эффективных мер воздействия на учащуюся молодежь необходимо: комплексное изучение сущности, специфики и областей проявления

асоциального поведения современной молодежи; исследование особенностей подростковой девиации, обусловленных воспитанием в семье, личностными характеристиками, социально–психологическими условиями социализации в неформальной группе; разработка методологических основ профилактической деятельности; адаптация сложившихся в других областях практики эффективных социальных технологий влияния на сознание и поведение личности. В технологическом плане пропедевтика представляет целостную социально–психологическую практику, культурно–деятельностную и духовную активность педагога, направленную на оптимизацию культурно–образовательной среды, понимание и продуктивное решение проблем учащихся, провоцирующих социальное поведение, минимизацию неблагоприятных внешних воздействий и деструктивных факторов внешней среды.

Исходя из ключевых факторов девиации приоритетными направлениями системы педагогической профилактики ненормативного поведения в профессиональной образовательной организации являются:

1) минимизация социально–психологических факторов формирования зависимого поведения путем оптимизации культурно–образовательной среды, которая для учащегося является основной сферой жизнедеятельности (корректировка социально–психологического климата в малых группах, формирование дружеских отношений, оказывающих благотворное влияние и способствующих развитию личности и т.д.);

2) компенсация психологических особенностей учащихся, определяющих предрасположенность к асоциальному поведению;

3) повышение общей психологической устойчивости к внешним воздействиям и защита от влияния внешних провоцирующих факторов, оснащение личности способами и приемами сохранения социально–нормативных параметров стиля жизни и техникой «духовной безопасности» в условиях провоцирующей среды и в ситуации воздействия неблагоприятных факторов социальной и психологической природы;

4) информирование учащихся о деструктивных воздействиях на личность всех форм зависимости и их возможных последствиях, формирование критического мышления по отношению к деструктивным, но престижным атрибутам современной жизни;

5) развитие умений и навыков здорового, продуктивного образа жизни; выработка у учащихся собственного отношения к феномену любого зависимого поведения как личностной деградации;

6) оснащение психологическими приемами и технологиями, помогающими справляться с возможными неудачами, отказами и разочарованиями, в том числе и вариантами аргументированного отказа от алкоголя и наркотиков;

7) развитие интеллектуальных потенциалов личности (ее рефлексивного компонента, духовно–нравственного и эмоционально–образного развития) и помощь в обретении эффективных способов разрешения актуальных личностных проблем;

8) повышение коммуникативной культуры личности, освоение навыков оптимального общения со сверстниками и способов противостояния дурному влиянию с их стороны;

9) выстраивание позитивных программ будущего, включающих продолжение образования, создание семьи, ответственное отношение к себе и другим.

Говоря об особенностях организации профилактики асоциального поведения учащихся, для нашего исследования важны стратегии профилактики отклоняющегося поведения, существующие в педагогической практике:

— устранение всех причин возникновения девиаций в поведении или *всеобъемлющая* (тотальная) профилактика;

— профилактика в соответствии с особенностями личности каждого учащегося или *личностно-ориентированная* профилактика;

— профилактика девиаций на ранних этапах возникновения асоциального поведения или *стратегия быстрого реагирования*.

Стратегия всеобъемлющей (тотальной) профилактики асоциального поведения предполагает полное недопущение всех видов асоциального поведения за

счет устранения причин, их вызывающих. Для организации всеобъемлющей профилактики необходимо, во-первых, предугадать все возможные отклонения; во-вторых, выявить и теоретически обосновать условия жизни и психического развития, исключая зарожение любых видов девиаций; в-третьих, реализовать условия жизни и психического развития, исключая появление любого вида асоциального поведения.

Если принять за основу, что асоциальное поведение возникает из-за неблагоприятных социальных условий (Э. Дюркгейм, Р. Мертон и др.) [60,116], то изменение этих условий потребует обязательного решения вопроса социально неблагополучных семей и семей, живущих за чертой бедности. Государство пока не может решить данную проблему.

Серьезным препятствием может стать и различие в культурных традициях и национальных особенностях людей. У некоторых народностей, например, на Кавказе или на Кубани, существует культура употребления алкогольных напитков. Принуждение к отказу от алкоголя как от возможной причины возникновения асоциального поведения повлечет возмущение со стороны народности и к утрате национальных особенностей.

Когда в семье много детей (что традиционно для сельской местности и южных районов страны), родители вынуждены много работать, чтобы обеспечить себя и детей как минимум питанием и одеждой. Если родители не справляются с организацией быта и воспитания, то дети оказываются предоставленными сами себе. Их воспитание становится стихийным, подверженным серьезным поведенческим проблемам, что может привести к появлению асоциального поведения. Для европейской части России и больших городов более типична семья с одним или двумя детьми, когда ребенок в семье становится центром, вокруг которого вращаются интересы взрослых. Ситуация развития этого ребенка также может быть угрожающей, но по другим причинам.

Следует отметить, что в зависимости от подходов к сущности асоциального поведения каждый исследователь определяет свою группу причин его

возникновения. Для всеобъемлющей профилактики необходимо устранять все выявленные причины асоциального поведения с равной интенсивностью.

Например, С.А. Беличева считает основной причиной асоциального поведения неблагоприятное психосоциальное развитие и нарушения процесса социализации. В общем случае эти нарушения проявляются как детско-подростковая дезадаптация, которая может быть представлена в довольно сложном сочетании и возникать в достаточно раннем возрасте, и «...выявление такого рода негативных влияний затруднено, прежде всего, потому, что они не выступают изолированно, а представляют взаимодействие самых разнообразных факторов, действующих в разных возрастных периодах с разным негативным вкладом и «весом» в развитие асоциального поведения...» [20].

В свою очередь, В.Н. Мясищев, занимавшийся проблемами трудновоспитуемости как формой проявления асоциального поведения, указывал на то, что асоциальное поведение — это результат сложного сплетения комплекса социальных и биологических факторов. При этом «...мы подчеркиваем важность изучения личности ребенка в целом, роль отношения его к действительности и характеристики с точки зрения динамики этих отношений аномального детства...» [125].

Таким образом, большая трудоемкость, значительные экономические затраты, существенные теоретические затруднения делают данную стратегию практически неосуществимой.

К тому же общекультурное наследие показывает, что всеобъемлющая профилактика, если и оказывается возможной, не дает гарантированного результата. Следовательно, стратегия тотальной профилактики не только сверхтрудоемка, но и, скорее всего, вредна.

Во второй стратегии персональной или личностно-ориентированной профилактики, предполагается строить профилактическую работу с учетом особенностей личности каждого учащегося. В этом случае необходимо организовать изучение психологических особенностей всех подростков для того, чтобы выделить

группы индивидов, склонных к различным типам девиаций и заранее принимать предупреждающие меры в таких группах.

Е.В. Змановской [68] обобщен научный материал, а факторы, влияющие на возникновение асоциального поведения, систематизированы в несколько больших групп: индивидуально-типологическая ранимость; нарушение саморегуляции личности; дефицит ресурсов личности; дефицит социально-поддерживающих систем; социально-психологические условия, запускающие и поддерживающие асоциальное поведение; особенности асоциального поведения; форма и степень выраженности асоциального поведения; отношение личности к отклоняющемуся поведению; ингибиторы и ресурсы личности. Сочетание нарушений нескольких факторов определяет психологическую склонность к определенному виду асоциального поведения.

Изучение учащихся на предмет нарушения этих факторов позволяет достаточно надежно определить предрасположенность к различным видам асоциального поведения и организовывать работу по профилактике индивидуально для каждого подростка. Осуществлять эту стратегию должны люди, способные организовать и провести такое обследование. Такое обследование может проводить социальный педагог. В его профессиональные компетенции входят знания о психологических особенностях асоциальных подростков и о методах работы с ними. Он владеет достаточной квалификацией для проведения обследования и для реализации различных методик профилактики. Социальный педагог как должность вводится по нормативу на 500 учащихся. Проведя тестирование, он должен потратить определенное время на обработку результатов тестов, составление социально-психологической карты, выбор и реализацию методик профилактики. Всего в распоряжении социального педагога около 1600 рабочих часов в год. Значит, на каждого ученика ему дается не более 3,2 часа в год для всех видов работ. В обязанности социального педагога входят также посещения социально неблагополучных семей, организация советов профилактики, работа в комиссии по делам несовершеннолетних и иные виды работ. В таких условиях даже собрать информацию для качественной организации персональной профилактики

затруднительно. Поэтому полноценно реализовать данную стратегию на практике пока невозможно.

Однако существует, научно доказан и успешно осуществляется позитивный опыт по реализации личностно-ориентированной стратегии. Следует отметить, что опыт реализации второй стратегии связан больше с коррекцией, а не профилактикой асоциального поведения, потому что в процесс вовлекаются подростки, уже совершившие неодобряемые поступки. Формируются группы индивидов со сходными поведенческими проблемами. Коррекция организована во внеурочных занятиях, в досуговой деятельности, в загородных лагерях и образовательных центрах, в детских домах и учебных заведениях интернатного типа, при работе с родителями и т.п. При этом общая статистика не показывает снижение числа старшеклассников с асоциальным поведением. Следовательно, существует несоответствие между теоретическими решениями задач профилактики асоциального поведения и практическим уровнем их реализации. Возможная причина кроется в том, что разработанные технологии в основном ориентированы на внеурочную деятельность и воспитательные мероприятия, недостаточно обеспечивая профилактическое воздействие в целостном образовательном процессе, в частности, в учебной деятельности.

Проанализируем третью стратегию — профилактику девиаций на ранних стадиях возникновения асоциального поведения или стратегию быстрого реагирования. Очевидно, что чем раньше начинается профилактика, тем она эффективней. «...психопрофилактическая работа ... наиболее эффективна в форме воздействия на условия и причины, вызывающие асоциальное поведение, на ранних этапах появления проблем...» [43].

Такая психопрофилактическая работа в существующей практике традиционно включает в себя следующие формы: организацию социальной среды; информирование; активное социальное обучение социально-важным навыкам; организация деятельности, альтернативной асоциальному поведению; организация здорового образа жизни; активизация личностных ресурсов; минимизация негативных последствий асоциального поведения.

По указанному перечню форм психопрофилактической работы видно, что предлагается заниматься всеми условиями и причинами возникновения асоциального поведения: социологическими, бытовыми, экономическими, психологическими, организационными и прочими. По сути дела это призыв вернуться к первой стратегии — стратегии всеобъемлющей профилактики асоциального поведения.

Для профилактики (предупреждения) требуется, чтобы личность еще не избрала социально неприемлемый способ удовлетворения своих потребностей и, тем более, еще не было бы сформированной отрицательной привычки. Следовательно, необходимо успеть предупредить, не допустить асоциальный способ удовлетворения потребности личностью на самом раннем этапе.

Исследователи асоциального поведения (Э. Дюркгейм, Р. Мертон, Ю. Клейберг, В. Франкл, К. Роджерс, С.А. Беличева, Ю.И. Юричка и др.) из разных отраслей науки не рассматривают стадии формирования асоциального поведения. Понятие раннего этапа появления асоциального поведения остается нераскрытым. Обычно интуитивно ранний этап связывается с возрастом учащегося, а не с процессом возникновения и формирования отклонений в поведении. В существующих теориях асоциальное поведение появляется как готовый продукт скрытых от нас процессов. То есть при наличии соответствующих причин и условий часть индивидов вдруг начинает вести себя асоциальным образом.

Мы опирались на положение о том, что основной движущей силой психического развития ребенка выступают потребности — главные побудители поведения. Целостность структуры личности, ее направленность определяются возникающей в процессе жизни и воспитания индивида системой потребностей.

Вслед за С.Л. Рубинштейном [171] под потребностью мы понимаем такое психическое переживание индивидом сложившейся ситуации, при котором, во-первых, человек испытывает эмоциональное состояние неудовлетворенности, дискомфорта, неопределенного эмоционального напряжения, эмоциональной дисгармонии; во-вторых, состояние эмоциональной дисгармонии вызывает активность индивида; в-третьих, вызванная активность направлена на поиск

объекта, который, по мнению субъекта, может снять состояние эмоционального дискомфорта. Удовлетворением потребности является процесс или результат овладения таким объектом, который устраняет (снимает) возникшее эмоциональное напряжение потребностного состояния.

Такое определение потребности может быть использовано для управления педагогическим процессом формирования социально одобряемого поведения. Нарушения в процессе удовлетворения потребности проявляются в ошибочном выборе способов удовлетворения потребности. Если способ, избранный индивидом, социально не одобряется, то поведение индивида становится асоциальным.

Поэтому стратегией раннего реагирования будет являться обучение подростков безошибочному выбору социально приемлемых потребностей и способов их удовлетворения. Результатом профилактики асоциального поведения будет являться сформированная у личности привычка выбирать только социально приемлемые способы удовлетворения своих потребностей.

Для профилактики асоциального поведения на ранней стадии его возникновения требуется:

- вскрыть способы удовлетворения потребностей, освоенные к этому моменту учащимися;
- в процессе планирования будущего найти возможные девиации в потребностях и способах их удовлетворения;
- оказать педагогическое воздействие по устранению асоциальных способов удовлетворения потребностей, организовав усвоение социально приемлемых способов деятельности.

Технологическим ресурсом развития системы педагогической профилактики является активное заимствование и адаптация трех групп технологий:

- психотерапевтических практик (эмпатия, кларификация, майевтика, интерпретация), единой методологической базой которых выступает «участная» позиция педагога, его сопереживание, а педагогический процесс становится «синергийной» реальностью, сопряженной активностью двух субъектов: педагога и учащегося [44];

– средств и методов оптимизации процесса социализации, инкультурации и самореализации личности, наработанных в рамках теории и методики социально-культурной деятельности;

– образовательных воздействий на сознание и поведение, отработанных в сфере профессионального обучения, в частности технологии формирования нормативного отношения личности к различного рода объектам и явлениям – такие как категоризация, референтация, символизация, проблематизация.

Смысл технологии социальной категоризации состоит в формировании нормативных параметров обучающего воздействия. Собственно практический аспект данной технологии представляет собой систему согласованных педагогических приемов, направленных на формирование социальной группы с заданными параметрами ценностей, норм поведения, стиля жизни в целом. В основе технологии социальной категоризации лежит универсальный социально-психологический механизм упорядочения личностью своего социального окружения за счет отождествления себя с определенной (и, как правило, субъективно значимой) группой. Психологическим результатом данного механизма является социальная (ролевая, статусная) идентичность личности. Социальный итог – образование устойчивых социальных категорий, т.е. групп лиц, объединенных общностью социально и культурно легитимных признаков.

Вовлечение в нормативную группу нужного количества субъектов предполагает наделение этой группы такими характеристиками, которые субъективно значимы для тех личностей, которым предлагается «войти» в ее состав.

Педагогические технологии проблематизации – это совокупность приемов формирования и стимулирования нормативного поведения путем целенаправленного усиления значимости в обучении личностных проблем аудитории и позиционирования желаемого стиля жизни (или его элементов) в качестве средства их решения.

Приемы проблематизации:

– презентация привлекательных и труднодостижимых стандартов стиля жизни как разы «героев», тексты рекламных посланий;

- прямое указание на проблемы субъекта с последующим представлением рецепта решения личностных проблем;
- показ состояния социально–психологического дискомфорта «героя», вызванного определенной проблемой (беспокойство, разочарование, печаль, страх, одиночество) с последующей демонстрацией «спасительного средства»;
- демонстрация негативных последствий в случае неприятия нормативных параметров поведения.

Символизация как технология предполагает стимулирование в обучении нормативного поведения аудитории путем целенаправленного ассоциирования стиля жизни (или его элементов) с определенной культурной символикой.

Приемы символизации:

- использование в процессе продвижения желаемого стиля жизни резонансных символов (графических, цветовых, вербальных и звуковых), т.е. древних, архетипических, не всегда осознаваемых;
- обеспечение ассоциативной связи нормативных параметров личности с базовыми ценностями;
- негативное позиционирование ненормативного поведения отрицательной группой символов.

Педагогическая технология референтации предполагает формирование нормативных параметров отношения аудитории к различным явлениям и атрибутам жизнедеятельности (ценностям, стилю жизни, способам проведения досуга и т.д.) путем позиционирования аналогичного отношения к ним со стороны субъективно значимых личностей или социальных групп. Социально–психологическая основа технологии референтации – универсальный механизм идентификации, который обеспечивает трансляцию и социо–культурность определенного рода людей становится образцом для подражания и тем самым приобретает особую культурную функцию, становясь семиотическим и смысловым центром социума.

Данная технология является одной из наиболее эффективных с позиции воздействия на сознание и поведение учащейся молодежи.

Таким образом, обобщенный анализ теоретических исследований позволил определить нам *предупреждение асоциального поведения учащихся как единство процессов выявления причин социально неодобряемого поведения и реализации совокупности социально-педагогических условий, направленных на предотвращение в избираемых учащимися моделях поведения проявлений асоциального характера и формирование нравственных ценностей.*

### **1.3 Модель процесса предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации**

Изучение проблемы предупреждения асоциального поведения учащихся показало важность и сложность этого компонента учебно-воспитательного процесса. В связи с этим необходимо педагогическое обоснование организации данного процесса. Поэтому задачей нашего исследования является определение особенностей процесса предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации. Решение поставленной задачи видится нам в создании модели предупреждения асоциального поведения учащихся. Это позволит детально исследовать этапы изучаемого процесса в их логической взаимосвязи и зависимости, предвидеть и диагностировать результаты новообразований при создании определенных условий.

С общенаучных позиций «моделирование» трактуется как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения, который называется «моделью» [210]. Категория модели наиболее полно рассматривается в современной философской науке. Модель – это аналитическое или графическое описание рассматриваемого процесса, в нашем исследовании процесса предупреждения асоциального поведения учащихся.

Для эффективной организации процесса предупреждения асоциального поведения учащихся нами исследованы уровневая модель морально-ценностных суждений, которая обуславливает ту или иную мотивацию поведения и отношений

подростков (К. Гиллиган, Л. Кольберг) [96]; многоуровневая модель предупреждения асоциального поведения подростков (В.Г. Бочарова, И.Ж. Выдрин, Ф.А. Мустаева) [31,120], и на их основе выстроена процессуальная модель предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации (рисунок 1).

Моделируя процесс предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации, мы учитывали его сложность и многоаспектность и основывались на принципах научности, универсальности, практической целесообразности, доступности, оптимальной интенсивности. Представленная в исследовании модель интегрирует целеполагающий, процессуальный, критериально-оценочный, результативно-корректирующий модули. Основные компоненты разработанной нами модели предупреждения асоциального поведения учащихся представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Компоненты структурных модулей модели предупреждения асоциального поведения учащихся

Структурные модули	Компоненты модели
1	2
Целеполагающий	– цель; – основные методологические подходы к организации процесса предупреждения асоциального поведения.
Процессуальный	– условия эффективной реализации процесса предупреждения асоциального поведения учащихся; – средства предупреждения асоциального поведения учащихся; – формы организации процесса предупреждения асоциального поведения учащихся; – этапы процесса предупреждения асоциального поведения.
Критериально - оценочный	- критерии и показатели асоциального поведения учащихся; - уровни асоциального поведения учащихся.
Результативно- корректирующий	- результат процесса предупреждения асоциального поведения учащихся.

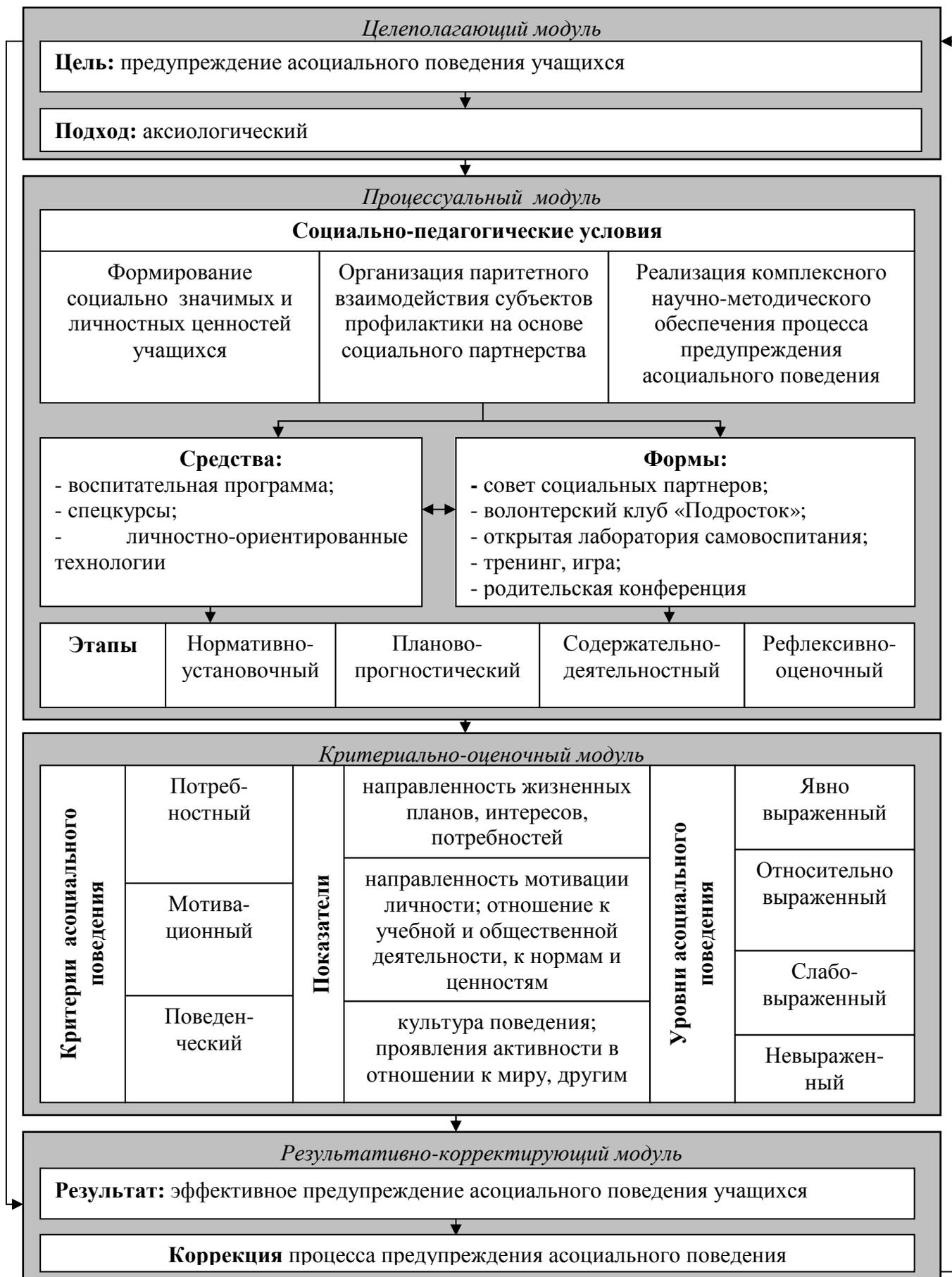


Рисунок 1 - Модель процесса предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации

Таким образом, предлагаемая модель дает возможность представить структуру процесса предупреждения асоциального поведения и взаимосвязь его элементов.

Остановимся подробно на содержании модулей процессуальной модели предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации.

*Целеполагающий модуль:*

Наличие целевого компонента процесса предупреждения асоциального поведения учащихся позволяет организовать его как предсказуемое, достоверное и целенаправленное взаимодействие субъектов. Основой целеполагания является реально выявленный уровень асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации. Целью разрабатываемой модели является предупреждение асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации.

Обращаясь к проблематике целеполагания, рассмотрим ее основные категории.

Цель – это «идеальное предвидение результата деятельности, состояние системы, достигаемое путем обратной связи,...непосредственный мотив сознательной деятельности, который характеризуется предвосхищением в сознании и мышлении результата деятельности, путей и способов его достижения» [146].

Исследователи предлагают несколько вариантов формирования целей. Наиболее распространенным из них является построение «дерева целей». Рассмотрим схему «дерева целей» по предупреждению асоциального поведения учащихся в учебно-воспитательном процессе (рисунок 2).

Сначала формируется генеральная цель, которая может быть выражена достаточно абстрактно. Конкретизация цели происходит при ее декомпозиции (членении). После целей 2-го уровня следуют цели 3-го уровня, которые конкретизируют цели предыдущего уровня. Целей 3-го уровня может быть у каждой цели 2-го уровня не менее двух. Цели 3-го уровня могут декомпозироваться и далее. Считается, что декомпозиция целей завершается тогда, когда субъект выходит на уровень конкретных дел (мероприятий).

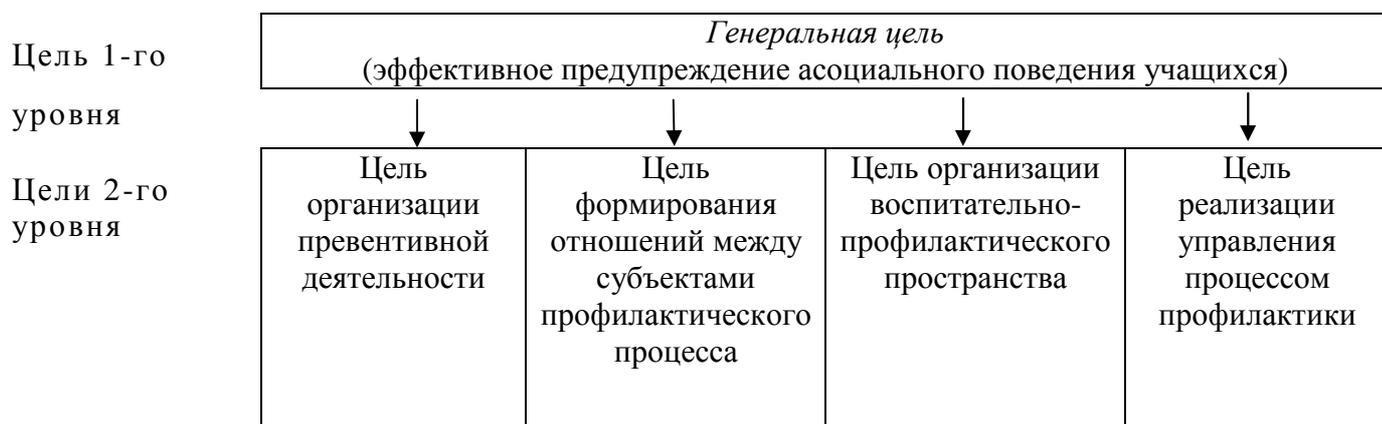


Рисунок 2 - Цели предупреждения асоциального поведения учащихся в учебно-воспитательном процессе

Не менее важна трансформация педагогических целей в цели учащегося. Должны быть созданы педагогические условия и возможности определения целей и раскрытия их личностного смысла.

*Процессуальный модуль:*

Важным элементом разработанной модели являются *условия*, в которых происходит предупреждение асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации. Условия – это категория философская, обозначающая «то, от чего зависит нечто другое» [146]. С одной стороны, условия рассматриваются как нечто внешнее для явления, без чего его существование невозможно. Но, в то же время условия – это «внутренние связи предмета».

В нашем исследовании выделены следующие социально-педагогические условия, обеспечивающие эффективность предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации:

- 1) формирование социально значимых и личностных ценностей учащегося, проявляющихся в осознанном социально одобряемом поведении;
- 2) организация паритетного взаимодействия субъектов профилактики асоциального поведения на основе социального партнерства;
- 3) реализация комплексного научно-методического обеспечения в соответствии с этапами предупреждения асоциального поведения.

*При обосновании первого социально-педагогического условия* (формирование социально значимых и личностных ценностей учащегося, проявляющихся в осознанном социально одобряемом поведении) мы опирались на исследования А.В. Кирьяковой, В.А. Слостенина [123], из теоретического анализа которых следует, что важнейшими элементами внутренней структуры личности является система устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности, отражающих содержательную сторону направленности личности, характер ее отношения к действительности и рассматриваются как процесс ориентации личности в ценностях и как результат ее ориентационной деятельности.

*При обосновании второго социально-педагогического условия* (организация паритетного взаимодействия субъектов профилактики на основе социального партнерства) мы изучили основные понятия, используемые для характеристики социального партнерства: «взаимодействие», «сотрудничество», «партнерство» и «содружество». В контексте нашего исследования мы говорим о паритетном взаимодействии. Понятие «паритет» рассматривается как «равенство, одинаковое положение, отношение, равное представительство сторон».

Третье социально-педагогическое условие - *реализация комплексного научно-методического обеспечения в соответствии с этапами предупреждения асоциального поведения* - предполагало разработку воспитательной программы предупреждения асоциального поведения учащихся, спецкурсов, методических рекомендаций по социально-педагогическому сопровождению данного процесса.

Изучение спецкурса «*Социально-воспитательные технологии предупреждения асоциального поведения учащихся*» было направлено на решение комплекса задач: раскрыть социально-педагогическую сущность процесса предупреждения асоциального поведения; выявить эффективные технологии реализации исследуемого процесса; подготовить педагогов к их реализации. Предусмотренные лабораторно-практические работы учащихся способствовали осознанию ими положительных и отрицательных черт характера, развитию навыков самоконтроля и

самооценки, формированию адекватного отношения к личным и общественным ценностям, умение видеть положительные ценностные характеристики в других.

Изучение спецкурса «*Научно-методические основы нравственного воспитания учащихся*» способствовало формированию мотивации личностных достижений; улучшению предшествующих эксперименту результатов воспитательной деятельности; стремлению к нравственному совершенствованию, принятию ценностных отношений в мире, с миром, с самим собой; позитивной направленности на духовные, моральные ценности; нейтрализации потребности подростков в алкоголе, курении, наркотиках.

В процессе исследования нами была разработана и реализована *воспитательная программа*, интегрирующая содержание, формы и методы процесса предупреждения асоциального поведения учащихся. Она включала мотивационный, деятельностный и коррекционный блоки, характеризующие направленность мероприятий на предупреждение асоциального поведения учащихся. Цель первого заключалась в формировании мотивации личностного роста, оказании помощи в организации социально значимой деятельности и приобретении положительного жизненного опыта. Второй блок предполагал формирование осознанного отношения к своим действиям; стремление к нравственному совершенствованию, пониманию ценностных отношений мира; формирование навыков социального взаимодействия. Третий блок являлся дополнительным элементом программы и актуализировался, когда подросток не достигал объективно и субъективно необходимого уровня развития.

Таким образом, реализация социально-педагогических условий предупреждения асоциального поведения учащихся осуществлялась с помощью выделенных нами средств (*воспитательная программа, спецкурсы, личностно-ориентированные технологии*) и форм (*совет социальных партнеров, волонтерский клуб «Подросток», открытая лаборатория самовоспитания, тренинг, игра, родительская конференция*).

Процесс предупреждения асоциального поведения учащихся, характеризующийся рядом признаков: ориентированность на достижение

качественно определенной цели; наличие этапов предупреждения асоциального поведения, последовательная реализация которых способствует достижению поставленной цели. Осознанный характер происхождения процесса определяет его организационное единство. В нашем исследовании выделены этапы предупреждения асоциального поведения учащихся.

Представим содержательную характеристику выделенных нами *этапов предупреждения асоциального поведения учащихся*:

1) *нормативно-установочный* (выявление педагогической профилактической проблемы; определение и структурирование основных показателей асоциального поведения учащихся; отбор необходимого диагностического инструментария; определение цели исследуемого процесса);

2) *планово-прогностический* (разработка плана профилактических мер; интеграция полученной информации для определения педагогически целесообразной позиции педагога в процессе предупреждения асоциального поведения учащихся; создание условий, обеспечивающих благоприятное продвижение учащегося к социально одобряемому образцу поведения; прогнозирование тенденций и перспектив развития исследуемого явления);

3) *содержательно-деятельностный* (реализация мероприятий по предупреждению асоциального поведения учащихся в соответствии с разработанным планом, формами и методами, обладающими максимальными профилактическими возможностями; анализ результатов профилактической работы; выявление и анализ причин затруднений профилактического процесса; конкретизация стратегии дальнейшей профилактической работы);

4) *рефлексивно-оценочный* (итоговая диагностика; оценка конечных результатов процесса предупреждения асоциального поведения; анализ конечных и сопоставление с первоначальными результатами; рефлексия; выявление результативности процесса).

*Критериально-оценочный модуль:*

Научные основы моделирования позволяют не только имитировать реальные педагогические процессы и представлять целостный объект, но и выделять элемент

объекта для его детального рассмотрения. В описанной модели процесса предупреждения асоциального поведения представляется возможным выделить систему критериев и показателей асоциального поведения учащихся. Критерий – это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [210]. Показатели – это количественные или качественные характеристики сформированности того или иного критерия.

Предлагаемая модель не может рассматриваться как «изолированная система», поэтому данные критерии не исчерпывают всего многообразия характеристик процесса предупреждения асоциального поведения, но в контексте нашего исследования являются наиболее значимыми. Выработка показателей асоциального поведения подростков стала очевидной необходимостью, позволяющей определить уровни асоциального поведения и адекватные уровням стратегии профилактики.

Основным принципом в отборе значимых показателей асоциального поведения явилось видение отклонений в поведении как проблемы нарушений в нравственном развитии подростка. На это указывает Р.В. Овчарова, отмечая, что несовершеннолетние правонарушители, дезадаптированные подростки с отклоняющимся поведением нуждаются, прежде всего, в социальной адаптации, овладении социальными ролями, культурно-нравственными нормами и ценностями, социальной поддержке [135].

Таким образом, на основе изученного педагогического опыта и выделенных нами в первом параграфе компонентов асоциального поведения учащихся, мы выявили критерии и показатели асоциального поведения учащихся (таблица 3).

Таблица 3 - Критерии, показатели и признаки асоциального поведения

Критерии	Показатели	Признаки
Мотивационный	Отношение к учебной деятельности	Отрицательное отношение к учебной деятельности, не компенсированное другими полезными занятиями и интересами
	Отношение к общественно полезному труду	Отсутствие установки на трудовую деятельность
	Отношение к педагогическим воздействиям	Непримятие замечаний
	Отношение к общественной деятельности и активности	Отсутствие социально одобряемой общественной активности и социально значимых установок. Отрицательное отношение к общественной деятельности
	Отношение к сверстникам и коллективу	Участие в асоциальной группе. Отсутствие общения на основе полезных интересов. Отрицание норм коллективной жизни и общественных интересов. Отсутствие способности считаться с нормами коллективной жизни
	Отношение к нравственным нормам и ценностям	Открытое непримятие норм морали и поведения. Нарушение социальных установок на нормы морали. Одобрительное отношение к поступкам асоциальной направленности
Потребностный	Жизненные и профессиональные планы	Преобладание жизненных планов асоциальной направленности. Неопределенность в вопросах профессиональной ориентации
	Уровень развития интересов и потребностей	Нарушение соотношения материальных и духовных потребностей. Интересы асоциального характера. Узкий круг и неустойчивость интересов
Поведенческий	Способность к эмпатии	Неразвитость способности к сочувствию и сопереживанию
	Направленность волевых устремлений	Сильная воля, проявляющаяся в асоциальных поступках. Нарушение волевой регуляции поведения
	Уровень развития навыков самоанализа и самокритического отношения	Отсутствие навыков самоконтроля. Отсутствие критического отношения к себе, неадекватная самооценка. Утрата видения путей развития своей личности
	Наличие асоциальных влечений	Курение, потребление алкоголя, нарковеществ
	Внешняя культура поведения	Несформированность культурных навыков общественного поведения, культуры речи

На основе выделенных критериев и показателей нами были выделены следующие уровни асоциального поведения: явно выраженный, относительно выраженный, слабовыраженный, невыраженный.

*Явно выраженный уровень* асоциального поведения характеризуется:

- резко отрицательным отношением к обучению;
- резкой, грубой формой неприятия любых педагогических воздействий, замечаний;
- категорическим отказом участвовать в общественной жизни, в творческих и коллективных делах;
- участием в асоциальной группе (вплоть до того, что состоит на учете в инспекции по делам несовершеннолетних), отсутствием общения на основе полезных интересов, пустым времяпровождением;
- преобладанием жизненных планов асоциальной направленности, отсутствием установки на трудовую деятельность из-за циничного к ней отношения, уходом от ответственных ситуаций и решений;
- полным отрицанием норм коллективной жизни, общественного мнения и интересов; ярко выраженными материальными потребностями и интересами асоциальной направленности, отсутствием увлечений и духовных запросов;
- проявлениями жестокости и агрессии к окружающим, несформированностью способности к сопереживанию;
- сильной волей, проявляющейся в асоциальных поступках и используемой в антиобщественных целях;
- отсутствием критического отношения к себе, способности к самоанализу;
- открытым неприятием норм морали и права, одобрительным отношением к поступкам асоциальной направленности;
- злоупотреблением алкоголем, наркотиками, токсическими веществами; отсутствием культурных навыков поведения, регулярным употреблением нецензурных выражений.

Данный уровень свидетельствует о регулярных асоциальных поступках. Здесь необходима интенсивная систематическая коррекция в рамках третичной

профилактики, осуществляемой в отношении не только возникших проблем, но и в предупреждении возникновения новых.

*Относительно выраженный уровень* характеризуется:

- избирательным отношением к учебной деятельности, требующим контроля со стороны взрослых;
- неприятием педагогических воздействий в форме пассивного сопротивления;
- пассивным участием в общественных, социально значимых, творческих и коллективных делах;
- общением, носящим развлекательный характер, не всегда положительной направленности (совместное курение с обсуждением новостей и т.п.);
- неопределенными, иногда нереальными жизненными планами, несформированностью профессиональных намерений;
- желанием считаться с нормами коллектива в зависимости от настроения, к общественному осуждению относится равнодушно;
- преобладанием материальных потребностей над духовными, изменчивостью, поверхностностью интересов, зачастую развлекательного характера;
- проявлениями агрессии, жестокости в поступках «за компанию», слабым развитием способности к сопереживанию;
- слепым подчинением чужому влиянию, слабым развитием волевой регуляции поведения;
- редким проявлением к себе критического отношения, самоанализом только под влиянием осуждения окружающих;
- равнодушным, безразличным отношением к нормам морали и права;
- частым употреблением алкоголя либо постоянным курением, опытом пробы наркотиков или других токсических веществ;
- вульгарностью манер, привычным употреблением нецензурных выражений в кругу сверстников.

Указанный уровень свидетельствует о предрасположенности к асоциальным поступкам.

Здесь необходима интенсивная воспитательно-профилактическая работа, однако применение и отдельных коррекционных воздействий будет уместным.

*Слабовыраженный уровень* характеризуется:

- избирательным, но добросовестным отношением к учебной деятельности;
- избирательным отношением к педагогическим воздействиям в зависимости от характера взаимоотношений с педагогом;
- участием в творческих, социально одобряемых видах активности, творческих и коллективных делах без отрицательного к ним отношения;
- неустойчивым балансом между духовными и материальными потребностями, разносторонними интересами, часто формирующимися под чужим влиянием;
- проявлениями сопереживания только в отношении близких людей;
- слабо выраженным критическим отношением к себе, проявлением самоанализа только в критических ситуациях;
- избирательным принятием норм морали и права, разделением поступков на «хорошие» и «плохие» в зависимости от собственных позиций;
- нейтральным, терпимым отношением к наркотикам и токсическим веществам, опытом пробы алкоголя, редким курением;
- безразличным отношением к манерам поведения, эпизодическим появлением в речи нецензурных выражений.

Данный уровень свидетельствует о предрасположенности к асоциальным поступкам в исключительных случаях. Важна профилактическая работа, но необходимости в коррекционных мерах нет.

*Невыраженный уровень* характеризуется:

- положительным, сознательным, добросовестным отношением к учебной деятельности, проявлением к обучению интереса;
- склонностью прислушиваться к замечаниям взрослых, правильным восприятием педагогических воздействий;
- активным участием в творческих, социально одобряемых видах активности, творческих и коллективных делах, желанием их организовывать;

- положительными жизненными ориентирами; принятием норм коллективной жизни, активной позитивной ролью в коллективе;
- преобладанием духовных потребностей, глубоких, ярко выраженных интересов;
- действенной эмпатией;
- хорошо выраженной волевой саморегуляцией, способностью противостоять чужому влиянию;
- критическим отношением к себе, адекватной самооценкой;
- активным неприятием асоциальных проявлений, стремлением бороться с ними;
- отрицательным отношением к наркотикам, токсическим веществам, алкоголю, курению;
- развитым чувством вкуса, культурой речи и поведения.

Данный уровень свидетельствует об отсутствии предрасположенности к асоциальным поступкам. Проведение профилактической работы целесообразно.

*Результативно-корректирующий модуль:*

*Результативно-корректирующий модуль* выполняет функцию обратной связи, позволяет анализировать информацию о ходе воспитательного процесса, корректировать деятельность по предупреждению асоциального поведения учащихся.

Особенностью разработанной модели процесса предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации является ее практико-ориентированный характер. Эффективность модели подтверждена практикой.

## **2 Опытно-экспериментальная работа по предупреждению асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации**

### **2.1 Логика и содержание опытно-экспериментальной работы**

Исходя из теоретических положений, рассмотренных нами в предыдущей главе, в данном параграфе раскрывается программа опытно-экспериментальной работы: цель, задачи, этапы, принципы и условия организации.

Рассмотрим программу опытно-экспериментальной работы.

*Цель опытно-экспериментальной работы* – охарактеризовать содержание компонентов модели предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации; проверить результативность совокупности социально-педагогических условий ее эффективного функционирования в учебно-воспитательном процессе.

*Задачи опытно-экспериментальной работы:*

- апробировать модель в рамках выделенной совокупности социально-педагогических условий;
- определить уровни асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации;
- разработать и апробировать комплексное научно-методическое обеспечение процесса предупреждения асоциального поведения учащихся в образовательном процессе профессиональной образовательной организации.

*Условия организации и проведения опытно-экспериментальной работы.*

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в течение 5 лет в естественных условиях образовательного процесса ГОУ НПО «Профессиональный лицей №18» г. Оренбурга на специальностях: портной, закройщик. В педагогическом эксперименте приняли участие 300 педагогов и мастеров производственного обучения и 820 учащихся.

Для достижения поставленной цели и решения сформулированных задач мы использовали комплекс взаимосвязанных *методов исследования*: наблюдение, устный и письменный опрос, анкетирование, экспертную оценку, тестирование, самоанализ, изучение документации, изучение педагогического опыта, моделирование, методы количественной обработки данных и качественного анализа результатов эксперимента.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в три этапа: констатирующий, формирующий, итоговый.

На первом этапе изучался педагогический опыт, состояние проблемы предупреждения асоциального поведения учащихся профессионального лица, уточнялась программа исследования, осуществлялось построение исходной гипотезы, проводился констатирующий эксперимент.

Второй этап был посвящен разработке диагностического инструментария, изучению уровня асоциального поведения учащихся, разработке модели предупреждения асоциального поведения учащихся, уточнению ее структуры и содержания, осуществлению опытной реализации разработанных программ по внедрению в учебно-воспитательный процесс, поэтапному анализу результатов, получаемых в ходе исследования.

Диагностика – «процесс получения информации о состоянии наблюдаемого или изучаемого объекта с помощью совокупности методов, способов, приемов» [183]. Ее главная цель – получить ясное представление о тех причинах, которые будут помогать или препятствовать достижению намеченных результатов.

В процессе диагностики собирается вся необходимая информация о реальных возможностях педагогов и учащихся, уровне их предшествующей подготовки, условиях протекания процесса, многих других важных обстоятельствах.

В качестве основы диагностики асоциального поведения учащихся нами предложена следующая схема (рисунок 3).



Рисунок 3 – Схематическое представление процесса диагностики асоциального поведения учащихся

Третий этап был посвящен экспериментальной проверке выдвинутой гипотезы исследования и эффективности разработанной модели предупреждения асоциального поведения учащихся, внедрению позитивных результатов исследования в практику, апробации полученных в исследовании выводов.

Опытно-экспериментальная работа была построена в соответствии с этапами процесса предупреждения асоциального поведения учащихся, где нами было определено следующее содержание каждого этапа.

*Первый этап исследования – констатирующий* – включал в себя реализацию нормативно-установочного этапа предупреждения асоциального поведения

учащихся. На *нормативно-установочном этапе*, перед нами стояло три проблемы: определение профилактической проблемы; определение и структурирование основных показателей и уровней асоциального поведения учащихся; отбор достоверного и достаточного диагностического инструментария.

Для того чтобы определить возможности реализации какой-либо идеи, в том числе и преобразования процесса профилактики, необходимо знать исходное состояние проблемы. Данные для анализа были получены в процессе анкетирования. При составлении анкет были использованы материалы источника [55].

Уровень асоциального поведения учащихся профессионального лица мы определяем по совокупности показателей и установленных критериев. По итогам констатирующего эксперимента предполагалось скорректировать определенные в ходе теоретического анализа критерии и показатели асоциального поведения. Это позволило, в соответствии с полученными результатами, организовать опытно-экспериментальную работу, направленную на предупреждение асоциального поведения учащихся профессионального лица.

Программа исследования конструировалась и реализовывалась как диагностика общего состояния проблемы предупреждения асоциального поведения учащихся в реальном учебно-воспитательном процессе ГОУ НПО «Профессиональный лицей № 18» г. Оренбурга. В качестве респондентов выступали учащиеся, родители, педагоги и мастера производственного обучения лица.

Для решения задач исследования нами было проведено анкетирование, позволившее определить сущность асоциального поведения; определить сущность предупреждения асоциального поведения; определить основные виды асоциального поведения; выявить наиболее важные формы предупреждения асоциального поведения; выявить наиболее важные источники получения информации об асоциальном поведении; определить основные направления предупреждения асоциального поведения; определить уровень асоциального поведения учащихся. В результате проведенного анкетирования (приложение А, Б) были получены нижеследующие данные.

Анализ анкет для учащихся по проблеме отклоняющегося от норм поведения позволил утверждать наличие явной тенденции к росту и омоложению асоциального поведения. Представляем картину распространенности разных видов асоциального поведения: 90 % учащихся курят, 78 % регулярно употребляют алкогольные напитки. Распространено хулиганство, драки, нанесение телесных повреждений (49 %), раннее начало половой жизни (47 %), воровство (26 %), токсикомания (19 %). Причинами совершения подобных поступков учащиеся называют стремление получить сильные впечатления (72 %), конфликты с окружающими (56 %), напряженную социально-экономическую ситуацию в своей жизни (52 %), стремление к самостоятельности и независимости (48 %). Были выделены и еще две показательные формулировки причин: непонимание взрослыми трудностей учащихся (это отметили 38 % испытуемых) и «нечем заняться, кроме этого» (37 %).

Ответы на некоторые вопросы заставляют задуматься. За помощью, в случае возникновения проблем, учащиеся «не будут ни к кому обращаться», пытаются справиться самостоятельно (40 %), столько же «обратятся к друзьям», и только 4 % опрошенных «прибегнут к помощи педагога (мастера производственного обучения), психолога в лицее или социального педагога». Зачастую учащиеся считают, что асоциальное поведение не может привести ни к каким последствиям (21 %). Четверть опрошенных не знают, что могут повлечь за собой подобные действия; 13 % называют в качестве последствий отрицательное отношение к личности, неуважение, однако 8 % учащихся уверены, что отклоняющееся от общепринятых норм поведение приводит к положительным последствиям, к формированию чего-то нового.

Анализ анкет для родителей показал следующее: 77 % родителей не знают, чем занимается их ребенок в свободное время, отмечая при этом, что подросток предоставлен самому себе более 8 часов в день (92 %). Основными причинами отклоняющегося от нормы поведения 80 % родителей отметили напряженную социально-экономическую ситуацию и влияние улицы, 63 % - примеры насилия, жестокости и безнаказанности, получаемые из средств массовой информации, 35 % - стремление получить сильные впечатления. При возникновении проблем, 79 %

родителей отметили, что справятся с решением самостоятельно, однако каждый пятый родитель утверждает, что «обращаться просто не к кому».

Ответ на последний вопрос анкеты («Может ли существующая система профилактики сократить количество учащихся с асоциальным поведением?») был следующим: 60 % родителей считают, что это вряд ли возможно, 20 % категорически заявляют, что не может, и только 2 % родителей уверены в эффективности системы профилактики и коррекции асоциального поведения учащихся.

Качественный анализ анкет для специалистов, работающих с асоциальными учащимися, для педагогов и мастеров помог в изучении представлений о специфике, причинах асоциального поведения учащихся, дал возможность изучить содержание, формы, методы, используемые педагогами и специалистами в профилактической работе с учащимися, а также проанализировать характер трудностей, с которыми встречаются педагоги и специалисты в этой области.

Анализ полученных ответов показал, что педагоги и специалисты, работающие с учащимися, чаще всего называют отклоняющимися от нормы следующие формы поведения: употребление наркотиков (100 %), употребление алкоголя, воровство (97 %), отрицательное отношение к учебе, нарушение правил поведения в лицее (срывы занятий, прогулы) (89 %), бродяжничество (66 %).

В качестве причин появления негативных отклонений в поведении подростков педагоги отметили напряженную социально-экономическую ситуацию в жизни учащегося (96 %), неспособность подростков сопротивляться вредным влияниям (83 %), низкий уровень эмоционально-волевого контроля у учащихся как причину асоциального поведения (74 %), слабость интеллектуальной сферы подростка и примеры насилия, жестокости и безнаказанности, получаемые через средства массовой информации (60 %). В категорию редко выбираемых причин попали такие, как:

- непонимание взрослыми трудностей учащихся;
- отрицательная оценка взрослыми способностей детей и излишний контроль;
- авторитарный стиль родителей и педагогов.

Методы и формы работы, используемые педагогами для предупреждения асоциального поведения учащихся, довольно однообразны. В основном это беседы с учащимися, освещающие лишь узкий круг вопросов («Что необходимо знать о наркомании», «Дисциплина в лицее и общежитии», «Искусство жить вдвоем», «Губительная сигарета», «Наркомания – чем это опасно» и т.п.), проведение классных часов («Чума 21 века» и т.п.). В качестве интересной, деятельности были названы конкурсы на лучшую стенгазету, проведение дней именинника, физкультурно-массовые мероприятия и спортивные соревнования (в основном по настольному теннису). В лицее регулярно проводятся заседания клуба «Закон и мы» с приглашением инспектора по делам несовершеннолетних, нарколога, юристов. Разработка индивидуальных программ развития и воспитания отмечена не была.

Подбор методов и приемов в работе с учащимися 93 % педагогов осуществляют с учетом запланированных мероприятий, одинаковых для всех учащихся, 72 % – с учетом «собственного опыта, накопленного и отработанного годами».

Педагоги указывают на определенные объективные трудности в организации работы по предупреждению асоциального поведения учащихся: отсутствие методических разработок, рекомендаций, которые бы ориентировали педагогов на организацию профилактических мероприятий. Однако на такие важные причины, как неумение правильно оценить уровень асоциального поведения и подобрать эффективный профилактический инструментарий, педагоги указывают редко.

Итоги анкетирования позволили нам выделить три качественных уровня проведения профилактической работы педагогами. При этом нами были использованы следующие критерии оценки: разнообразие используемых методов и приемов; знание и учет педагогической ценности и целевой направленности разных групп методов; позиция педагога при подборе методов профилактической работы (лично ориентированная или авторитарная).

*Высокий уровень.* Педагоги проводят большую работу по предупреждению асоциального поведения учащихся, используя при этом разнообразные методы и приемы; имеют достаточно полный объем знаний о педагогической ценности и

целевой направленности разных групп методов профилактической работы; методы и приемы работы отбирают с учетом личностно ориентированной парадигмы воспитания.

Всего таких педагогов было выявлено 10 %.

*Средний уровень.* Педагоги уделяют внимание профилактической работе с асоциальными учащимися, используют ограниченное число методов и приемов этой работы; имеют недостаточно полный объем знаний о педагогической ценности и целевой направленности разных групп методов профилактической работы; чаще делают упор на подбор методов и приемов работы на основе личностно-ориентированной парадигмы воспитания.

Данный уровень был выявлен у 45 % педагогов.

*Низкий уровень.* О педагогической ценности и целевой направленности разных групп методов и приемов профилактической работы педагоги либо совсем не имеют представления, либо имеют искаженное представление. Чаще всего подбор методов и приемов профилактической работы осуществляют на основе авторитарной позиции: «...я лучше знаю, что им нужно...», «...власть силы имеет свои плюсы...», «...трудно предупреждать то, что нуждается в строгом контроле...», «...им не нужна профилактика, им нужна коррекция...». Данный уровень был выявлен у 45 % педагогов.

Результаты представлены на рисунке 4.

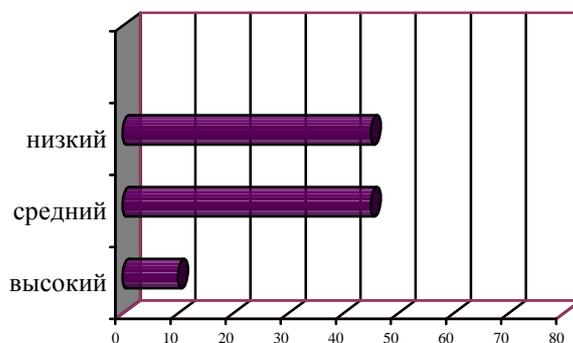


Рисунок 4 – Уровни реализации педагогами профилактической функции

Таким образом, изучая отношение педагогов к профилактическому процессу в целом, мы пришли к выводу, что большое количество педагогов недооценивает значение данной работы. Своей целью педагоги ставят коррекцию, а не превенцию. В профилактической работе упор делают на развитие дисциплинированности, на развитие навыков коллективной деятельности. Вместе с тем недостаточно внимания уделяется развитию эмпатии, формированию положительной направленности личности.

По результатам проведенной диагностики субъектов воспитательно-профилактического процесса (анкетирование, наблюдение, беседы) была выявлена реальная проблема в данной сфере деятельности.

Методика диагностики уровней асоциального поведения включала использование методов наблюдения и экспертной оценки, построенных на показателях и критериях проявлений асоциального поведения.

Нами была использована экспертная оценка данных предварительного прогнозирования, так как оценка точности определения уровней асоциального поведения содержит определенный элемент субъективности, приблизительности. Было важно добиться такой точности прогноза, которая сведет действие субъективного фактора к минимуму. Это обеспечивается экспертной оценкой информации. В.В. Нестеров и А.С. Белкин отмечают, что в данном случае, по существу, речь идет об условном определении точности прогноза, который устанавливается в каждом конкретном случае применительно к характеру прогнозируемого явления на основе единого мнения компетентных субъектов прогнозирования (экспертов) [21].

Экспертная проверка полученного прогноза осуществлялась в двух формах: вербальной и письменной. Под вербальной подразумевался устный опрос компетентных лиц (педагогов, мастеров, специалистов, работающих с учащимися, психолога, социального педагога, инспектора по делам несовершеннолетних) о тенденциях нравственного развития учащегося. Сбор оценок экспертов производился индивидуально. Письменная экспертиза осуществлялась после вербального опроса в процессе заполнения бланка экспертной оценки поведения

учащихся. Организация экспертизы предусматривала введение постоянной системы экспертных оценок для верификации прогнозов-диагнозов.

Предложенная система экспертных оценок выстраивалась на основе компонентов асоциального поведения, позволяющих описать асоциальное поведение как систему по определенным критериям.

Далее мы определили уровни асоциального поведения учащихся путем количественной и качественной обработки результатов, полученных с помощью отобранного диагностического инструментария. Диагностика уровней асоциального поведения включала метод наблюдения и экспертной оценки (приложение В).

Реализация диагностики уровней асоциального поведения потребовала от нас введения промежуточной процедуры приписывания каждому из уровней выделенных критериев асоциального поведения условного балла. В качестве методологической основы для определения балльной системы оценки показателей мы использовали метод градации, предполагающий построение балльных оценивающих шкал В.И. Зверевой, рассматривающей особенности содержания и оценки деятельности руководителя [68].

Мы определили, что экспертам, оценивающим показатели асоциального поведения, необходимо использовать следующие балльные оценки: если показатель проявляется всегда, то его необходимо оценить в 7 баллов; часто - в 5 баллов; редко - в 3 балла; иногда - в 1 балл; никогда - в 0 баллов. По итогам подсчета каждый подросток мог получить от 0 до 119 баллов.

В зависимости от количества баллов и коэффициента асоциального поведения оказалось возможным отнести каждого подростка к одному из 4-х уровней: 0-19 % - невыраженный уровень; 20-39 % - слабовыраженный уровень; 40-69 % - ярковыраженный уровень; 70-100 % - патологический уровень.

Результаты обследования приведены в таблице 4.

Таблица 4 - Распределение учащихся по уровням асоциального поведения

Группы учащихся	Уровни асоциального поведения учащихся			
	явно выраженный	относительно выраженный	слабовыраженный	невыраженный
Экспериментальная группа (в %)	24,2	41,7	4,1	30
Контрольная группа (в %)	23	40	14	23

Результаты анализа данных наблюдения и экспертной оценки показали, что большинство учащихся находятся на относительно выраженном уровне поведения (41,7 %), свидетельствующем о предрасположенности к асоциальным поступкам. Довольно многочисленна группа подростков с явно выраженным уровнем (24,2 %). Невыраженный уровень поведения был выявлен лишь у 30 % подростков.

На констатирующем этапе также велась работа по следующим направлениям: выявление ведущей сферы личности учащегося: потребностной, мотивационной, деятельностной; выявление уровня сформированности ценностных ориентаций учащихся; выявление направленности мотивации личности учащегося; выявление личностных особенностей, присущих учащемуся в связи с преобладанием той или иной сферы.

Мы использовали методику М. Рокича, адаптированную для отечественной выборки В.А. Ядовым [224], и модифицированную нами на основе теории К. Гиллигана, К. Левина. Данная методика оценивает уровень сформированности потребностной, мотивационной, деятельностной сфер путём ранжирования пятнадцати ценностей в зависимости от их значимости. Тем самым определяется направленность личности, что составляет основу её отношения к окружающему миру, к другим людям, к самому себе, основу мировоззрения и ядро жизненной активности, то есть ценностное отношение. Ранжировать необходимо от наиболее значимого к наименее значимому.

Респонденту предоставляется список пятнадцати ценностей, заведомо для исследователя разделённых на три блока (приложение Ж). Испытуемый в данном списке присваивает каждой ценности ранговый номер.

Каждая сфера влечет за собой определенный набор качеств личности, которые проявляются в той или иной степени и направленности (таблица 5). Контрольной группой мы выбрали ту, где показатель по мотивационной сфере выше, чем в остальных, а именно – 32,2 %, а показатели потребностной сферы ниже на 67,8 %.

В экспериментальной группе эти показатели составляют 26,2 % и 31 % учащихся с мотивационной сферой, 73,8 % и 69 % – с потребностной соответственно.

Таблица 5 - Сферы личности учащихся (0 срез)

Группа	Сферы личности учащихся					
	Потребностная сфера		Мотивационная сфера		Деятельностная сфера	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
(ЭГ)	58	69	26	31	-	-
(КГ)	57	67,8	27	32,2	-	-

На основе полученных данных мы выяснили, что в экспериментальной и контрольной группах преобладающей является сфера, которая характерна для 177 учащихся, включая контрольную, то есть для 70,2 %. В содержательном плане на первое место подростками были представлены следующие ценности: отсутствие обязанностей, любовь, здоровье, потребность во власти, самозащита. Мотивационная сфера характерна для 75 учащихся – 29,8 %, содержание которой характеризуется завоеванием уважения, приобретением знаний, максимальным использованием своих сил, жизнерадостностью. Исходя из этого, мы делаем вывод, что учащиеся находятся в том возрасте, когда происходит бурное развитие личностных качеств, а также переформирование ценностей.

Анализ результатов показал, что у значительного количества учащихся уровень дифференциации ценностных ориентаций «низкий» и составляет 83,3 % и 80,9 % в экспериментальных и 73,8 % в контрольной группе. В среднем этот показатель у 200 учащихся, включая контрольную группу, составляет 79,4 %. Низкий процент по показателю «высокий уровень» дифференциации (в среднем - 2,4 %, у 6 учащихся) объясняется тем, что пока учащиеся не ставят перед собой

глобальные и конкретные цели, чаще они их даже не осознают, а терминальные ценности, как основные в жизни, отражают долговременную перспективу, указывают, что ценно как показатель личностной зрелости.

В содержательном плане по всей выборке первое место занимает «интересная работа». Кроме этого, в основную группу входят «хорошие друзья», «здоровье», «счастливая семейная жизнь», «любовь». Срединное место занимают «уверенность в себе», «активная деятельная жизнь», «познания», «самостоятельность», на последних местах – «материальные блага», «удовольствия».

На основании данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, можно сделать следующие выводы:

1) предупреждение асоциального поведения требует поиска новых подходов и разработки новых методов работы в соответствии с воспитательной и образовательной ситуациями в лицее;

2) диагностика показала отсутствие деятельностной сферы, которая является необходимой для адекватного восприятия ценностных ориентаций и формирования соответствующего поведения; высокий процент потребностной сферы, что может быть предпосылкой для возникновения у учащегося асоциального поведения, а также наличие у большинства учащихся мотивации боязни неудач и неразвитого механизма дифференциации ценностных ориентаций;

3) полученные материалы говорят о неблагополучии в области нравственного воспитания подрастающего поколения как в лицее, так и в обществе в целом. В обществе отсутствует спрос на нравственную, законопослушную, граждански ответственную личность;

4) признаками асоциального отклонения в поведении могут стать отрицательные черты характера, ложные ценности, взгляды, идеи, преобладание низших мотивов, что достаточно сложно либо невозможно изменить учащемуся самостоятельно;

5) для эффективного предупреждения асоциального поведения и предположительно асоциальных установок необходимо реализовать воспитательную программу по предупреждению асоциального поведения учащихся,

которая контролировала бы и направляла естественный процесс становления жизненных интересов, а также формирование ценностных отношений;

б) практика изучения проблемы асоциального поведения показала целесообразность выделения трех этапов воспитательной программы (на основании разработанной процессуальной модели предупреждения асоциального поведения учащихся): потребностного, мотивационного, деятельностного, что позволило определить оптимальное сочетание форм, методов и приёмов работы на каждом этапе.

Изучение состояния профилактики асоциального поведения учащихся позволяет сделать следующие выводы.

Оценка компонентов асоциального поведения показала, что большинство учащихся находится на ненормативном уровне поведения (56 %), свидетельствующем о предрасположенности к асоциальным поступкам. Довольно многочисленна группа учащихся с явно выраженным уровнем (16 %), свидетельствующим о наличии у учащихся ярко выраженного асоциального поведения. Нормативный уровень поведения был выявлен лишь у 4 % учащихся.

Сложившееся положение объясняется недостаточным пониманием важности осуществления профилактики асоциального поведения, а также гуманистической направленности общения с учащимися, имеющими отклонения в поведении.

В ходе профилактической работы предусматривается недостаточное, недифференцированное использование разнообразных методов и приемов. Причины недостаточной работы по данной проблеме педагоги видят не в неумении правильно оценивать уровень асоциального поведения и подбирать дифференцированный эффективный профилактический инструментарий, вносить корректировку в профилактический процесс, а в плохой оснащенности учреждений начального профессионального образования необходимой психолого-педагогической и методической литературой, в сложной социально-экономической ситуации.

Выявленные трудности в данной области воспитательно-образовательного процесса в семье, на наш взгляд, объясняются недостаточной научной подготовкой

родителей, слабой связью профессиональной образовательной организации с семьей.

Обоснованная нами в теоретической части исследования значимость профилактической работы для успешной социализации подростков и вместе с тем наличие отмеченных недостатков обосновывает возможность и необходимость осуществления целенаправленной работы по профилактике асоциального поведения учащихся.

Однако в процессе профилактики асоциального поведения учащихся одну из активных ролей играют педагоги, мастера производственного обучения, работающие с учащимися в профессиональной образовательной организации. Можно предположить, что педагог, работающий с учащимися асоциального поведения, должен обладать рядом важных характеристик. При отборе вероятностных характеристик, отражающих возможности педагога работать с учащимися, имеющими асоциальное поведение, важен выбор критериев, по которым отбираются те или иные качества. Мы считаем, что такими критериями могут служить успешность профилактической деятельности педагога и общая гуманистическая направленность его личности. Сопоставляя различные подходы, можно выделить следующие вероятностные характеристики, отражающие специфику деятельности педагога, работающего с асоциальными учащимися (не раскрывая общепедагогические знания, умения и навыки):

*Мотивационно-ценностный компонент:*

- интерес и склонность работать с учащимися;
- убежденность в необходимости профилактики асоциального поведения учащихся как эффективного решения данной проблемы;
- осознание профессионального долга и чувства ответственности за содержание и эффективность профилактических мер, составляющих сущность педагогического такта, который «...есть одновременно и чувство меры, и сознательная дозировка действия, и способность проконтролировать его, и, если это необходимо, уравновесить одно средство другим» [163].

*Специальные знания:*

- знание профилактических целей, стоящих перед государством, профессиональной образовательной организацией, конкретной группой учащихся;
- знание социально-психологических, психолого-педагогических и психобиологических факторов асоциального поведения учащихся;
- знание индивидуально-психологических особенностей подростков, психологии коллектива и способов изучения особенностей личности и поведения учащихся;
- знание способов и методики использования средств профилактической работы и умение их критически оценивать и творчески использовать.

*Коммуникативные умения:*

- устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения и контакты с участниками профилактического процесса;
- раскрывать систему перспективных линий развития личности, внушать уверенность в успехе, находить в учащихся наиболее сильные положительные стороны личности, опираться на них;
- проявлять меру требовательности и педагогической справедливости во взаимоотношениях с учащимися;
- оказывать внушающее воздействие на учащихся на основании признания авторитета;
- предотвращать и разрешать конфликтные ситуации (реализовывать подход к событиям с точки зрения учащегося, изменять его позиции путем раскрытия перед ним подлинных ценностей и целей).

*Группа проективных, конструктивных и организаторских умений:*

- планировать профилактическую работу в соответствии с учетом уровня асоциального поведения учащихся, предвидеть возможные трудности в обучении и воспитании;
- выбирать наиболее эффективные общие, групповые и индивидуальные формы профилактической работы;
- планировать внеклассную работу в единстве с целями и задачами профилактической работы;

- определять способы контроля изменения поведения учащихся и уровней асоциального поведения;
- реализовывать, оценивать и корректировать собственную профилактическую деятельность;
- организовывать свою деятельность в соответствии с целями и условиями ее протекания;
- систематически пополнять свои знания путем самообразования и изучения социально-педагогического и психолого-педагогического опыта других педагогов.

Для определения сформированности характеристик, отражающих специфику деятельности педагога, работающего с асоциальными учащимися, мы использовали экспертный опрос. В качестве экспертов выступали заместитель директора по воспитательной работе, социальный педагог, методист учебного заведения.

Разработанный список вероятностных характеристик был построен на системе балльных оценок показателей. Если коэффициент составляет 60-100 %, то это показатель оптимального уровня сформированности; соответственно 40-59 % – пограничный уровень сформированности; 20-39 % – уровень сформированности критический.

Мы использовали и другой подход к оценке, в том числе к самооценке сформированности характеристик, отражающих специфику деятельности педагога, работающего с асоциальными учащимися (приложение В). При использовании этой методики также применяется балльная оценка показателей: 0 баллов выставляется тогда, когда характеристика не проявляется; 1 балл – проявляется иногда и слабо выражена; 2 балла – редко проявляется и недостаточно выражена; 3 балла – часто проявляется и достаточно выражена; 4 балла – практически всегда проявляется; 5 баллов – ярко выражена. Разделив фактическое количество баллов на максимально возможное количество баллов (115), получим итоговый балл. При этом каждый балл будет соответствовать уровню сформированности характеристик, отражающих специфику деятельности педагога, работающего с асоциальными учащимися: оптимальный – до 0,8-0,9 балла; допустимый – до 0,6-0,7 балла; критический – ниже 0,3 балла.

*Оптимальный уровень.* Педагог имеет хорошую теоретическую базу по проблеме профилактики асоциального поведения учащихся, имеет хорошо развитые навыки самообразования, планирования, реализации, оценки и коррекции профилактической деятельности, владеет лично направленной технологией установления взаимоотношений, явной склонностью к работе с учащимися, оптимистическим взглядом на сущность профилактической работы, осознанием ее необходимости.

Данный уровень был выявлен у 10 % педагогов и мастеров производственного обучения.

*Допустимый уровень.* Педагог обладает удовлетворительным уровнем знаний о целях профилактики (и принимают ее необходимость), об особенностях подросткового возраста, факторах асоциального поведения. Достаточно хорошо ориентируется в выборе общих, групповых, индивидуальных форм работы, реализации и оценке и корректировке собственной профилактической деятельности. У этих педагогов так же, как и у первой группы, хорошо сформирован мотивационно-ценностный компонент. Однако педагог обнаруживает затруднения в предотвращении и разрешении конфликтных ситуаций, владении эффективными технологиями установления взаимоотношений, в умении изучать особенности личности и поведения учащихся, определении изменения уровня асоциального поведения учащихся.

Данный уровень был обнаружен у 65 % педагогов и мастеров производственного обучения.

*Критический уровень.* Большинство педагогов отметили слабый интерес к работе с учащимися, т.к. причисляют их, в основной массе, к «проблемным». Однако это не означает, что педагоги плохо осведомлены о факторах асоциального поведения, его проявлениях, методах, формах профилактической работы. Они зачастую целенаправленно проводят спланированную работу, привлекая к ней других участников профилактического процесса, хотя признают, что считают профилактику «пустым времяпровождением». В поле интересов педагогов не попадает использование новых, гуманистически направленных технологий

установления взаимоотношений, разрешения конфликтов, дифференцированного использования профилактических методов и приемов, систематическое пополнение своих знаний путем самообразования, изучения социально-педагогического и психолого-педагогического опыта.

Данный уровень был выявлен у 25 % педагогов и мастеров производственного обучения.

В процессе изучения уровня сформированности характеристик было изучено понимание педагогами и мастерами производственного обучения сущности асоциального поведения и его профилактики. Полученные данные дополнили и подтвердили результаты, полученные в ходе анкетирования педагогов, а также позволили решить несколько задач:

- поспособствовали осуществлению личностного подхода в профилактическом процессе, направленном на создание условий для саморазвития, самоактуализации, осознания самооценности личности учащегося и личности педагога;

- сориентировали педагогов на достижение социально значимых результатов, что обусловило специфику деятельности педагогов, работающих с асоциальными учащимися. Здесь целью деятельности педагогов является не только осуществление воспитательно-образовательного процесса, но и социально-педагогическая адаптация личности учащегося, создание психолого-педагогических условий реализации данного процесса.

Таким образом, результаты нормативно-установочного этапа свидетельствуют о том, что существующая система профилактической работы не в полной мере обеспечивает актуализацию возможностей профилактики асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации. Выявленные неблагоприятные факторы не только препятствуют профилактике асоциального поведения учащихся, но могут и способствовать ее снижению. Сложившееся положение убедило нас в необходимости совершенствования профилактического процесса. Устранить или ослабить негативное влияние неблагоприятных факторов возможно путем подбора необходимых условий организации процесса профилактики асоциального поведения учащихся.

## **2.2 Апробация модели процесса предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации**

Решение третьей задачи данного исследования предполагало конструирование и проверку модели процесса предупреждения асоциального поведения учащихся опытно-экспериментальным путем.

Разработка модели процесса предупреждения асоциального поведения учащихся основывалась на поэтапном характере профилактического процесса; систематичности формулирования на каждом этапе задач, ориентированных на конечный результат. При этом оценка результатов осуществлялась на основе разработанных показателей асоциального поведения с помощью отобранных методов диагностики.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в учебно-воспитательном процессе ГОУ НПО «Профессиональный лицей № 18» г. Оренбурга.

Анализ полученных результатов, выработка педагогического диагноза и учет условий, обеспечивающих успешность профилактики асоциального поведения учащихся, позволили нам начать реализацию *планово-прогностического этапа*, задачами которого выступили следующие: разработка плана педагогических профилактических мер; интеграция полученной информации для определения и осуществления наиболее оптимальной позиции педагога в процессе осуществления профилактики асоциального поведения учащихся.

Нами был разработан проект профилактических мер, включающий следующие основные направления:

- 1) разработка мер по совершенствованию уровня сформированности характеристик, отражающих специфику деятельности педагога, работающего с учащимися асоциального поведения. Реализация содержания данного направления заключалась в разработке и проведении целевого научно-практического семинара для педагогов «Пути и средства оптимизации профилактики асоциального поведения учащихся». Мы предположили, что специальная теоретическая и

практическая подготовка позволит активизировать и развить компоненты профессионально-личностной направленности педагогов на основе пересмотра своего отношения к профессии, развития интереса к работе с учащимися, осознания важности и возможности осуществления профилактического процесса;

2) разработка системы профилактической работы с учащимися. Данное направление осуществлялось через целевую программу профилактической работы «Подросток»;

3) планирование мер работы с родителями. Данное направление работы заключалось в проведении консультативных мероприятий для родителей;

4) подготовка методических материалов для обеспечения успешного осуществления профилактического процесса.

Анализ причин асоциального поведения, выделенных самими учащимися, позволяет наметить шаги профилактической работы:

- повысить статус педагогов в глазах учащихся за счет пересмотра первыми своей воспитательной позиции (перейти из роли карателя в роль помогающего друга, принимающего и понимающего);

- переориентировать подростковую активность в положительное русло; предоставить возможность сублимировать свою активность в приемлемые виды деятельности;

- показать положительную линию развития жизни и личности в настоящем и будущем;

- раскрыть положительные черты личности самому учащемуся.

На этом этапе процессуально важным являлось создание условий, обеспечивающих благоприятное продвижение учащегося к заданному образцу. К таким условиям мы относим создание личностно ориентированного пространства, создание эмоционально-положительного фона общения с учащимися в интеракции «педагог-учащийся», «взрослый-подросток», педагогическую поддержку позитивных проявлений, своевременную коррекцию нежелательных проявлений асоциального поведения.

Разработанный план являлся основой для проведения следующего этапа – *содержательно-деятельностного*. Сущностью данного этапа явилось осуществление процесса профилактики асоциального поведения учащихся в соответствии с разработанным планом и выявленными социально-педагогическими условиями.

Условия организации воспитательного процесса – это подвижная, динамическая система, изменяемая педагогом в соответствии с реальными потребностями учащихся, их индивидуальными особенностями.

Реализация первого социально-педагогического условия (*формирование социально значимых и личностных ценностей учащегося, проявляющихся в осознанном социально одобряемом поведении*) предполагала: выработку гуманистического отношения к людям, создание благоприятного психологического климата; совместную рефлексию понятий: жизнь, человек, познание, общество, Отечество, труд; создание позитивного отношения к социально ценностной, познавательной деятельности, к труду и его результатам.

Как уже было отмечено нами асоциальность в поведении учащихся проявляется прежде всего в нравственных отношениях. Поэтому для нашего исследования важно выделить нравственные ценности, на которые следует ориентировать и, которые могут оказать влияние на предупреждение асоциального поведения учащихся. Прежде чем решать эту задачу, необходимо выяснить, на что ориентируется личность учащегося, каковы ее установки и направленность личности.

В соответствии с принятым пониманием природы и особенностей функционирования ценностных ориентаций личности ценности, составляющие их структуру и содержание, разделяются на две основные группы с точки зрения целей и задач, которым служит та или иная ценность. Первую группу составляют ценности-цели (терминальные ценности), вторую – ценности-средства (инструментальные ценности). Терминальные ценности (Т-ценности) – это основные цели человека. Они отражают долговременную жизненную перспективу, то есть то, к чему человек стремится сейчас и в будущем, а также, группируясь определённым образом,

характеризуют уровень нравственных целей. Умение определить свои цели, то есть найти самого себя и свое место в жизни, – важный показатель личностной зрелости и уровня личностного развития. Инструментальные ценности (И-ценности) отражают средства, которые выбираются для достижения целей жизни. Они выступают в качестве инструмента, с помощью которого можно реализовать терминальные ценности.

В контексте данного социально-педагогического условия учитывались возрастные особенности психического развития учащихся, которые и обуславливают, с одной стороны, умение дифференцировать ценности, с другой – характер выбора тех или иных ценностей, так актуальных для учащихся профессионального лица, и, соответственно, определяется уровень нравственных ценностей. Благодаря этому был проведен определённый анализ и намечены пути регулярного контроля уровня развития нравственных ценностей и путей его корректировки.

В исследовании мы ориентировались на существующие уровни сформированности нравственных ценностей:

- низкий уровень (учащиеся, у которых дифференцированная структура ценностных ориентаций еще не сложилась);
- средний уровень (учащиеся, у которых дифференцированная структура ценностных ориентаций начинает формироваться);
- высокий уровень (учащиеся, у которых имеется в достаточной мере дифференцированная структура ценностных ориентаций).

Дифференциация ценностей представлена следующим образом:

- ценности жизни: здоровье, семья, ценности культуры и др.;
- ценности человека: гуманность, ценности сохранения достоинства, ценности внешнего вида и внутреннего мира, ценности неповторимости и уникальности;
- ценности культуры: материальные (техника, жилище, пища, одежда), социально-политические (мир, безопасность, общественный порядок, свобода), духовные (наука, искусство, образование) и др.;

- ценности, которые могут переходить из одной большой категории (жизнь, познание, отечество) в другую [94].

Оценивать и корректировать уровень сформированности нравственных ценностей при стимулировании выбора подростком общественно значимых ценностей как ориентиров в поведении и отношениях; при оценке положительных и негативных сторон не только личности подростка, но и социальных явлений; при формировании установки на ценностное отношение к своим поступкам и общественным явлениям; в организации личностно значимой общественно ценной деятельности и приобретении положительного опыта жизнедеятельности; при насыщении полезной информацией и поэтапной замене ложных ценностей; при обращении к позитивным сторонам характера и поведения подростков; при стимулировании потребностей самостоятельного осмысления не только уроков прошлого, но и конструирование собственной модели поведения и отношений.

Система профилактической работы с подростками была представлена целевой программой «Подросток». Стратегической целью программы явилась профилактика асоциального поведения подростков на основе формирования компонентов личности (уровень развития моральных отношений, мотивационно-потребностный, эмоционально-волевой, саморегулятивный).

На основе цели были определены задачи работы:

1) создание условий для формирования нравственных качеств подростков, в которых концентрируется отношение их к действительности, к другим людям, к самим себе;

2) формирование положительного отношения к учебной деятельности, труду, устойчивых и обоснованных профессиональных интересов;

3) содействие процессам самопознания и самостроительства: развитие самокритичности, самоанализа, самооценки, т.е. свойств личности, которые помогут подросткам при самостоятельном выборе своего жизненного пути, жизненной позиции;

4) развитие и поддержка творческой активности.

*Работа строилась по основным направлениям, раскрывающимся через конкретное содержание и формы работы:*

1) формирование нравственной направленности личности (проводились дискуссии и нравственные классные часы;

2) формирование положительного отношения к учебной деятельности, труду, устойчивых и обоснованных профессиональных интересов: коллективные беседы;

3) содействие процессам самопознания и самостроительства: заседания клуба «Зеркало» (организовывались совместно с психологом), классные часы, диспуты;

4) развитие и поддержка творческой активности: организация кружка сценаристов, ознакомление группы с миром увлечений и способностей подростков;

5) индивидуальная работа с подростками в целях эффективного взаимодействия в поле личностных проблем заключалась в анализе включенности разных групп подростков в деятельность лица, индивидуальные собеседования, поручения.

Реализация второго социально-педагогического условия (*организация паритетного взаимодействия субъектов профилактики на основе социального партнерства*) предполагала, что участниками партнерских отношений выступают педагоги, мастера производственного обучения, родители, правоохранительные органы, общественные организации, учреждения дополнительного образования, социально-культурные центры, учреждения здравоохранения, средства массовой информации.

Рассмотрение содержания деятельности различных органов и организаций, призванных решать задачи профилактики асоциального поведения среди учащихся профессионального лица, свидетельствует об отсутствии единой стратегии и механизмов ее эффективной реализации.

Теоретический анализ сущности социального партнерства, практики его организации показал, что основной особенностью организации социального партнерства в педагогической деятельности, на наш взгляд, являются:

- уважение и учет интересов участников социального партнерства;

- достижение и сохранение максимальной согласованности действий всех субъектов;
- равноправие сторон и доверительные отношения при принятии решений;
- соблюдение партнерами нормативно-правовых актов;
- заинтересованность участников социального партнерства в поиске оптимальных форм, методов, технологий процесса профилактики асоциального поведения учащихся;
- объединение усилий и возможностей в решении общих задач;
- решение спорных вопросов путем переговоров и компромиссов;
- совершенствование системы партнерских отношений на основе постоянного поиска новых эффективных решений профилактических задач.

На этой основе механизм социального партнерства включал следующие формы взаимодействия: создание и работу совета социального партнерства; совместную разработку планов и программ профилактики асоциального поведения учащихся; педагогическое, социальное, психологическое, юридическое консультирование субъектов исследуемого процесса; организацию деятельности волонтерского клуба «Подросток» и открытой лаборатории самовоспитания личности, что способствовало обеспечению единства всех субъектов профилактики.

Основными направлениями совместной профилактической деятельности явились:

1) диагностическая работа, предусматривающая изучение уровня воспитанности учащихся, определение оптимальных путей профилактики асоциального поведения учащихся, повышение педагогической грамотности педагогов, родителей;

2) ценностно-мотивационное направление предполагает планирование, организацию и коррекцию профилактической работы; психолого-педагогическое, правовое просвещение и стимулирование деятельности субъектов социального партнерства; вооружение учащихся знаниями о нормах морали, права, нормах поведения человека, формирование нравственных представлений и установок;

3) действенно-практическое направление предполагает вовлечение учащихся в общественно-полезную деятельность.

Реализация третьего социально-педагогического условия (*реализация комплексного учебно-методического обеспечения в соответствии с этапами предупреждения асоциального поведения*) включала следующие основные направления:

- разработку и реализацию воспитательной программы предупреждения асоциального поведения учащихся;
- разработку и проведение спецкурсов «Социально-воспитательные технологии предупреждения асоциального поведения учащихся», «Научно-методические основы нравственного воспитания учащихся» (приложение Д, Е);
- совершенствование уровня сформированности характеристик, отражающих специфику деятельности педагога, работающего с подростками асоциального поведения.

Осуществление реализации программы профилактических мер мы начали с построения *воспитательной программы*. Программа должна быть направлена на создание благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей развития личности учащегося. Принципы построения программы определяют цели и задачи, методы и средства воздействия на учащегося. Воспитательная программа целенаправленно и многоуровнево включает выделенные педагогические условия, комплексно их реализует, объединяет методы воспитания, делая их более вариативными и лабильными, а следовательно, и сам процесс предупреждения асоциального поведения более выверенным и эффективным.

Основная концептуальная идея воспитательной программы заключается в том, чтобы деятельность по воспитанию подрастающего поколения стала важнейшим фактором формирования единой культуры, приемлемой системы ценностей, представляющих, с одной стороны, составную часть общечеловеческой культуры, а с другой – средство культурного развития личности участников воспитательного процесса.

Мы предполагаем, что результатами реализации воспитательной программы и комплекса педагогических условий станут следующие:

- улучшение достигнутого до эксперимента уровня результатов воспитательной деятельности, вопреки ухудшающейся окружающей действительности;
- улучшение общего морально-нравственного климата;
- усиление ориентации воспитанников на духовные, моральные ценности;
- воспитание отрицательного отношения подростков к алкоголю, курению, наркотикам;
- повышение уровня самореализации, самоопределения, саморазвития воспитанников,
- улучшение их психофизического здоровья.

Основными формами работы, используемыми в программе, явились: наблюдение; индивидуальная психокоррекционная работа; групповая психосоциальная работа (тренинговые занятия, игровые упражнения) как психолого-педагогическая помощь учащемуся с целью развития и совершенствования ведущих сфер его личности; организация актива класса, распределение поручений, обязанностей с учётом желаний, склонностей и способностей, факультативы, лекционные уроки, классные часы, походы.

Таким образом, формами работы, формами воспитательного процесса принято считать варианты организации конкретного воспитательного процесса, композиционное построение работы, мероприятия, способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащегося. Основываясь на том, что одна и та же форма может решать несколько воспитательных задач, мы предположили, что такая сложная задача, как предупреждение асоциального поведения, может быть решена путем использования различных форм организации педагогического процесса, путём использования различных вариантов их совмещения. Одни и те же формы работы на разных этапах программы и с различными условиями позволят реализовать разнообразные методы по предупреждению асоциального поведения.

В основе реализации программы лежит организация индивидуальной работы, целью которой мы видим повышение самооценки, выработку положительных ценностных отношений.

Особое место в программе занимают такие формы работы, как сюжетно-ролевые игры, а также игра с применением приёма воссоздания жизненных ситуаций (жизнь простых людей), дебаты, диспуты, дискуссии.

Все новообразования находятся в динамике, но это замедленный и скачкообразный процесс. Особую сложность в реализации программы представляют такие аспекты, как рефлексия и адекватная самооценка. Позитивные изменения происходят благодаря постепенному внедрению элементов программы, проживанию значимых для учащегося проблем, нахождению способов их решения. Большое значение для нас имеет логика построения программы – последовательность трёх этапов: потребностного, мотивационного, деятельностного, благодаря чему происходит постепенная смена ложных ценностей, предупреждение асоциального поведения, разрушение отрицательных черт в характере, развитие комплекса ценностных ориентаций.

Наиболее эффективным мы посчитали использование ролевой игры. Это одна из форм организации речевой ситуации. Присвоение каждому участнику престижной социальной роли и постоянное внимание к его индивидуальной значимости помогает снять психологические барьеры общения, выработать необходимую нам мотивацию, что является первым условием успешности реализации программы.

В процессуальной модели нами было выделено три компонента предупреждения асоциального поведения учащихся на основе ценностных ориентаций: потребностный, мотивационный и деятельностный блоки, которые реализовывались в воспитательной программе с выделением дополнительного коррекционного блока. Рассмотрим реализацию каждого.

Потребностный блок формирует мотивацию частично, и, соответственно, полностью формируется потребностная сфера, неся правильную основу,

«фундамент для развития личности». Целью потребностного блока явилось развитие способности осознания себя и понимания других людей.

Реализация цели данного блока предполагала решение следующих задач:

- сформировать стремление к самопознанию, «погружению в свой внутренний мир» и умение ориентироваться в нем;
- ознакомить с особенностями личности; сформировать личностные качества подростка;
- сформировать умение определять свой личностный потенциал;
- познакомить учащегося с полезной информацией по проблеме формирования ценностных ориентаций, а также предупреждения асоциального поведения.

Таким образом, формами работы на данном уровне явились диспуты, круглые столы, игра, классные часы, родительские собрания, домашние задания, конференции педагогов.

Средствами, благодаря которым стало возможным реализовать методы и формы работы с учащимися, явились следующие: художественная и научно-публицистическая литература, кино, музыка, игровые упражнения с элементами тренинга, стенгазеты, сделанные самими ребятами, разнообразная обучающая и объясняющая информация.

Целью диагностики в данном блоке было определение начального уровня показателей сформированности ценностных ориентаций, с которыми учащиеся вступают в эксперимент. Нами использовались следующие методики диагностики: «Мотивация успеха и неудач», «Ценностные ориентации», методика по научению особенностей формирования ценностных ориентаций.

В этом блоке мы проводили следующие формы работы:

- диспут «Что значит быть современным?», «Настоящий (ая) мужчина (женщина) – сильный человек. Что это значит?». Целью было выявить качества, на которые в большей степени ориентируется подросток, показать их разносторонность и неоднородность, а также возможность развивать определённые ценностные отношения и для себя решить их значимость;

- круглый стол при свечах «Особенности взаимоотношений в подростковом возрасте». Цель – повышение значимости института брака, семейных отношений, увеличение значимости потенциала дружбы между мальчиками и девочками.

Также нами предлагались разнообразные игровые упражнения, которые в потребностном блоке рассчитаны на личностно-эмоциональную сферу подростка и включают личностный и эмоциональный блоки.

Целью личностного блока являлось всестороннее рассмотрение и оценка качеств личности, выработка стратегии нахождения положительных и отрицательных моментов, а также расширение представления о том или ином явлении. Он также нацеливает на определённые формы взаимодействия, выявляет факторы, которые способствуют выбору форм взаимодействия.

Целью эмоционально блока было расширение знаний о чувствах, эмоциях, умений эмоционально реагировать, управлять выражением своих чувств, повышение эмоциональной зрелости. Его основными задачами было знакомство с эмоциями; осознание проявлений эмоций как собственных, так и чужих; поиски адекватных и приемлемых путей выражения накопившихся эмоций. Данный блок состоял из упражнений для учащихся, кроме этого, в данный блок входило проведение:

- классного часа «В здоровом теле - здоровый дух». Целью его является пропаганда здорового образа жизни, формирование позиции противостояния опасным зависимостям, акцентирование внимания на чистоту отношений между мужчиной и женщиной, поддержка развития интереса к знаниям;

- коллективного творческого дела «Парад вредных привычек». Цель – показать вредные, асоциальные привычки общества, а также их последствия, показать их абсурдность, высмеять;

- родительских собраний на тему: «Ошибки в воспитании детей». Цель – формирование умений анализировать качества личности и своего поведения через дружеское обсуждение, организация психологической помощи в разрешении внутрисемейных проблем;

- домашнее задание, направленное на расширение зоны комфорта. Человек выбирает себе дело, которого стеснялся, и выполняет его. Например, попросить на улице денег, поздороваться со всеми в транспорте, просто всем улыбаться.

Проводилась работа с родителями и педагогами: «Причины возникновения преступности среди несовершеннолетних и ее предупреждение»; «Влияние домашнего насилия на психологическое здоровье ребенка». Целью данной работы является скорректировать действия лица, психолога, родителей по осуществлению профилактической работы отклоняющегося поведения, повышение уверенности родителей в возможности позитивных изменений в поведении подростка и в отношениях в семье, создание активной установки на коррекционную работу.

В данном блоке нами также проводилась диагностика. Целью диагностики мы ставили определение показателей уровня сформированности ценностных ориентаций подростков после прохождения первого этапа программы, определение его эффективности, а также определение естественного темпа развития.

*Следующим компонентом процессуальной модели и блоком в воспитательной программе является мотивационный блок. Цель данного блока заключалась в формировании мотивации, направленной на личностный рост, в оказании помощи при создании стратегии, организации лично значимой общественно ценной деятельности и приобретении положительного жизненного опыта.*

К основным задачам мотивационного блока мы отнесли следующее:

- формирование умения анализировать свои качества личности, оценивать свое поведение;
- формирование умения ставить близкие и дальние цели;
- развитие способности совершать нравственные поступки, проявлять честное и добросовестное отношение к действительности;
- развитие умения оценивать нравственность поступков, а также поведение современников с точки зрения моральных ценностей.

Формами работы на данном уровне явились диспуты, метод разъяснения ценностей, дискуссия, лекция, дебаты, интеллектуальные игры, родительские собрания, индивидуальные консультации, домашние задания, собрания педагогов.

Средствами, благодаря которым стало возможным реализовать методы и формы работы с учащимися на данном уровне, явились художественная и научно-публицистическая литература, живое слово, ситуации успеха, игровые упражнения с элементами тренинга, стенгазеты, сделанные самими ребятами, разнообразная обучающая и объясняющая информация.

*Деятельностный блок.* Целью данного блока является социальная самоидентификация, знакомство с социальными институтами, обучение конкретным социальным навыкам.

Задачи блока:

- формировать сознательное отношение к своим действиям;
- стремление к нравственному совершенствованию, пониманию ценностных отношений мира;
- умение управлять своими отношениями; формирование навыков социального взаимодействия;
- приобретение и закрепление положительного опыта жизнедеятельности.

Формами работы на данном уровне явились: игра, урок, конкурсы, родительские собрания, домашние задания, конференции педагогов.

В данный блок также входит использование игровых упражнений, целью которых является следующие:

- формирование навыков общения, умение слушать, высказывать свою точку зрения, приходить к компромиссному решению, аргументировать и отстаивать свою позицию;
- способствовать успешному взаимодействию воспитанников в разных социальных ситуациях, достижению ими поставленных целей и выстраиванию конструктивных отношений в обществе.

Целью диагностики данного блока явилось определение эффективности комплекса педагогических условий предупреждения и преодоления асоциального поведения подростков на основе ценностных ориентаций и воспитательной программы.

*Коррекционный блок* является дополнительным элементом в системе предупреждения асоциального поведения. Он включается в работу тогда, когда подросток по прохождении одного из блоков программы не достигает необходимого уровня развития. Необходимость К-блока определяется тем, что учащийся не исключается из самой программы и не переводится в ранг «отстающего». Наоборот, подросток остаётся таким же активным участником программы, как и остальные, только в своём блоке; причём в любой момент при помощи К-блока он, достигнув необходимого уровня развития, возвращается к основным блокам, на тот же уровень, где находятся его сверстники. Благодаря этому учащийся не чувствует себя одиноким, ущемленным в своих правах, ущербным, наоборот, он может наблюдать за своими успехами, движением и самостоятельно оценивать их. В К-блок подросток может попасть как по формальным показателям, так и по собственному желанию, для закрепления каких-либо качеств и структур, что расценивается как этап самовоспитания и становления рефлексии.

Однако реализация лишь компонентов воспитательной программы не может привести к положительному результату без одновременной реализации педагогических условий, который был рассмотрен в параграфе 2.2. Педагогические условия реализуются на протяжении всей воспитательной программы, создавая определенные границы, а также способствуя достижению поставленных целей.

*Следующая составляющая учебно-методического комплекса* связана с разработкой и проведением спецкурсов «Социально-воспитательные технологии предупреждения асоциального поведения учащихся», «Научно-методические основы нравственного воспитания учащихся», подробно представленных в приложениях Д и Е.

*Следующая составляющая учебно-методического комплекса* связана с совершенствованием уровня сформированности характеристик, отражающих специфику деятельности педагога, работающего с учащимися асоциального поведения, которое осуществлялось через Целевой научно-практический семинар «Пути и средства оптимизации профилактики асоциального поведения учащихся».

В ходе группового обсуждения проблемы были выделены стратегические задачи целевого семинара:

- гуманизация профилактического процесса, выражающаяся в создании условий для саморазвития, самоактуализации, осознания самоценности личности учащегося и личности педагога;

- определение и совершенствование багажа личностно педагогических возможностей содействия развитию личности учащегося, ориентирование на достижение социально значимых результатов;

- совершенствование методического мастерства педагога, работающего с асоциальными учащимися, способного компетентно заниматься осуществлением профилактической деятельности и эффективно решать вопросы профилактики асоциального поведения учащихся.

Исходя из стратегических задач, были определены рабочие задачи (направления), которые решались с помощью определенного содержания и форм работы. *Работа включала три направления:*

- 1) изучение готовности педагогов и мастеров учебного производства к работе с учащимися по профилактике асоциального поведения, включая мотивационную готовность, владение теоретическими знаниями и практическими умениями по применению методических приемов. Знание собственной профессионально-педагогической направленности (диагностика ориентированности педагогов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействий с детьми (по В.Г. Маралову), слабых и сильных сторон своей личности помогло педагогам определить перспективные линии самовоспитания. К ним были отнесены следующие: совершенствование методики профилактической работы, изменение отношения к подросткам, а именно: выработка способности к терпимости, желание найти компромиссное решение и т.д.

На этом этапе осуществлялось наблюдение за работой педагогов и общением с учащимися, анкетирование педагогов и индивидуальные беседы с ними, анализ педагогической документации (рабочих журналов, характеристик и т.п.);

2) ознакомление педагогов с теоретическими основами проблемы профилактики асоциального поведения учащихся и создание условий для саморазвития, самоактуализации, осознания самоценности личности учащегося и личности педагога. Для решения задачи организовывались семинары, педагогические советы, связанные с проблемами профилактической работы, совещания классных руководителей; индивидуальные консультации для педагогов по вопросам оптимизации профилактической работы;

3) формирование практических умений и навыков оптимизации профилактического процесса с учащимися.

Задача формирования практических умений и навыков оптимизации профилактического процесса с учащимися решалась через проведение семинаров-практикумов «Технология разрешения конфликтных ситуаций с подростками», «Эффективные технологии установления взаимоотношений (методики активного слушания, построения «Я-высказываний», «Создание ситуаций успеха как система раскрытия перспективных линий развития личности», «Способы изучения особенностей личности и поведения учащихся с асоциальным поведением».

Все занятия завершались формулированием общих выводов по теме занятия и объявлением темы следующего. Это оказалось очень действенным приемом, т.к. педагоги вели себя активнее, подбирали примеры из практики, близкие теме занятия, готовили вопросы, предлагали наработки из своего педагогического опыта.

На каждом последующем занятии обсуждались результаты апробации педагогами психолого-педагогических техник, возможности их индивидуальной модификации и коррекции в ходе практической профилактической деятельности.

Организовывалась индивидуально-групповая работа по самообразованию педагогов в области профилактики асоциального поведения учащихся. Здесь использовались следующие формы работы: собеседования, знакомство с психолого-педагогической и методической, специальной литературой, совместная разработка плана профилактических мероприятий, подбор методик для определения нравственной воспитанности учащихся, анализ полученных результатов.

*Последнее направление работы* - подготовка методических материалов для обеспечения успешного осуществления профилактического процесса осуществлялось через:

- разработку методических рекомендаций и памяток по проблеме профилактики асоциального поведения учащихся;

- составление списков литературы для самообразования для педагогов и самовоспитания – для подростков, методических рекомендаций для работы с родителями и подростками (планы и конспекты бесед, консультаций, классных часов, диспутов и др.);

- разработку материалов для мониторинга профилактики асоциального поведения учащихся (индивидуальных карт учета уровней сформированности компонентов поведения учащихся; анкет для учащихся, родителей, педагогов и специалистов, работающих с учащимися; карт наблюдений за поведением учащегося; бланков экспертной оценки сформированности компонентов поведения учащихся).

*На коррекционном этапе* происходило непосредственное устранение причин и факторов, тормозящих развитие процесса преодоления признаков асоциального поведения, совершенствовалось процессуально-технологическое обеспечение данного процесса посредством приемов и методов, адекватных профилактическим задачам (диспуты, психолого-педагогический тренинг, педагогическое внушение, эмоциональное проживание и др.).

Таким образом, было замечено, что в группах некоторых педагогов положительные изменения в поведении учащихся почти не прослеживаются. В процессе наблюдения и бесед мы выявили, что эти педагоги обладают выраженными установками с очевидным негативным потенциалом, а именно: отрицательно реагируют на учащихся, которые относятся к ним с антипатией, стремятся к установлению жесткой дисциплины, стимулируют учащихся к учебе, вызывая у них чувство вины за свои промахи.

С педагогами были проведены индивидуальные беседы с целью убеждения их в многосторонности профилактического процесса. Результат может быть получен

лишь в результате скоординированности профилактических воздействий, носящих гуманистический характер, идущих от всех субъектов профилактического процесса.

Реализация системообразующей функции профилактики позволила, осуществить процесс коррекции профилактических усилий.

Таким образом, разрабатывая и реализуя именно такой вид предупреждения асоциального поведения, мы пришли к выводу, что воспитательный процесс должен быть организован и композиционно построен. Композиционное построение должно начинаться с конкретного мероприятия, с его цели, чтобы в конечном итоге это привело к целесообразной организации деятельности подростка и, соответственно, к качественно высоким результатам развития личности.

Целью формирующего эксперимента явились апробации форм, средств и методов работы, реализация совокупности педагогических условий предупреждения асоциального поведения учащихся.

Обратимся к конкретным результатам проверки эффективности данной программы, которая проводилась в опытно - экспериментальных группах. Описанию полученных результатов посвящен следующий параграф.

### **2.3 Анализ и оценка результатов опытно-экспериментальной работы**

Формирующий эксперимент, рассмотренный в предыдущем параграфе, проводился с целью апробации совокупности социально-педагогических условий предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации.

Завершающим этапом в алгоритме профилактики асоциального поведения учащихся стал *рефлексивно-оценочный*, задачами которого были определены конечная оценка состояния объекта; уточнение итоговых результатов, сопоставление с первоначальными результатами; установление степени результативности проведенной работы, т.е. определение уровня изменения асоциального поведения по диагностическим показателям и на основе логического анализа. Методика данного этапа была направлена на решение поставленных задач.

Нами проводились экспериментальные срезы по выдвинутым критериям сформированности ценностных ориентаций учащихся в экспериментальных и контрольной группах. После внедрения первого этапа программы – потребностного блока – результаты среза были следующие (таблица 6).

Таблица 6 - Сферы личности учащихся (1 срез)

№ группы	Сфера личности учащихся					
	Потребностная сфера		Мотивационная сфера		Деятельностная сфера	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
(ЭГ)	46	54,7	38	45,3	-	-
(КГ)	50	59,5	34	40,5	-	-

При реализации первого этапа воспитательной программы предупреждения асоциального поведения учащихся, который направляет и упорядочивает развитие ценностных ориентаций, формирует и укрепляет приемлемую жизненную позицию, мы констатируем следующее: результаты улучшаются, об этом свидетельствует увеличение процентного соотношения в экспериментальной группе по мотивационной сфере с 31 % до 45,3 % и снижение процентного соотношения в потребностной сфере с 69 % до 54,7 %. В контрольной группе наблюдается аналогичная тенденция, а именно: в потребностной сфере – с 67,8 % до 59,5 %, в мотивационной – с 32,2 % до 40,5 %. Это объясняется тем, что данный возраст сензитивен для формирования ценностных ориентаций как основ жизненной позиции, способствующей становлению мировоззрения, формированию эмоционально-ценностного отношения к себе. Однако мы отмечаем, что темп развития ценностных ориентаций и, соответственно, сменяемость сфер в экспериментальной группе выше, чем в контрольной. Процентное соотношение увеличилось на 15-16 % в экспериментальной группе и на 8 % соответственно в контрольной. Это характеризуется направленным процессом формирования и реализацией совокупности педагогических условий. Выявленные нами учащиеся с асоциальным поведением, 12 из которых находятся в экспериментальных группах, показали следующие результаты после прохождения первого блока программы (таблица 7). Учащиеся начали вести себя более доброжелательно, не бояться

проявлять активность на занятиях, хотя наблюдалась некая нерешительность в их действиях, говорящих о том, что у них начался и активно развивается процесс самосознания своего поведения и самоизменения. Новый для них процесс пока вызывает опасения. Происходит реализация второго педагогического условия.

Таблица 7 - Сферы личности учащихся с асоциальным поведением (1 срез)

Сферы личности учащихся	Результаты			
	Группа	Кол-во чел.	% от общего кол-ва в группах	% от кол-ва выявленных учащихся с асоциальным поведением
Потребностная сфера	ЭГ	3	3,6	20
	КГ	3	3,6	20
Мотивационная сфера	ЭГ	4	4,8	1,2
	КГ	-	-	-

В контрольной группе ни один из трех учащихся не попал в группу с мотивационной сферой.

Низкие темпы развития в контрольной группе сохраняются из-за смещения ценностей, их неадекватного формирования, а также косности, что не позволяет личности найти своё место в обществе. Эти причины препятствуют переходу личности к мотивационной сфере, а также формированию «фундамента» для деятельности. Все это в будущем может привести к потере чувства адекватной реальности, к неудовлетворённости настоящей жизнью и может стать причиной неверно выбранного жизненного пути (криминальное поведение, бродяжничество, наркомания, плохая учёба и др.). Поэтому реализация этапов и блоков программы дает учащемуся чёткое представление о ценностях, их развитии, а также о формировании мотивации на успех. В свою очередь диагностические характеристики свидетельствуют о необходимости продолжения работы в экспериментальной группе.

Анализируя данные по методике «Мотивация успеха и неудач», представленные в таблице 8 после окончания первого этапа работы, отмечаем, что

характер мотивации подвергается изменению наряду со сменой преобладающей сферы.

Таблица 8 - Направленность мотивации личности учащихся (1 срез)

Группа	Критерии направленности мотивации учащихся (в баллах)							
	Мотивация боязни неудач (6-7)		Тяготение к мотивации боязни неудач (8-9)		Тяготение к мотивации успеха (10-13)		Мотивация успеха (14-19)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	41	48,8	16	19	17	20,3	10	11,9
КГ	23	25	28	33,3	25	29,8	10	11,9

Процент учащихся с направленностью мотивации «тяготения к мотивации успеха» в экспериментальной группе остается прежним – 20,3 % и 19 % соответственно, но уменьшается процентное соотношение учащихся с показателями «боязни неудачи» и «тяготение к мотивации боязни неудач». Оно составляет 48,8 %, 45,2 % и 19 %, 20,3 % соответственно. Количество учащихся с показателем мотивации успеха» возрастает до 11,9 %. Анализ полученных данных позволяет сделать следующий вывод: учащийся становится более упорным в достижении цели, готов преодолевать препятствия.

В контрольной группе ситуация иная. Процент учащихся по показателю «мотивация боязни неудач» уменьшается до 25 %, но увеличивается процент по показателю «мотивация тяготения к боязни неудач» до 33,3 %. Данные результаты характеризуют относительную нерешительность в действиях учащихся, а также развитие собственных ориентиров. Все выявленные нами учащиеся с асоциальным поведением после прохождения первого этапа работы показывают критерий «боязни неудачи».

Чтобы ситуация изменилась, необходимо направленное влияние, причём приемлемыми, адекватными мерами воздействия, которые обеспечат формирование мотивации, направленной на успех, что, в свою очередь, связано со своевременным становлением деятельностной сферы. Добиться таких результатов помогает воспитательная программа, которая должна быть привлекательной для учащихся,

чтобы они могли проявить к ней интерес, а также вырабатывать чувство ответственности, самостоятельности в выполнении каких-либо дел. Программа, используя реализацию педагогических условий, настраивает учащегося и учит достижению положительных результатов своими силами.

Развитие дифференциация ценностных ориентаций выступает одним из необходимых условий предупреждения асоциального поведения учащихся. Результаты эксперимента показали (таблица 9), что интенсивность протекания этого процесса увеличивается с возрастом.

Таблица 9 - Уровни дифференциации ценностных ориентаций учащихся (1 срез)

Группа	Уровни дифференциации ценностных ориентаций					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	44	52,4	28	33,3	12	14,3
КГ	54	64,9	23	27,4	7	8,3

Так, в контрольной группе количество учащихся с «высоким уровнем» дифференциации увеличилось до 83 %, со «средним уровнем» – до 27,4 %; наблюдается также и уменьшение процента учащихся с «низким уровнем» дифференциации – с 73,8 % до 64,3 %.

Однако интенсивнее этот процесс протекает при реализации программы: происходит усиление естественного возрастного темпа, что видно из результатов диагностики экспериментальной группе после первого этапа программы (низкий уровень дифференциации наблюдается у 52,4 % и 41,7 % учащихся, средний уровень – 33,3 % и 40,5 % учащихся и высокий уровень увеличился до 14,3 % и 17,8 % соответственно).

Высокий показатель процентного соотношения учащихся со средним уровнем дифференциации ценностных ориентаций как в контрольной (64,3 %), так и в экспериментальной (52,4 %) группе препятствует им осознанно выбирать и проводить иерархию тех или иных ценностей человеческой жизни в качестве главных, а соответственно, сознательно формировать ценностное отношение к явлениям окружающего мира.

Малое количество учащихся – 14,3 % и 17,8 % – в экспериментальной и контрольной группах соответственно с показателем «высокий уровень» развития механизма говорит о том, что нет чёткости и достаточной осознанности выбора, что структура еще не устойчива. Как правило, для себя они определяют некоторую совокупность ценностей как главных (приемлемых или неприемлемых обществом), но не могут создать полностью дифференцированную структуру всех ценностей и овладеть ими в комплексе.

В содержательном плане в экспериментальной группах больше ориентируются на «интересную работу», «хороших друзей», «познание», «здоровье», в контрольной на «любовь», «удовольствие», в обеих группах – на «активную деятельную жизнь». Но пока менее значимо для учащихся «творчество», «общественное признание», «свобода», «равенство».

Ценностные ориентации являются важным элементом внутренней структуры личности, закрепляются жизненным опытом каждого конкретного учащегося и всей совокупности его переживаний. В данном возрасте существуют определённые сложности в его расширении, надуманная излишняя самостоятельность в реальной жизни, и поиски новых впечатлений часто приводят к построению неприемлемой жизненной стратегии.

Программа помогает структурно расширить опыт учащегося, логически углубить его с большей долей самостоятельности, но в то же время в сотрудничестве и под присмотром педагогов, которые в любой момент помогут скорректировать действия. Данные по выявленным учащимся с асоциальным поведением и асоциальными установками указаны в таблице 10.

В результате применения совокупности социально-педагогических условий, реализованной в рамках разработанной воспитательной программы, наблюдается высокий уровень и темп формирования нравственных ценностей в развитии личности, в то время как применение традиционных методов работы с учащимися с асоциальным поведением в контрольной группе пока не дало видимых и зарегистрированных результатов.

Таблица 10 - Уровни дифференциации ценностных ориентаций учащихся с асоциальным поведением (1 срез)

Уровни дифференциации ценностных ориентаций учащихся	Результаты			
	Группа	Кол-во чел.	% от общего кол-ва в группах	% кол-ва выявленных учащихся с асоциальным поведением
Низкий уровень	ЭГ	5	5,9	33,3
	КГ	3	3,6	20
Средний уровень	ЭГ	2	2,4	13,3
	КГ	-	-	-

После первого этапа программы можно сделать предварительный вывод о необходимости дополнения к традиционным методам, формам и средствам работы с «трудными подростками», учащимися с асоциальным поведением новых, более лабильных, валидных, вариабельных методик и технологий. Этому способствует реализация третьего педагогического условия.

Результатами второго среза формирующего эксперимента, проведённого после внедрения второго этапа программы - мотивационного блока, были выявлены следующие данные (таблица 11).

Таблица 11 - Сферы личности учащихся (2 срез)

Группа	Сферы личности учащихся					
	Потребностная сфера		Мотивационная сфера		Деятельностная сфера	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	17	20,3	60	71,4	7	8,3
КГ	41	48,8	40	47,6	3	3,6

В большинстве своем учащиеся имеют сформированную мотивационную сферу: 71,4 % учащихся в экспериментальной группе и 47, % – в контрольной. Сформированность мотивационной сферы учащегося характеризует его как ищущего себя человека, способствует усвоению ценностных ориентаций и укоренению положительных личностных качеств, поэтому важность приобретает тот образец, который находится рядом (положительный или отрицательный). В

этой сфере учащийся стремится поддерживать отношения с людьми, ориентироваться на совместную деятельность, социальное одобрение, поэтому важно указать ему на значимость дальнейшей познавательной деятельности.

Процентный показатель потребностной сферы 20,3 %, 17,8 % чаще представляют учащихся с негативными, формирующимися асоциальными установками, отличающиеся эгоцентричностью, с проявлением властности, доминированием над другими, раздражительностью. В этот период особенно подвержены криминальному влиянию интересы учащихся.

Выявленные нами учащиеся с асоциальным поведением показывают следующие результаты, представленные в таблице 12.

Таблица 12 - Сферы личности учащихся с асоциальным поведением (2 срез)

Сферы личности учащихся	Результаты			
	Группа	Кол-во чел.	% от общего кол-ва в группах	% от кол-ва выявленных учащихся с асоциальным поведением
Потребностная сфера	ЭГ	2	2,4	13,3
	КГ	3	3,6	20
Мотивационная сфера	ЭГ	5	5,9	33,3
	КГ	-	-	-

Эти данные подтверждают наш предварительный вывод, а также указывают на то, что в данных группах учащиеся имеют разный уровень выраженности асоциальности в поведении. Таким образом, в контрольной группе наблюдается закрепление нигилизма, косности ценностей, ценностных отношений. Возможно их ложное понимание, тогда как в экспериментальных группах благодаря сложению воедино традиционных методов и форм работы программы, мы стремимся к поэтапной замене ложных ценностей, приобретению положительного опыта жизнедеятельности.

Учащиеся с деятельностной сферой составляют 8,3 % в экспериментальной группах и 3,6 % – в контрольной. Но, по нашим прогнозам, по мере реализации программы в экспериментальных группах процентный показатель по данной сфере

будет иметь положительную динамику, а к завершению воспитательной программы при реализации совокупности педагогических условий станет достаточно высоким. Такие учащиеся характеризуются направленностью на достижение поставленных целей, стремлением к самореализации, уверенностью и деловитостью, а также лёгкостью в общении с другими, терпимостью, адекватной самокритичностью. В содержательном плане на первое место выходят такие ценности, как «довести начатое дело до конца», «активная деятельная жизнь», «интересная работа», «материальные блага», «творчество».

Внедряемая нами воспитательная программа, пошагово и комплексно закрепляет положительные моменты каждой сферы и четко определяет переходы от потребностной сферы к мотивационной, а от мотивационной – к деятельностной.

После прохождения второго этапа программы подвергалась проверке и направленность мотивации личности (таблица 13). В целом, подростковый возраст характеризуется частично сформированной «мотивацией успеха», количество учащихся с ней составляет 38,2 % в экспериментальной группах. Но еще есть определенный процент учащихся, которые находятся на так называемом «стыке», тяготея к «мотивации успеха» – 23,8 %, «мотивация неуспеха» выражена у 23,8 % учащихся. Решающим в этом колебании должно стать какое-либо важное событие или дело с положительным или отрицательным исходом.

Таблица 13 - Направленность мотивации личности учащихся (2 срез)

Группа	Критерии направленности мотивации учащихся (в баллах)							
	Мотивация боязни неудач (6-7)		Тяготение к мотивации, боязни неудач (8-9)		Тяготение к мотивации успеха (10-13)		Мотивация успеха (14-19)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	20	23,8	12	14,2	20	23,8	32	38,2
КГ	18	21,4	26	31	27	32,1	13	15,5

Повысить процент учащихся с «мотивацией успеха» помогают элементы программы, реализующие совокупность педагогических условий, которые

включают учащегося в свою логическую структуру и определённым образом ограничивают его выбор, что является необходимым на данном этапе из-за возрастных особенностей, указанных нами выше: сензитивность в восприятии, внушаемость, способность к убеждению, мобильность ценностных отношений. В контрольной группе превалирует количество учащихся с «мотивацией боязни неудач» – 31 %. Такие учащиеся вполне довольны своим положением в учёбе, у них отсутствуют увлечения, они ориентируются на социум и его оценки, а процент учащихся с показателем «мотивации успеха» по-прежнему низкий – 15,5 %, хотя и увеличился на 3,6 %.

«Боязнь неудачи» демонстрируется в экспериментальной группе в 14,2 % случаях, что на 10,8 % ниже, чем при нулевом срезе.

Выявленные нами учащиеся с асоциальным поведением показывают данные, которые представлены в таблице 14.

Таблица 14 - Направленность мотивации личности учащихся с асоциальным поведением (2 срез)

Критерии	Результаты			
	Группа	Кол-во чел.	% от общего кол-ва в группах	% от кол-ва выявленных учащихся с асоциальным поведением
Мотивация боязни неудач (6-7)	ЭГ	2	2,4	13,3
	КГ	2	2,4	13,3
Тяготение к мотивации боязни неудач (8-9)	ЭГ	4	4,8	26,7
	КГ	1	1,2	6,7
Тяготение к мотивации успеха (10-13)	ЭГ	1	1,2	6,7
	КГ	-	-	-

Мы видим, что уже у трёх учащихся из экспериментальной группы мотивация направлена на «тяготение к успеху» (2,4 %), тогда как в контрольной группе только один учащийся показывает «тяготение к мотивации боязни неудачи». Структура

программы позволяет чаще создавать ситуации успеха за счёт реализации первого педагогического условия, начиная с заданий, которые по силе учащемуся, что соответственно повышает самооценку и уверенность в себе, укрепляет веру в возможность постичь ценности жизни, формируя их в необходимом соответствии. В обыденной жизни такие ситуации возникают редко, что подтверждают диагностические данные. Все это еще раз подтверждает необходимость внедрения программы.

Формирование ценностных ориентаций характеризуется относительно высоким уровнем, по сравнению с нулевым срезом, уровнем дифференциации ценностных ориентаций: 23-29 учащихся (27,4 %) в экспериментальной группе и 9 учащихся (10,7 %) – в контрольной (таблица 15). Полученные результаты показывают достаточную сформированность терминальных ценностей, что характеризует мотивационную сферу в развитии и динамике, а также говорит о выстраивании индивидуальной системы ценностей в определенную иерархическую структуру, выражающую актуальные жизненные цели.

В содержательном плане лидирующее положение занимают «познание», «материальная обеспеченность», «свобода», «творчество», «счастливая семейная жизнь», «активная деятельная жизнь».

Таблица 15 - Уровни дифференциации ценностных ориентаций учащихся (2 срез)

Группа	Уровни дифференциации ценностных ориентаций					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	13	15,5	48	57,1	23	27,4
КГ	39	46,4	36	42,9	9	10,7

Учащиеся с асоциальным поведением в экспериментальных группах (таблица 16) также подвержены общей тенденции развития (высокий уровень дифференциации ценностных ориентаций показывают по 2 учащихся – 2,4 %), в то время как в контрольной группе на протяжении двух лет остаются те же данные по учащимся с асоциальным поведением.

Таблица 16 - Уровни дифференциации ценностных ориентаций учащихся с асоциальным поведением (2 срез)

Уровни дифференциации ценностных ориентаций учащихся	Результаты			
	Группа	Кол-во чел.	% от общего кол-ва в группах	% кол-ва выявленных учащихся с асоциальным поведением
Низкий уровень	ЭГ	3	3,6	20
	КГ	3	3,6	20
Средний уровень	ЭГ	2	2,4	13,3
	КГ	-	-	-
Высокий уровень	ЭГ	2	2,4	13,3
	КГ	-	-	-

Соответственно, обычные методы перевоспитания не вполне действенны без дополнения к ним нетрадиционных методов, а также реализации определённой совокупности социально-педагогических условий, в особенности третьего. Для таких учащихся, по нашим данным, действенны программы по перевоспитанию и профилактике, где учащийся реализует свое право голоса, осуществляет возможности сопричастности к социально значимому действию, где создаются предпосылки приверженности к нравственно значимым ценностям.

Таким образом, при реализации второго этапа программы мы определяем следующие результаты: сформированная мотивационная сфера является началом формирования деятельностной; мотивация чаще направлена к успеху и характеризуется относительно высоким уровнем дифференциации ценностных ориентаций.

Но существуют исключения, которые подтверждают то, что учащийся разными путями входит в мир взрослых и по-своему усваивает ценности, а именно: путём подражания, равнения, стремления. Развитие может быть однонаправленным или, наоборот, реализовываться в нескольких направлениях, что обеспечивает программа разными темпами, разными способами (через построение отношений, самовоспитание и образование) может зависеть от окружения: педагогов, родителей, сверстников. Только все ранее перечисленное в комплексе способствует планомерному развитию учащегося.

После внедрения и реализации третьего этапа программы - деятельностного блока - нами был проведён контрольный срез. Данные контрольного среза представлены в таблице 17. Анализ результатов показал, что при реализации программы сферы личности динамично развивались как в экспериментальных, так и контрольной группах, однако разными темпами.

После внедрения и реализации программы в экспериментальной группе либо не выявлено учащихся с потребностной сферой, либо этот процент очень мал (7,2 %) по сравнению с показателями в контрольной группе (этот процент составляет 33,3 %), что не соответствует возрастным и социальным нормам.

Таблица 17 - Сферы личности учащихся (3 срез)

Группа	Сферы личности подростков					
	Потребностная сфера		Мотивационная сфера		Деятельностная сфера	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	6	7,2	52	61,9	26	30,9
КГ	28	33,3	46	54,8	10	11,9

Таким образом, можно говорить о низком темпе формирования деятельностной сферы, что накладывает определенный отпечаток на формирование личностных особенностей. В экспериментальной группе процент учащихся с деятельностной сферой составляет 30,9 %, а в контрольной – 11,9 %.

Деятельностная сфера характеризуется самоопределением, осознанием себя в качестве члена общества и своего назначения в жизни. Постепенно преодолевается трудновоспитуемость, асоциальность в поведении. Центр внимания – выбор дальнейшего жизненного пути, оценка настоящего с точки зрения будущего.

Среди выявленных нами учащихся с асоциальным поведением наблюдаем положительную динамику в экспериментальных группах, тогда как в контрольной группе динамика лишь начинается. Вследствие перемещения одного из учащихся в мотивационную сферу развития, что, как было сказано выше, не соответствует возрастным и социальным нормам, жизненному ритму (таблица 18).

Таблица 18 - Сферы личности учащихся с асоциальным поведением (3 срез)

Сферы личности учащихся	Результаты			
	Группа	Кол-во чел.	% от общего кол-ва в группах	% от кол-ва выявленных учащихся с асоциальным поведением
Потребностная сфера	ЭГ	1	1,2	6,7
	КГ	2	2,4	13,3
Мотивационная сфера	ЭГ	3	3,6	20
	КГ	1	1,2	6,7
Деятельностная сфера	ЭГ	3	3,6	20
	КГ	-	-	-

После прохождения программы учащиеся, и особенно учащиеся с асоциальными установками и асоциальным поведением, приобретают понимание ценностей, их смысл, оценивают свое поведение, подкрепленное живым, ярким, эмоциональным опытом сочувствия, разделением чувств, воодушевлением, атмосферой повседневной и интересной жизни.

Меняется количество учащихся с характером мотивации - с превалирующего показателя «мотивация боязни неудачи» (50 % при нулевом срезе) на превалирующий после реализации программы показатель «мотивация успеха» (46, %) в экспериментальной группе. В то же время в контрольной группе увеличивается процент учащихся с показателем «тяготение к мотивации боязни неудач» до 39,3 %, причем процент учащихся с «мотивацией успеха» не повышался в течение этого времени (таблица 19).

Таблица 19 - Направленность мотивации личности учащегося (3 срез)

Группа	Критерии направленности мотивации учащегося (в баллах)							
	Мотивация боязни неудач (6-7)		Тяготение к мотивации боязни неудач (8-9)		Тяготение к мотивации успеха (10-13)		Мотивация успеха (14-19)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	1	1,2	16	19,1	28	33,3	39	46,4
КГ	10	11,9	33	39,3	28	33,3	13	15,5

Полученные результаты говорят в пользу успешности программы, благодаря которой снижаются определённые кризисные и конфликтные ситуации, так как возникают устойчивые ценности, ценностные отношения, мотивы поведения и, как следствие, ценностные ориентации. Постепенно учащиеся учатся решать свои проблемы конструктивным способом, что доказывает процентное соотношение сфер личности учащегося между КГ и ЭГ по тесту «Ценностные ориентации», а также «высокий уровень» дифференциации ценностных ориентаций.

Учащиеся с асоциальным поведением по данной методике характеризуются следующими показателями: в экспериментальных группах превалирует «тяготение к мотивации успеха» – 20 %, тогда как в контрольной группе превалирует количество учащихся с «тяготением к боязни неудач», что подтверждает отчужденность и нигилизм подростков.

В экспериментальных группах данный протест либо ослабевает, либо сходит «на нет» за счет доверия и понимания между взрослыми и учащимися после реализации программы и вместе с тем реализации совокупности педагогических условий. Как в контрольной, так и в экспериментальной группе остается по 1,2 % учащихся с «мотивацией неуспеха», что говорит о глубоких асоциальных установках, а также закреплении ложных ценностей.

«Мотивация на успех» характеризуется ненасыщаемостью: чем больше удовлетворяются потребности в развитии ценностей, тем более устойчивыми и напряженными они становятся (познавательные, эстетические и др.); таким образом, постоянно происходит развитие. Удовлетворение связано с постановкой новых целей, к которым учащиеся стремятся. «Мотивация на успех» становится основной, появляется целеустремленность, внутренняя собранность и организованность.

Рассматривая особенности формирования ценностных ориентаций по результатам исследования, можно сказать, что в экспериментальной группе важный элемент структуры относительно хорошо сформирован у большинства учащихся и составляет 61,9 % (таблица 20). В контрольной группе превалирует процент учащихся со «средним уровнем» дифференциации – 73,8 %, поэтому нельзя

утверждать, что данный механизм превратился в устойчивую личностную характеристику и без коррекционного воздействия может сойти на нет.

Процент учащихся в экспериментальной группе по «среднему уровню» развития составляет 32,1 %. В содержательном плане они выбирают «любовь», «хороших друзей», «интересную работу», «уверенность в себе». В экспериментальных группах процент учащихся с «высоким уровнем» дифференциации выше на 40 %, чем в контрольной, что характеризует эффективность программы и комплексность реализации педагогических условий.

Таблица 20 - Уровни дифференциации ценностных ориентаций учащихся (3 срез)

Группа	Уровни дифференциации ценностных ориентаций					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	8	9,5	27	32,1	49	58,3
КГ	5	6	62	73,8	17	20,3

По данным эксперимента, представленным в таблице 21, после прохождения программы большая часть учащихся с асоциальным поведением в экспериментальной группе имеет «высокий уровень» дифференциации ценностных ориентаций (26,7 %), что впоследствии поможет им выбрать главные жизненные ценности и руководствоваться ими.

Таблица 21 - Уровни дифференциации ценностных ориентаций учащихся с асоциальным поведением (3 срез)

Уровни дифференциации ценностных ориентаций учащихся	Результаты			
	Группа	Кол-во чел.	% от общего кол-ва в группах	% кол-ва выявленных учащихся с асоциальным поведением
Низкий уровень	ЭГ	1	1,2	6,7
	КГ	1	1,2	6,7
Средний уровень	ЭГ	2	2,4	13,3
	КГ	2	2,4	13,3
Высокий уровень	ЭГ		4	4,8
	КГ	-	-	-

«Высокий уровень» дифференциации ценностных ориентаций у учащихся позволяет охарактеризовать степень их личностной зрелости как вполне соответствующую возрастным и социальным критериям развития. В содержательном плане наиболее высокие оценки получили «интересная работа», «хорошие друзья», «познание», «творчество», «любовь», «активная деятельная жизнь», «самостоятельность», «уверенность в себе».

Наличие определенной системы ценностей личности нам представляется необходимым условием для формирования такого важного личностного образования, как возникновение зрелых жизненных планов, личностного и профессионального самоопределения.

Обобщая все результаты, необходимо представить сводные таблицы, которые показывают начальные и конечные результаты, а также определенную наглядность эксперимента и динамику изменений в ЭГ и КГ (таблица 22). Полученные данные показывают, что в экспериментальной и контрольной группах после нулевого среза преобладающей является потребностная сфера, которая характерна для 58 учащихся, то есть для 69 %, и 51 учащихся – 67,8 % соответственно. Мотивационная сфера характерна для 26 учащихся – 31 % в экспериментальной группе и 27 учащихся, то есть для 31,2 % в контрольной группе.

Таблица 22 - Сферы личности учащихся

Группа	Сферы личности учащихся					
	Потребностная сфера		Мотивационная сфера		Деятельностная сфера	
	0 срез	3 срез	0 срез	3 срез	0 срез	3 срез
ЭГ	69 %	7,2 %	31 %	61,9 %	-	30,9 %
КГ	67,8 %	33,3 %	32,2 %	54,8 %	-	11,9 %

Отсюда можно сделать вывод, что учащиеся находятся в таком возрасте, когда происходит бурное развитие личностных качеств, а также переформирование ценностных ориентаций с детских на взрослые, с неосознанных на осознанные, вырабатывается чувство ответственности. В эту категорию входят и учащиеся с асоциальным поведением. И если вовремя не принять меры по предупреждению

асоциального поведения учащихся, то они станут очень хорошей «питательной средой» для развития таких явлений, как бандитизм, терроризм, ксенофобия, бродяжничество и других не менее страшных проявлений асоциального поведения.

После внедрения и реализации воспитательной программы в экспериментальной группе либо не выявлено, либо выявлен небольшой процент – 7,2 % (6 человек, 1 – с асоциальным поведением) учащихся с потребностями сферы. Тогда как в контрольной группе этот процент составляет 33,3 % (в том числе 2 – с асоциальным поведением), что не соответствует возрастным и социальным нормам. В экспериментальной группе процент учащихся с деятельностной сферы составляет 30,9 %. Этим учащихся характеризуют направленность на достижение поставленных целей, сформированная установка на коррекцию своего поведения и ценностных ориентаций, стремление к самовоспитанию, адекватной самооценке.

По результатам исследования особенностей уровней дифференциации ценностных ориентаций отмечаем, что в экспериментальной группе количество учащихся с «высоким уровнем» дифференциации составляет 58,3 %, в контрольной – 20,3 %. Это позволяет говорить о выстраивании индивидуальной системы ценностей в определённую иерархическую структуру, определённый комплекс ценностных ориентаций, выражающих наименее и наиболее актуальные жизненные цели (таблица 23). Однако в контрольной группе превалирует процент учащихся со «средним уровнем» дифференциации – 73,8 %. Уровень дифференциации формируется медленно или не срабатывают, находясь в угнетённом конфликтном состоянии.

Таблица 23 - Уровни дифференциации ценностных ориентаций учащихся

Группа	Уровни дифференциации ценностных ориентаций					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	0 срез	3 срез	0 срез	3 срез	0 срез	3 срез
ЭГ	83,3 %	9,5 %	15,5 %	32,1 %	1,2 %	58,3 %
КГ	73,8 %	6 %	22,6 %	73,8 %	3,6 %	20,3 %

В этот период начинаются конфликты со взрослыми, и все силы направляются на противостояние всему адекватному; уровень критичности по отношению к взрослым возрастает; учащиеся считают, что их принижают, недооценивают, поэтому реальные и адекватные ценности оттесняются на второй план из-за недостаточности личностных ресурсов.

До внедрения программы нами была выявлена следующая ситуация по методике «Мотивация успеха и неудач». В экспериментальной и контрольной группах имеется наибольший процент учащихся с выраженной «боязнью неудачи» – 50 % и 33,3 % (таблица 24). Объясняется это тем, что учащиеся в этом возрасте начинают оценивать свои действия в соответствии с социальными правилами, нормами и ценностями. Они часто стараются произвести впечатление, проявить социальную желательность. Правильно построенная программа в их возрасте играет роль примера, направляющего их действия, так как данный возраст сензитивен для определенных ценностных установок, переубеждений, внушений.

Анализируя данные по методике «Мотивация успеха и неудач» после окончания программы, мы должны отметить, что характер мотивации подвергается изменению наряду со сменой преобладающей сферы. Процент учащихся с показателем «мотивация успеха» в экспериментальной группе значительно увеличивается и составляет 46,4 %.

Таблица 24 - Направленность мотивации личности учащихся

Группа	Критерии направленности мотивации учащихся			
	Мотивация боязни неудач		Мотивация успеха	
	0 срез	3 срез	0 срез	3 срез
ЭГ	50 %	1,2 %	4,8 %	46,4 %
КГ	33,3 %	11,9 %	11,9 %	15,5 %

В контрольной группе ситуация иная. Количество учащихся с показателем «мотивации боязни неудач» уменьшается на 21,4 % (с 33,3 % до 11,9 %). Показатели «мотивация успеха» остаются неизменными -15,5 %. Чтобы ситуация изменилась,

необходимо направленное влияние, причём приемлемыми, адекватными мерами воздействия. Добиться таких результатов помогает программа, которая учитывает особенности возраста: учащийся стремится приобщиться к делам и отношениям взрослых, но в реальной жизни это не всегда возможно, а если возможно, то не всегда с положительным исходом для учащегося. Программа с первых мероприятий обеспечивает деловое сотрудничество, что уже повышает самооценку подростка и даёт возможность поверить в свои силы и рассчитывать на успех, так как важная роль принадлежит успешности в деятельности, чего часто не хватает учащимся, не включённым в программу.

Представленные в таблице 25 результаты позволяют констатировать, что на время окончания формирующего этапа исследования число учащихся экспериментальной группы слабовыраженного и невыраженного уровня асоциального поведения подростков значительно превысило соответствующие показатели в контрольной группе.

Таблица 25 – Динамика уровней асоциального поведения учащихся профессионального лица

Группы учащихся	Диагностический этап	Уровни асоциального поведения учащихся			
		Явно выраженный	Относительно выраженный	Слабо выраженный	Невыраженный
Экспериментальная группа (в %)	начало (2003 г.)	24,2	41,7	4,1	30
	1 срез	15	30	25	30
	2 срез	8,33	20,33	38	33,4
	окончание (2007г.)	4,2	22,5	38	35,3
Контрольная группа (в %)	начало (2003 г.)	23	40	14	23
	1 срез	25	42	10	23
	2 срез	25	40	15	20
	окончание (2007г.)	27	33	20	20

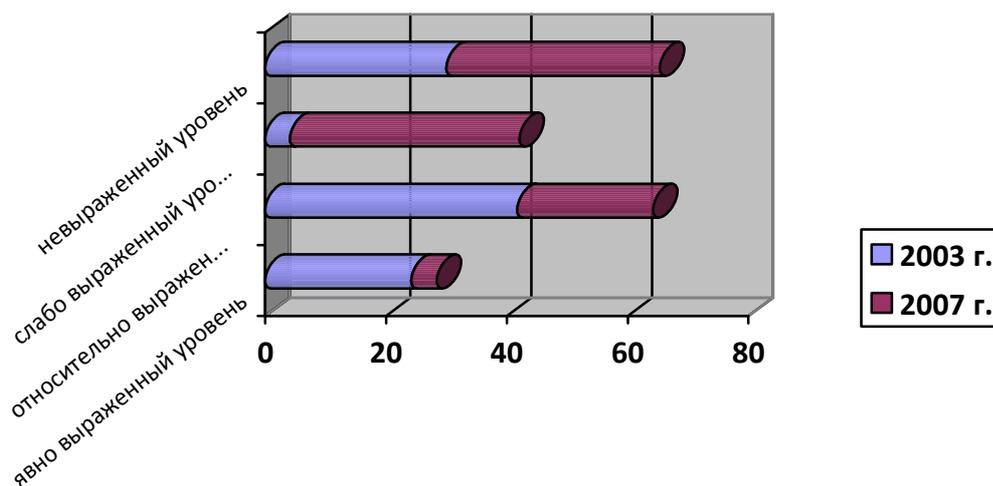


Рисунок 5 - Динамика уровней асоциального поведения учащихся профессионального лицея (ЭГ)

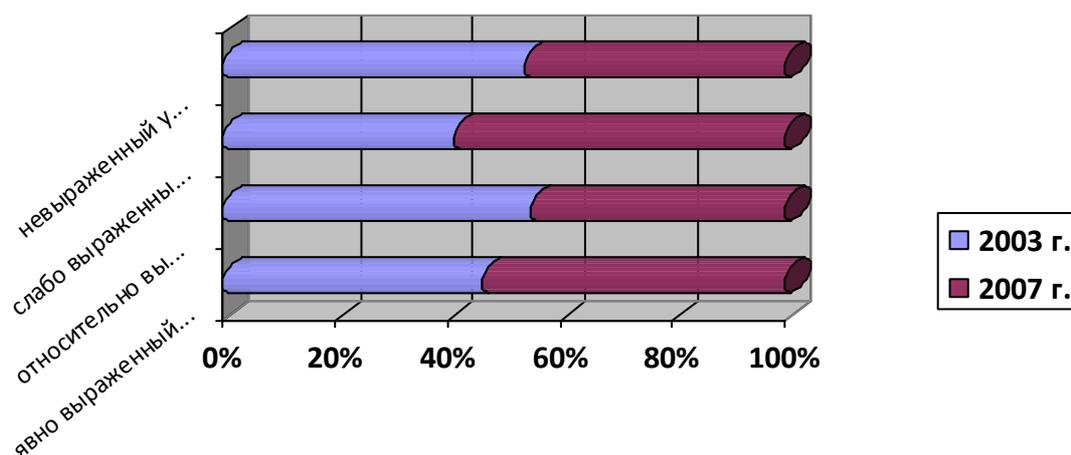


Рисунок 6 - Динамика уровней асоциального поведения учащихся профессионального лицея (КГ)

Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп позволило сделать вывод о том, что эффективность предупреждения асоциального поведения учащихся обеспечивалась реализацией модели исследуемого процесса и заявленных в гипотезе социально-педагогических условий. Все представленные данные, эффективность программы и совокупность социально-педагогических условий мы подтверждаем методами математической статистики:

1 ANOVA Фридмана. Это непараметрическая альтернатива однофакторному дисперсионному анализу с повторными измерениями, когда число переменных больше двух. Выявление достоверности изменений показателей от среза к срезу:

- в ЭГ по методу ANOVA Фридмана показало, что р-уровень значимости  $<0,01$ , то есть имеются статистически значимые различия между срезами, указывающие на положительную динамику и зависимость показателей от реализации этапов программы и педагогических условий (таблица 26). Нами представлена таблица по экспериментальной группе. Положительная динамика, повышение усреднённого ранга, суммы рангов и среднего значения от среза к срезу подтверждают статистически значимую связь между срезами.

Таблица 26 - Динамика и зависимость показателей от реализации этапов программы и социально-педагогических условий

ЭГ	Усредненный ранг	Сумма	Средние	Стандартное отклонение
0 срез	1,13462	29,5	8,03846	2,67553
1 срез	1,92308	50	9,38462	3,29942
2 срез	3	78	12,46154	4,09122
3 срез	3,942308	102,5	14,61538	3,86861

- в КГ по методу ANOVA Фридмана показало р-уровень значимости  $<0,7$ .

Данный показатель говорит об отсутствии статистически значимых различий между срезами в КГ, указывает на непериодические, нестойкие изменения, то есть формирование ценностных ориентаций происходит хаотично и ненаправленно. Данные непериодические изменения, практически неизменяемость значений подтверждается стабильностью и незначительными вариациями (повышение) усреднённого ранга и среднего значения от среза к срезу, которые видны из таблицы 27, что показывает сложность естественного развития, его противоречивость, кризисность и конфликтность, а главное - отсутствие эффективных методов, методик для улучшения показателей.

2 T-критерий – для нахождения статистически значимых результатов. Необходимо помнить, что его применение логично, если сравниваются средние

значения и показатели в выборке до реализации и после реализации программы одной методики, в данном случае методики «Мотивация успеха и неудач» по шкалам «мотивация избегания неудачи» и «мотивация достижения успеха».

При сравнении КГ и ЭГ после третьего среза обнаруживаются значительные различия между средними значениями: 9,32 КГ и 16,39,14,61 в ЭГ, р-уровень значимости вычислен с достоверностью 0,000001 ( $p < 0,05$  и  $p < 0,01$ ), что характеризует достоверность различий между КГ и ЭГ и соответственно подтверждение выдвинутой нами гипотезы (таблицы 27,28).

Таблица 27 - Результаты третьего среза ЭГ и КГ

	Средние значения в КГ	Средние значения в ЭГ	t-value	p	Кол-во чел. в группе	Std.Dev. КГ	Std.Dev. ЭГ
КГvsЭГ	9,35714	14,5	-5,1429	0,000001	28/28	2,31283	3,80545
КГvsЭГ	9,75	14,615385	-4,8654	0,000001	28/26	2,59093	3,86811
КГvsЭГ	9,32143	14,166667	-4,8452	0,000001	28/30	2,26165	4,086

Таблица 28 - Результаты третьего среза второй ЭГ и КГ

	Средние значения в КГ	Средние значения в ЭГ	t-value	p	Кол-во чел. в группе	Std.Dev. КГ	Std.Dev. ЭГ
КГvsЭГ	9,35714	14,892857	-5,5357	0,000001	28/28	2,31283	3,84263
КГvsЭГ	9,75	14,178571	-4,4286	0,000001	28/28	2,59093	3,97262
КГvsЭГ	9,32143	16,392857	-7,0714	0,000001	28/28	2,26165	2,7533

В ЭГ статистически доказано, что характер мотивации изменился с критерия «избегание неудачи», что было выявлено после нулевого среза, на критерий «достижение успеха», что показывали и первичные данные в процентах.

Таким образом, мы доказали наличие статистически значимых различий между группами после прохождения программы по предупреждению асоциального поведения учащихся и переход на качественно новый уровень развития личности. Следовательно, это не может быть объяснено случайными причинами, а является следствием достоверности и эффективности программы, в которой реализуется совокупность педагогических условий, способствующих не только предупреждению, но и преодолению асоциального поведения.

Итак, формирующий этап эксперимента проводился в естественных условиях образовательного процесса Профессионального лицея №18, где подвергались экспериментальной проверке результаты. Были проведены следующие методики: методика «Мотивация успеха и неудач», тест «Ценностные ориентации», изучение особенностей механизма дифференциации ценностных ориентаций. Результаты эксперимента показали значительные качественные изменения в поведении, формировании ценностных ориентаций учащихся. При переходе с этапа на этап происходит развитие личности в позитивном направлении, что выражается в укреплении самостоятельности и ответственности. Тем самым происходит реализация и самореализация личности в ходе воспитательной программы по предупреждению асоциального поведения учащихся на основе сформированных ценностных ориентаций, что подтверждает ее эффективность.

Асоциальные установки, асоциальное поведение, возникшие в процессе развития личности, взаимосвязаны и подвержены взаимному влиянию. Таким образом, наблюдая лишь небольшие сдвиги в снижении уровня асоциальности, мы в действительности получили разрыв отрицательных взаимозависимостей между данными видами асоциального поведения и направили развитие личности учащегося в положительное русло.

Этому также способствовала реализация совокупности социально-педагогических условий, которые реализовывались на каждом этапе программы. Через всю программу проходит первое педагогическое условие, так как без регулярной оценки уровня сформированности социально значимых нравственных ценностей учащихся невозможно было бы наметить эффективные пути предупреждения асоциального поведения учащихся, закрепляя при этом положительные установки, которые, в свою очередь, сформировались за счёт реализации второго педагогического условия. Комплексность данных условий логически дополняет третье педагогическое условие. Это было доказано в процессе реализации программы как методико-диагностическими средствами, так и методами математической статистики.

## Заключение

Проведенное теоретическое и опытно-экспериментальное исследование позволило сделать следующие выводы:

1 Актуализирована проблема асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации и обоснована необходимость предупреждения асоциального поведения данной категории учащихся.

2 Уточнено содержание понятия «асоциальное поведение учащихся» как социально неодобряемого поведения, характеризующегося устойчивыми внешними проявлениями несоответствия моральным нормам, внутриличностными изменениями, вызванными деформацией социально значимых и личностных ценностей.

3 Раскрыта социально-педагогическая сущность предупреждения асоциального поведения учащихся, представленная в единстве процессов выявления причин социально неодобряемого поведения и реализации совокупности социально-педагогических условий, направленных на предотвращение в избираемых учащимися моделях поведения проявлений асоциального характера и формирование нравственных ценностей.

4 Спроектирована модель процесса предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации, интегрирующая целеполагающий, процессуальный, критериально-оценочный, результативно-коррекционный модули.

5 Доказано и подтверждено в опытно-экспериментальной работе, что эффективность реализации модели процесса предупреждения асоциального поведения учащихся обеспечивается совокупностью необходимых и достаточных социально-педагогических условий:

- формирование социально значимых и личностных ценностей учащегося, проявляющихся в осознанном социально-одобряемом поведении способствует восприятию учащимся социально значимых ценностей, их положительной личной оценке, принятию и признанию в качестве ориентиров жизнедеятельности;

- организация паритетного взаимодействия субъектов профилактики асоциального поведения на основе социального партнерства обеспечивается единством усилий и возможностей в решении общих задач педагогов, мастеров производственного обучения, родителей, правоохранительных органов, общественных организаций, учреждений дополнительного образования, социально-культурных центров, учреждений здравоохранения, средств массовой информации, заключающегося в создании совета социального партнерства; совместной разработке планов и программ профилактики асоциального поведения учащихся; педагогическом, социальном, психологическом, юридическом консультировании субъектов исследуемого процесса; организации деятельности волонтерского клуба «Подросток» и открытой лаборатории самовоспитания личности;

- комплексное научно-методическое обеспечение реализуется в соответствии с этапами процесса предупреждения асоциального поведения и включает: учебно-методическое пособие «Профилактика асоциального поведения учащихся профессионального лица»; воспитательную программу предупреждения асоциального поведения учащихся; спецкурсы «Социально-воспитательные технологии предупреждения асоциального поведения учащихся», «Научно-методические основы нравственного воспитания учащихся», методические рекомендации по социально-педагогическому сопровождению процесса предупреждения асоциального поведения учащихся.

6 Создано и апробировано комплексное научно-методическое обеспечение процесса предупреждения асоциального поведения учащихся профессиональной образовательной организации (учебно-методическое пособие «Профилактика асоциального поведения учащихся профессионального лица», воспитательная программа предупреждения асоциального поведения учащихся, спецкурсы «Социально-воспитательные технологии предупреждения асоциального поведения учащихся» и «Научно-методические основы нравственного воспитания учащихся», методические рекомендации по социально-педагогическому сопровождению процесса предупреждения асоциального поведения учащихся), способствующее

эффективной педагогической деятельности профессиональной образовательной организации.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы предупреждения асоциального поведения учащихся и выявляет ряд вопросов, изучение которых может быть продолжено. Перспективными направлениями дальнейших научных поисков являются изучение влияния отдельных компонентов воспитательной системы на предупреждение асоциального поведения учащихся; моделирование процесса предупреждения асоциального поведения студентов ВУЗа; обоснование процесса коррекции асоциального поведения учащихся.

## Список использованных источников

- 1 Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. - М.: [б.и.], 1997. - 145 с.
- 2 Абдуллина, О.А. Мониторинг качества профессиональной подготовки / О.А. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1998. - № 3. – С. 35-39.
- 3 Абульханова-Славская, К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Алтейя, 2001. – 124 с.
- 4 Адлер, А. Г. Практика и теория индивидуальной психологии / А.Г. Адлер. - М.: [б.и.], 1993. – 143 с.
- 5 Алиев, М.Н. Педагогические условия предупреждения и преодоления подростковой дезадаптации / М.Н. Алиев, Ш.А. Гаджиев // Педагогика. – 2009. – № 7. – С. 67–71.
- 6 Анн, Л.Ф. Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн. – СПб.: [б.и.], 2003. – 98 с.
- 7 Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. - 339 с.
- 8 Ананьев, Б.Г. Социальные ситуации развития личности и ее статус: Избранные психологические труды / Б.Г.Ананьев. - М.: Педагогика, 1980. – 109 с.
- 9 Андреев, Н.А. Асоциальное поведение несовершеннолетних: монография / Н.А. Андреев, Ю.В. Тараканов; под ред. А.В. Горожанина. – Самара: Изд-во Самар. юрид. ин-та, 2001. – 153 с.
- 10 Андреева, И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Н. Андреева. - М.: Академия, 2000. - 176 с.
- 11 Акимова, М.К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М.К.Акимова, В.Т.Козлова. - М.: [б.и.], 1992. – 98 с.
- 12 Артемьев, А.Я. Социология личности / А.Я. Артемьев. – М.: [б.и.], 2001. – 97 с.
- 13 Айзенк, М. Психология для начинающих / М. Айзенк. – СПб.: [б.и.], 2004. –

160 с.

14 Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. - 192 с.

15 Базаев, А.Г. Современный учащийся учреждений начального профессионального образования: социопедагогический портрет / А.Г. Базаев // Профессиональное образование. – 2003. - № 5. – С. 28–30.

16 Батышев, С.Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по пед. специальностям и направлениям / С.Я. Батышев. - 2-е изд. перераб. и доп. — М.: Ассоциация «профессиональное образование», 1999. - 904 с.

17 Бахадова, Е.В. Неблагополучная семья как фактор формирования девиантного поведения детей / Е.В. Бахадова // Вопросы психологии. – 2009. – № 1.– С. 37–50.

18 Баранова, Т. Подростки с девиантным поведением: трудности социализации / Т. Баранова // Социальная педагогика. – 2006. - №4. – С. 47-54.

19 Беликов, В.А. Философия образования личности: Деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.

20 Беличева, С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. - М.: Социальное здоровье России, 1993. — 199 с.

21 Белкин, А.С. Отклонения в поведении школьников / А.С. Белкин. - Свердловск: Свердловский гос. пед. институт, 1973. - 140 с.

22 Бим – Бад, Б.М. Образование в контексте социализации / Б.М. Бим – Бад // Педагогика. – 1991. - №1. - С. 3-8.

23 Блюмкин, В.А. Нравственное воспитание: философско-этические основы / В.А. Блюмкин. – Воронеж: [б.и.], 1990. – 142 с.

24 Блясова, И.Ю. Социально-правовая природа предупреждения делинквентного поведения подростков / И.Ю. Блясова // Российский следователь. - 2012. - № 14. - С. 41-44.

25 Бодалев, А.А. За системную организацию школьной психологической службы / А.А. Бодалев // Вопросы психологии. - 1983. - №6. – С. 15-19.

26 Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.

Божович. – М.: [б.и.], 1995. – 120 с.

27 Бойко, В.В. Трудные характеры подростков : развитие, выявление, помощь: учеб. пособие / В.В. Бойко. – СПб.: Союз, 2002. – 160 с.

28 Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. - 304 с.

29 Боровкова, Т.И. Мониторинг развития системы образования. Теоретические аспекты: учеб. пособие / Т.И. Боровкова, И.А. Морев. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 150 с.

30 Борытко, Н.М. Этическое воспитание: учебное пособие по спецкурсу для студентов педагогических вузов / Н.М. Борытко. – Волгоград: ВГИПКРО, 2006. – 32 с.

31 Бочарова, В.Т. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.Т. Бочарова. — М., 1991. - 32 с.

32 Братусь, Г.М. Психопатология, клиника, профилактика раннего алкоголизма / Г.М. Братусь, П.И. Сидоров. – М.: [б.и.], 1984. – 47 с.

33 Бутко, Е.Я. Начальное профессиональное образование: новый этап развития / Е.Я. Бутко // Профессиональное образование. – 2003. - № 10. – С. 2–4.

34 Василькова, Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Василькова. — М.: Академия, 2001. - 160 с.

35 Василькова, Ю.В. Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. — М.: Академия, 1999. - 440 с.

36 Вершинина, Н.П. Социализация учащихся учреждений начального профессионального образования / Н.П. Вершинина // Профессиональное образование. – 2004. - № 6. – С. 27.

37 Волков, Б.С. Методология и методы психологического исследования: учебное пособие для вузов / Б.С. Волков, Н.В. Волкова, А.В. Губанов. – М.: Академический Проект, 2005. – 352 с.

38 Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением: учеб.-метод. пособие / под ред. М.И. Рожкова. - М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2001. - 240 с.

39 Воробьев, В.П. Социализация как комплексная культурная трансляция: проблемы переходного общества / В.П. Воробьев. – Пенза: [б.и.], 2001. – 89 с.

40 Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: [б.и.], 1960. – 150 с.

41 Выготский, Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. - 1972. - №2. — С. 114-123.

42 Газман, О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы: новое педагогическое мышление / О.С. Газман. – М.: [б.и.], 1989. – 120 с.

43 Гатальский, В.Д. Культурно-образовательная среда как социально-педагогическая система: монография / В.Д. Гатальский. – СПб.: Изд-во «Концерт», 2008. – 238 с.

44 Гатальский, В.Д. Колледж как социальный институт гармонического развития личности: учеб.-метод. пособие / В.Д. Гатальский. – СПб.: Изд-во «Концерт», 2009. - 204 с.

45 Гатальский, В.Д. Педагогика профилактики и коррекции девиантного поведения учащейся молодежи: учеб.-метод. пособие / В.Д. Гатальский. – СПб.: Изд-во «Концерт», 2009. - 320 с.

46 Гатальский, В.Д. Педагогическая пропедевтика как интеграционная концепция профилактики и коррекции девиантного поведения учащейся молодежи: монография / В.Д. Гатальский. – СПб.: Изд-во «Концерт», 2010. - 160 с.

47 Гаязов, А.С. Образование и образованность гражданина в современном мире / А.С. Гаязов. – М.: Наука, 2003. – 256 с.

48 Гаязов, А.С. Демократические ценности, принципы и воспитание гражданина / А.С. Гаязов // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2001. - №1. – С. 4-10.

49 Гишинский, Я.И. Социология девиантного поведения / Я.И. Гишинский, В.С. Афанасьев. – СПб.: [б.и.], 1993. – 214 с.

- 50 Горшков, М.К. Молодежь России: социологический портрет / М.К. Горшков, Ф.Э. Шереги. – М.: ЦСПиМ, 2010. – 592 с.
- 51 Грецов, А.Г. Психологические тренинги с подростками / А.Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2008. – 368 с.
- 52 Гуманизация воспитания в современных условиях / под ред. О.С. Газмана, И.А. Костенчука. – М.: [б.и.], 1995. – 215 с.
- 53 Гриценко, Л.И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход: учеб. пособие / Л.И. Гриценко. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2008. - 238 с.
- 54 Гурова, Р.Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентации / Р.Г. Гурова // Педагогика. – 2000. - №10. – С. 32.
- 55 Девиантное поведение: методология и методика исследования / под ред. М.Е. Поздняковой. – М.: Реглант, 2004. – 120 с.
- 56 Деркач, А.А. Самооценка как структурообразующая процесса акмеологического развития / А.А. Деркач // Мир психологии. – 2005. - №3. – С. 139-146.
- 57 Деркач, А.А. Акмеология: учеб. пособие для вузов / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
- 58 Деркач, А.А. Идеи А.Н. Леонтьева и акмеология / А.А. Деркач // Мир психологии. – 2003. - №2. – С. 158-167.
- 59 Думов, С.Б. Введение в педагогику отклоняющегося поведения: учеб. пособие / С.Б. Думов. – Волгоград: [б.и.], 2004. - 72 с.
- 60 Дюркгейм, Э. Норма и патология / Э. Дюркгейм // Рубеж: Альманах социальных исследований. - Сыктывкар. - 1992. - №2. - С. 82-88.
- 61 Дюркгейм, Э. Социология и социальные науки / Э. Дюркгейм // Социология: ее предмет, метод, предназначение. - М. - 1995. - №1. – С. 13-20.
- 62 Загвязинский, В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования: книга для социальных педагогов и социальных работников / В.И. Загвязинский. — М.: АСОПиР, 1995. - 157 с.
- 63 Здравомыслова, О. Молодежь и поведение, отклоняющееся от нормы / О. Здравомыслова // Народное образование. – 1999. - №9. – С. 233-235.

64 Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – 480 с.

65 Зернов, Д.Л. Критический очерк анатомических оснований криминологической теории Ломброзо / Д.Л. Зернов // Криминология. – М. - 1991. - С. 55.

66 Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2002. – 284 с.

67 Зиннуров, Ф.К. Социально-педагогические особенности групп с повышенной опасностью функционирования / Ф.К. Зиннуров // Подготовка педагога нового типа в контексте концепций деятельностного, культурно-исторического, поликультурного развития личности. - 2011. - С. 14-15.

68 Змановская, Е.В. Девиантология : психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2004. – 288 с.

69 Зубова, Л.В. Психологические особенности ценностных ориентаций подростков с различной направленностью личности: монография / Л.В. Зубова. – Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2002. – 175 с.

70 Зюбин, Л.М. Учебно – воспитательная работа с трудными учащимися: методическое пособие / Л.М. Зюбин. – М.: Высшая школа, 1982. – 191 с.

71 Иванова, О.В. Роль социально – психологической службы в развитии учащихся / О.В. Иванова // Профессиональное образование. – 2004. - №3. – С. 16.

72 Иванов, В.Н. Девиантное поведение : причины и масштабы / В.Н. Иванов // Социально-политический журнал. – 1995. - №2. - С. 47–50.

73 Иванченков, С.П. Проблемы социализации современной молодежи / С.П. Иванченков. – Оренбург: Димур, 1999. – 290 с.

74 Иващенко, А.В. Нравственные ценности и особенности их освоения подростками: учебно-методическое пособие / А.В. Иващенко, Г.П. Савкина. – М.: [б.и.], 1993. – 122 с.

75 Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – М., СПб., Харьков,

Минск: [б.и.], 2000. – 220 с.

76 Интервью с Б.С. Братусем / под ред. М. Котэ, А.Г. Лидерса // Влияние современной американской психологии на практическую психологию в России. – М., 1998. – 49 с.

77 Каргапольцева, Н.А. Социализация и воспитание студентов вуза / Н.А. Каргапольцева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2002. - №2. – С. 80-84.

78 Каргапольцева, Н.А. Монтессори-образование: проблема социализации и воспитания личности: монография / Н.А. Каргапольцева. – М.: Педагогический вестник, 1999. – 184 с.

79 Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков / В.П. Кащенко. – М.: [б.и.], 2000. – 170 с.

80 Клейберг, Ю.А. Социальные нормы и отклонения / Ю.А. Клейберг. – М.: [б.и.], 1997. – 140 с.

81 Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. – М.: [б.и.], 2001. – 90 с.

82 Ключинова, П. Профилактика асоциального поведения подростков / П. Ключинова // Социальная педагогика. – 2006. - №1. – С. 61-75.

83 Ковальчук, М.А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация: учеб.-метод. пособие / М.А. Ковальчук. - М.: ВЛАДОС, 2010 // Университетская библиотека online. Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/book/56579/>

84 Ковалева, А.И. Социализация личности: норма и отклонения / А.И. Ковалева. - М.: Институт молодежи, 1996. – 224 с.

85 Колесникова, Г.И. Тревожность как социокультурный феномен / Г.И. Колесникова // Горизонты образования. – Севастополь. - 2003. - С. 99–103.

86 Колесникова, Г.И. Девиантное поведение: учеб. пособие / Г.И. Колесникова, Е.А. Байер, М.В. Харагезян. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 120 с.

87 Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. — М.: Изд. центр «Академия», 2000. - 176 с.

88 Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. - М.: Просвещение, 1989. - 255 с.

89 Кон, И.С. Психология юношеского возраста / И.С. Кон. - М.: Просвещение, 1979. - 175 с.

90 Коновалова, Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников / Н.Л. Коновалова. – СПб. : [б.и.], 2000. – 220 с.

91 Кочетов, А.И. Работа с трудными детьми / А.И. Кочетов, И.Н. Верцинская. – М.: [б.и.], 1986. – 150 с.

92 Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова. – 2-е изд., перераб. – Оренбург: ОГУ, 2000. – 188 с.

93 Кирьякова, А.В. Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении: учебное пособие / А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов; М-во образования РФ, ОГУ. – М.: Компания Спутник +, 2004. – 104 с.

94 Кирьякова, А.В. Ценности как социальная доминанта ориентации / А.В. Кирьякова // Ученые записки Оренбургского государственного университета. – Оренбург: ОГУ, 2002. - Вып. 1. – С.18 – 33.

95 Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – М.: Дом педагогики. ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 318 с. – ISBN 978-5-89149-016-1.

96 Кречмер, Э. Строение тела и характер / Э. Кречмер. – М.: [б.и.], 1995. – 90 с.

97 Кудрявцева, Г.А. Проблема безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних в современной России: учебно-методическое пособие для студентов / Г.А. Кудрявцева, Ф.А. Мустаева, Г.В. Орлова. - Магнитогорск: МаГУ, 2001. - 68 с.

98 Кукушин, В.С. Общие основы педагогики: учебное пособие для студентов педагогических вузов / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2002. - 224 с.

99 Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учебник для студентов высших

педагогических учебных заведений / В.В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.

100 Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

101 Леонгард, Р. Акцентуированные личности / Р. Леонгард. – Киев: [б.и.], 1981. – 150 с.

102 Лесгафт, П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт. – М.: [б.и.], 1991. – 120 с.

103 Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – Л.: [б.и.], 1983. – 220 с.

104 Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций: учеб.пособие / Б.Т. Лихачев. - М.: ВЛАДОС, 2010 // Университетская библиотека online. Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/book/56553/>

105 Маленкова, Л.И. Воспитание в современной школе / Л.И. Маленкова. – М.: [б.и.], 1999. – 300 с.

106 Малышев, К.В. Отклоняющееся поведение подростков и молодежи: причины и пути преодоления / К.В. Малышев // Мир детства. – 2002. - №4. – С. 57-59.

107 Мардахаев, Л.В. Методика и технология работы социального педагога: учебно-методическое пособие / Л.В. Мардахаев. — М.: Союз, 1999. — 154 с.

108 Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: учебник / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2006. – 269 с.

109 Макаренко, А.С. Сочинения / А.С. Макаренко // Собр. соч. : в 7 т. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 320 с.

110 Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология человеческих проблем / сост. К.В. Сельченко. – Минск: Харвест, 1998. - С. 20–34.

111 Матушкин, С.Е. Народность в воспитании гражданственности / С.Е. Матушкин; Юж.-Урал. научно-образовательный центр Рос. акад. образования; Челяб. гос. ун-т. – Челябинск, 1999. – 95 с.

112 Матушкин, С.Е. Первоосновы нравственности / С.Е. Матушкин.

Челябинский государственный университет. – Челябинск: [б.и.], 2004. – 104 с.

113 Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: [б.и.], 1996. – 220 с.

114 Мелекесов, Г.А. Аксиологизация педагогического образования студентов: монография / Г.А. Мелекесов. – Челябинск: ИПК ОГУ, 2000. – 170 с.

115 Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения / В.Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. – 310 с.

116 Мертон, Р.К. Социальная теория и социальная структура / Р.К. Мертон // Социс. - 1992. - №3. - С. 120.

117 Мертон, Р.К. Социальная структура и аномия / Р.К. Мертон // Социология. Хрестоматия / сост. Ю.Г. Волков, И.В. Мостовая. – М., 2003. – 320 с.

118 Молодцова, Т.Д. Диагностика, предупреждение и преодоление дезадаптации подростков: учеб. пособие / Т.Д. Молодцова. – М.: [б.и.], 1989. – 190 с.

119 Мустаева, Ф.А. Социальная педагогика: учебник для вузов / Ф.А. Мустаева. – М.: Академический проект, 2003. – 528 с.

120 Мустаева, Ф.А. Основы социальной педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Ф.А. Мустаева. - 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Академический проект, 2001. - 416 с.

121 Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику: учеб. пособие: в 2 ч. Ч.1 / А.В. Мудрик. — Пенза: [б.и.], 1994. — 171 с.

122 Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. — М.: Педагогика, 1984. — 112 с.

123 Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик; под ред. В.А. Сластенина. — М.: Академия, 1999. — 184 с.

124 Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учеб. для пед. вузов / А.В. Мудрик. - 4-е изд., доп. - М.: Академия, 2003. - 200 с.

125 Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебное пособие / В.С. Мухина. – М. : [б.и.], 2002. – 126 с.

126 Натанзон, Э.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив: пособие для учителя / Э.Ш. Натанзон. — М.: Просвещение, 1984. — 96 с.

127 Немов, Р.С. Психология: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. Кн.3 / Р.С. Немов. - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 320 с.

128 Невский, И.А. Ранняя диагностика и профилактика педагогической запущенности детей: учеб. пособие / И.А. Невский, Р.В. Овчарова. – Курган: [б.и.], 1985. – 190 с.

129 Никитин, В.Л. Начала социальной педагогики: учеб. пособие / В.Л. Никитин. - М.: Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. - 72 с.

130 Никитина, Л.Е. Технология социально – педагогической работы: краткий анализ / Л.Е. Никитина // Воспитание школьника. – 2000. - № 10. – С. 18-25.

131 Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития / А.М. Новиков. – М.: Эгвест, 2000. – 340 с.

132 Новик, Н.Н. Проблемы межличностного общения подростков с отклоняющимся поведением: барьеры в коммуникации и их преодоление / Н.Н. Новик // Materialy VII Mezinarodni vedecko-prakticka konference «Aktualni vymozenosti vedy — 2011». Dil 11. Psychologie a socialogie. Pedagogika. - Praha, - 2011. - S. 3-6.

133 Носова, Т.А. Формирование ценностного самоопределения школьников в диалоге культур: монография / Т.А. Носова, Т.А. Демина. – Челябинск: Южно-Уральский научно-образовательный центр РАО, ИПК ГОУ ОГУ, 2006. – 153 с.

134 Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие / автор-сост. Г.Д. Бухарова [и др.]. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та, 2004. – 298 с.

135 Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. — М.: ТЦ Сфера, 2002. — 480 с.

136 Овсянников, Н.П. Роль воспитания в современном обществе / Н.П. Овсянников // Профессиональное образование. – 2004. - № 1. – С. 25.

137 Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.

138 Ольшанская, Н.А. Психологическое сопровождение учебно – воспитательной работы в коррекционных группах УНПО / Н.А. Ольшанская //

Профессиональное образование. - 2003. - № 9. – С. 32.

139 Осложненное поведение подростков: причины, психолого – педагогическое сопровождение, коррекция: справочные материалы / автор – сост. Т.А. Шишковец. – М.: 5 за знания, 2006. – 192 с.

140 Основы педагогических технологий: краткий толковый словарь / под ред. А.С. Белкина. – Екатеринбург: [б.и.], 1995. – 22 с.

141 Основы социальной работы: учебник / отв. ред. П.Д. Павленок. — М.: ИНФРА, 1997. — 368 с.

142 Пахальян, В.Э. Групповой психологический тренинг: учеб. пособие / В.Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.

143 Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин [и др.]. - М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.

144 Педагогика: учеб. пособие для вузов / под ред. В.Г. Рындак. – М.: Высшая школа, 2006. – 495 с.

145 Педагогика и логика / Г. Щедровицкий [и др.]. – М.: Касталь, 1993. – 412 с.

146 Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 320 с.

147 Первова, И.Л. Асоциальное поведение детей и подростков / И.Л. Первова; С.-петерб. гос. ун-т. – СПб.: Изд-во С.-петерб. ун-та, 1999. – 313 с.

148 Повзун, В.Д. Жизненные ценности студентов университета в новых социокультурных условиях / В.Д. Повзун // Вестник ОГУ. – 1999. – №3.– С. 72–77.

149 Погосян, Л.А. Профилактика девиантного поведения молодежи / Л.А. Погосян, С.В. Бондаренко, В.В. Черноус. – Ростов н/Д: [б.и.], 2003. – 240 с.

150 Подласый, И.П. Педагогика: новый курс: учеб. для студентов высш. учебных заведений: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Владос, 2001.- Кн 2. Общие основы. Процесс воспитания. – 576 с.

151 Подросток: отклоняющееся поведение и возрастной кризис / В.С. Собкин [и др.] // Начальная школа плюс до и после: Ежемес. науч.-метод. и психол.-пед. журн. – 2004. - №3. – С. 20-25.

152 Попов, В.А. Социально-педагогические основы предупреждения отклоняющегося поведения несовершеннолетних и молодежи: основы социальной педагогики: курс лекций / В.А. Попов. – Владимир: [б.и.], 1995. – 190 с.

153 Попцова, Е.В. Диагностика уровня воспитанности студентов / Е.В. Попцова // Профессиональное образование. - 2003. - № 8. – С. 10–11.

154 Практикум по девиантологии / автор-сост. Ю.А. Клейберг. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.

155 Предупреждение социального сиротства, профилактика безнадзорности и правонарушений подростков // Социальная работа. — 2002. — № 2. — С. 6-7.

156 Профессионально-педагогические понятия: словарь / составитель В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та, 2005. – 456 с.

157 Профилактика социально опасных привычек у подростков: методические рекомендации для студентов пед. ин-тов и училищ / сост. С.Б. Носков, П.Л. Краснянская. — М.: [б.и.], 1988. — 22 с.

158 Психология. Словарь / под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М.: [б.и.], 1990. – 340 с.

159 Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. — М.: Институт практической психологии, 1996. - 96 с.

160 Психологические особенности самодетельных подростков юношеских групп / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: [б.и.], 1990. – 159 с.

161 Пузиков, В.Г. Технология ведения тренинга / В.Г. Пузиков. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.

162 Пятунин, В.А. Девиантное поведение несовершеннолетних: современные тенденции / В.А. Пятунин. – М.: РОО «Центр содействия реформе уголовного правосудия», 2010. – 282 с.

163 Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. -

СПб.: Питер, 2000. – 240 с.

164 Реализация ценностного подхода в педагогике школы: монография / под ред. А.В. Кирьяковой. – М.: ОГУ, 2000. – 240 с.

165 Реан, А.А. Асоциальное поведение несовершеннолетних как проблема психологии образования / А.А. Реан // Российский психологический журнал. – 2005. - №3. – С. 68-77.

166 Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: [б.и.], 1994. – 190 с.

167 Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: [б.и.], 2000. – 256 с.

168 Рожков, М.И. Профилактика наркомании у подростков / М.И. Рожков, М.А. Ковальчук. – М.: [б.и.], 2003. – 200 с.

169 Рогаль-Левицкая, О.Ф. Анализ проблем девиантного поведения в подростковом возрасте и направления профилактической деятельности / О.Ф. Рогаль-Левицкая // Интеграция образования. - 2012. - № 2. - С. 70-75.

170 Ростова, Л. Сигареты, алкоголь, наркотики в подростковой среде: Что показали результаты международного исследования / Л. Ростова // Первое сентября. – 2009. – № 7. – С.18.

171 Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. - 720 с.

172 Рувинский, Л.И. Психология самовоспитания / Л.И. Рувинский. - М.: [б.и.], 1982. – 240 с.

173 Рычкова, Н.А. Дезадаптивное поведение детей: диагностика, коррекция, психопрофилактика / Н.А. Рычкова. – М.: [б.и.], 2001. – 120 с.

174 Рындак, В.Г. Уроки Сухомлинского / В.Г. Рындак. – 2-е изд., доп. – М.: Педагогический вестник, 2003. – 340 с.

175 Ряузов, Н.Н. Общая теория статистики: учебник для студ. экон. спец. вузов / Н.Н. Ряузов. – М.: Статистика, 1979. – 344 с.

176 Савина, Н.Н. Факторы защиты и факторы риска делинквентных подростков / Н.Н. Савина // Вестник Томского гос. пед. ун-та. - 2009. - Вып. 4 (82). - С. 91-93.

177 Самыгин, П.С. Девиантное поведение молодежи / П.С. Самыгин. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 440 с.

178 Селиванов, В.С Основы общей педагогики : теория и методика воспитания : учебное пособие для студентов высш. учебных заведений / В.С. Селиванов; под ред. В.А. Сластенина. - 2-е изд., испр. - М.: Академия, 2002. - 336 с.

179 Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография / В.В. Сериков. - Волгоград: Перемена, 2000. - 148 с.

180 Сергеева, Т.А. Приоритетность воспитания / Т.А. Сергеева // Профессиональное образование. – 2003. - № 1. – С. 7.

181 Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2007. – 350 с.

182 Смелзер, Н. Социология: пер. с англ. / Н. Смелзер. – М.: Феникс, 1994. – 206 с.

183 Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. - М.: Советская энциклопедия, 1987. – 160 с.

184 Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. - Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.

185 Социальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Никитина. — М.: Владос, 2002. — 272 с.

186 Социальная педагогика: курс лекций / под общей ред. М.А. Галагузовой. – М.: Владос, 2000. – 416 с.

187 Социально-педагогический проект работы с трудными подростками / С. Воздвиженский [и др.] // Социальная педагогика. – 2006. - №3. – С. 53-62.

188 Социальная работа: словарь – справочник / под ред. В.И. Филоненко. – М.: Контур, 1998. – 480 с.

189 Спенсер, Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое / Г.

Спенсер. - СПб.: [б.и.], 1998. – 240 с.

190 Степанов, В.Г. Психология трудных школьников: учеб. пособие для учителей и родителей / В.Г. Степанов. — М.: Академия, 2001. —320 с.

191 Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов. – М.: ТЦ Сфера, 2002. - 160 с.

192 Стефановская, Т.А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций: учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов / Т.А. Стефановская. - М.: Совершенство, 1998. – 368 с.

193 Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. - М.: Издательство Московского Университета, 1983. - 284 с.

194 Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. — М.: Академия, 2002. — 368 с.

195 Словарь-справочник по социальной работе / под ред. Е.И. Холостовой. — М.: Юристъ, 1997. — 424 с.

196 Словарь терминов по социальной работе: метод. пособие / сост. В.Ф. Агеев, Л.А. Темникова. — Калуга: [б.и.], 1992. — 20 с.

197 Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – М.: [б.и.], 1999. – 350 с.

198 Технология профилактики девиантного поведения подростков в условиях социокультурной деятельности: монографии / Ф.К. Зиннуров [и др.] - Казань, 2010. - 247 с.

199 Титов, В.А. Социальная педагогика. Конспект лекций: учеб. пособие / В.А. Титов // Университетская библиотека online. Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/book/56310/>

200 Титов, В.А. Общая педагогика. Конспект лекций: учеб. пособие / В.А. Титов. - М.: А-Приор, 2008 // Университетская библиотека online. Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/book/56302/>

201 Тихомирова, Е.И. Становление школьника-лидера в воспитывающей среде школы / Е.И. Тихомирова; М-во образования Рос. Федер.; Самар. гос. пед. ун-т. – Самара, 2001. – 218 с.

202 Тихомирова, Е.И. Социальная педагогика. Самореализация школьников в коллективе: учебное пособие для вузов / Е.И. Тихомирова. – М.: Академия, 2005. – 144 с.

203 Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения / К.Д. Ушинский // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 3. – 511 с.

204 Факторы, способствующие приобщению молодежи к употреблению психоактивных веществ / М.Г. Дьячкова [и др.] // Экология человека. - 2013. - № 2. - С. 40-45.

205 Федорова, Л.Г. Социально – педагогическая служба лица / Л.Г. Федорова // Профессиональное образование. - 2003. - № 11. – С. 10.

206 Федосенко, Е.В. Психологическое сопровождение подростков: система работы, диагностика, тренинги: монография / Е.В. Федосенко. – СПб.: Речь, 2006. – 192 с.

207 Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: [б.и.], 1999. – 340 с.

208 Фернхем, А. Личность и социальное поведение / А. Фернхем, П. Хейвен. - СПб.: [б.и.], 2001. – 240 с.

209 Филиппович, И.В. Психология девиантного поведения / И.В. Филиппович, М.В. Майстрова. – Мн.: ЗАО Веды, 2003. – 340 с.

210 Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА, 2003. – 576 с.

211 Формасова, Г.С. Особенности социальной работы с детьми и семьями группы риска: учеб.-метод. пособие / Г.С. Формасова. - М.: Лаборатория книги, 2010 // Университетская библиотека online. Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/book/88259/>

212 Фрейд З. Психология бессознательного: пер. с нем. / З. Фрейд. – М.: [б.и.], 1998. – 440 с.

213 Хрестоматия по философии / отв. ред. и сост. А.А. Радугин. – М.: Центр, 2001. – 416 с.

214 Худик, В.А. Психология аномального развития личности в детском и

подростковом возрасте / В.А. Худик. – Киев: [б.и.], 1993. – 440 с.

215 Чарлтон, Э. Основные принципы обучения здоровому образу жизни / Э. Чарлтон // Вопросы психологии. – 1997. - № 2. - С. 3-14.

216 Чижакова, Г.И. Коррекция отклоняющегося поведения детей и подростков: учеб. пособие / Г.И. Чижакова, Л.А. Новикова. – Красноярск: Изд-во КГПУ, 1997. – 92 с.

217 Шадриков, В.Д. Духовные способности / В.Д. Шадриков. – М.: Магистр, 1996. – 140 с.

218 Шакурова, М.В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.В. Шакурова – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2004. – 272 с.

219 Шевандрин, Н.И. Основы психологической диагностики: учебник для студентов высших учебных заведений / Н.И. Шевандрин. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.

220 Шишковец, Т.А. Справочник социального педагога / Т.А. Шишковец. – М.: ВАКО, 2005. – 208 с.

221 Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. - М.–Л.: Наука, 1996. – 302 с.

222 Эриксон М.Г. Семинар с доктором медицины Милтоном Г. Эриксоном / пер. с англ. / М.Г. Эриксон. – М.: [б.и.], 1994. – 240 с.

223 Юнг, К.Г. Собр. соч. Психология бессознательного: пер. с нем. / К.Г. Юнг. - М.: Канон, 1994. – 228 с.

224 Ядов, В.А. Социологическое исследование: Методология, программы, методы / В.А. Ядов. – Самара: Изд-во СамГУ, 1995. – 332 с.

225 Ядов, В.А. Социальные и индивидуальные факторы изменений в диспозиционной структуре личности / В.А. Ядов, Н.В. Ядов // Социологические очерки: Еженедельник. – 1991. - С. 49-61.

226 Якиманская И.С. Личностно – ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. - М.: [б.и.], 1998. – 240 с.

227 Bandura, A. Social learning theory and identificatory processes / A. Bandura // D.A. Goslin (Ed.), Handbook of social ization theory and research. Chicago, Rand McNally, 1980. - P.80.

228 Merton, R. Social theory and Social structure / R. Merton. 2d ed. N.Y.: The Free Press, 1968. - P.45.

229 Partridge, W.L. The Ifippie ghetto. The naturel history of a subculture / W.L. Partridge. - New York, 1973. - P. 45.

230 Jacobs, P.A. Agressiv Behavior mental Subnormality and the XXX Wall / P.A. Jacobs // Nature. - 1965. - V. 2 – P.42.

231 Taylor, J. Dream work: Techniques for discovering the creative power in dreams / J. Taylor. – Ramsey, N. J., 1983. – P.22.

# Приложение А

(рекомендуемое)

## Бланк экспертной оценки поведения учащихся

Ниже представлены показатели отклоняющегося поведения. При оценке необходимо использовать следующие балльные оценки: если показатель проявляется всегда, то его необходимо оценить в 7 баллов; часто - в 5 баллов; редко - в 3 балла; иногда - в 1 балла; никогда - в 0 баллов.

Таблица А.1 – Бланк экспертной оценки

Компоненты	Показатели	Признаки	Балл
Мотивационный	Отношение к учебной деятельности	Отрицательное отношение к учебной деятельности, не компенсированное другими полезными занятиями и интересами	
	Отношение к общественной деятельности и активности	Отсутствие социально одобряемой общественной активности и социально значимых установок. Отрицательное отношение к общественной деятельности	
	Отношение к сверстникам и коллективу	Участие в асоциальной группе. Отсутствие общения на основе полезных интересов. Отрицание норм коллективной жизни и общественных интересов. Отсутствие способности считаться с нормами коллективной жизни	
	Отношение к нравственным нормам и ценностям	Открытое неприятие норм морали и поведения. Нарушение социальных установок на нормы морали. Одобрительное отношение к поступкам асоциальной направленности	
Потребностный	Жизненные и профессиональные планы	Преобладание жизненных планов асоциальной направленности. Неопределенность в вопросах профессиональной ориентации	
	Уровень развития интересов и потребностей	Нарушение соотношения материальных и духовных потребностей. Интересы асоциального характера. Узкий круг и неустойчивость интересов	
Эмоционально-волевой	Способность к эмпатии	Неразвитость способности к сочувствию и сопереживанию	
	Направленность волевых устремлений	Сильная воля, проявляющаяся в асоциальных поступках. Нарушение волевой регуляции поведения	

Продолжение таблицы А.1

Компоненты	Показатели	Признаки	Балл
Саморегуля- тивный	Уровень развития навыков самоанализа и самокритического отношения	Отсутствие навыков самоконтроля. Отсутствие критического отношения к себе, неадекватная самооценка. Утрата видения путей развития своей личности	
	Наличие асоциальных влечений	Курение, потребление алкоголя, наркотических веществ	
	Внешняя культура поведения	Несформированность культурных навыков общественного поведения, культуры речи	

Коэффициент отклоняющегося поведения ( $K_{оп}$ ) рассчитывается по формуле:

$$K_{оп} = \frac{\text{Фактическое количество баллов}}{\text{Максимальное количество баллов}} \times 100\% \quad (\text{А.1})$$

По итогам обсчета каждый подросток мог получить от 0 до 119 баллов. В зависимости от количества баллов и коэффициента отклоняющегося поведения, возможно, отнести каждого подростка к одному из 4-х уровней:

- 0-19 % - невыраженный уровень;
- 20-39 % - низкий уровень;
- 40-69 % - средний уровень;
- 70-100 % - высокий уровень.

## Приложение Б (рекомендуемое)

### Карта наблюдения за поведением подростка

Ф.И. подростка \_\_\_\_\_

Таблица Б.1 – Бланк карты наблюдения

Критерии	Показатели
Отношение к учебной деятельности	<p>А. резко отрицательное отношение к обучению;</p> <p>Б. избирательное отношение к учебной деятельности, требующее контроля со стороны взрослых;</p> <p>С. избирательное, но добросовестное отношение к учебной деятельности;</p> <p>Д. положительное, сознательное, добросовестное отношение к учебной деятельности, проявление к обучению интереса</p>
Отношение общественной деятельности и активности	<p>к и</p> <p>А. категорический отказ участвовать в общественной жизни, в творческих и коллективных делах; Отрицание норм коллективной жизни и общественных интересов. Отсутствие способности считаться с нормами коллективной жизни.</p> <p>Б. пассивное, по принуждению, участие в общественных, социально-значимых, творческих и коллективных делах;</p> <p>С. участие в творческих, социально-одобряемых видах активности;</p> <p>Д. активное участие в творческих, социально-одобряемых видах активности</p>
Отношение сверстникам и коллективу	<p>к и</p> <p>А. участие в асоциальной группе (вплоть до того, что состоит на учете в инспекции по делам несовершеннолетних), отсутствие общения на основе полезных интересов, пустое времяпровождение; полное отрицание норм коллективной жизни, общественного мнения и интересов;</p> <p>Б. общение, носящее развлекательный характер, не всегда положительной направленности (совместное курение с обсуждением новостей и т.п.); желание считаться с нормами коллектива в зависимости от настроения, равнодушное отношение к общественному осуждению;</p> <p>С. общение в досуговых группах с совместными формами отдыха; некритичный прием норм коллективной жизни; пассивная, конформистская роль в коллективе;</p> <p>Д. общение на основе полезных интересов, совместных занятий в секциях, кружках, на основе увлечения спортом, коллекционированием; принятие норм коллективной жизни, активная позитивная роль в коллективе</p>
Отношение нравственным нормам и ценностям	<p>к</p> <p>А. открытое неприятие норм морали и права, одобрительное отношение к поступкам асоциальной направленности;</p> <p>Б. равнодушное, безразличное отношение к нормам морали и права;</p> <p>С. избирательное принятие норм морали и права, разделение поступков на «хорошие» и «плохие» в зависимости от собственных позиций;</p> <p>Д. активное неприятие асоциальных проявлений, стремление бороться с ними</p>

Продолжение таблицы Б.1

Критерии	Показатели
Жизненные и профессиональные планы	<p>А. преобладание жизненных планов асоциальной направленности, отсутствие установки на трудовую деятельность из-за циничного к ней отношения, уход от ответственных ситуаций и решений;</p> <p>Б. неопределенные, иногда нереальные жизненные планы, несформированность профессиональных намерений;</p> <p>С. в основном определенные планы и профессиональные намерения, однако, без активной подготовки к будущей профессии, отсутствие жизненных ориентиров;</p> <p>Д. четко выраженные профессиональные планы и намерения, осуществление подготовки к будущей профессии</p>
Уровень развития интересов и потребностей	<p>А. ярко выраженные материальные потребности и интересы асоциальной направленности, отсутствие увлечений и духовных запросов;</p> <p>Б. преобладание материальных потребностей над духовными, изменчивость, поверхностность интересов, зачастую развлекательного характера;</p> <p>С. неустойчивый баланс между духовными и материальными потребностями, разносторонние интересы, часто формирующимися под чужим влиянием;</p> <p>Д. преобладание духовных потребностей, глубоких, ярко выраженных интересов</p>
Способность к эмпатии	<p>А. проявление жестокости и агрессии к окружающим, несформированность способности к сопереживанию;</p> <p>Б. проявление агрессии, жестокости в поступках «за компанию», слабое развитие способности к сопереживанию;</p> <p>С. проявление сопереживания только в отношении близких людей;</p> <p>Д. действенная эмпатия</p>
Направленность волевых устремлений	<p>А. сильная воля, проявляющаяся в асоциальных поступках и используемая в антиобщественных целях;</p> <p>Б. слепое подчинение чужому влиянию, слабое развитие волевой регуляции поведения;</p> <p>С. относительно развитая волевая саморегуляция, позволяющая противостоять чужому влиянию;</p> <p>Д. хорошо выраженная волевая саморегуляция, способность противостоять чужому влиянию</p>
Наличие асоциальных влечений	<p>А. злоупотребление алкоголем, наркотиками, токсическими веществами;</p> <p>Б. частое употребление алкоголя, либо постоянное курение, опыт пробы наркотиков или других токсических веществ;</p> <p>С. нейтральное, терпимое отношение к наркотикам и токсическим веществам, опыт пробы алкоголя, редкое курение;</p> <p>Д. отрицательное отношение к наркотикам, алкоголю, курению</p>
Внешняя культура поведения	<p>А. отсутствие культурных навыков поведения, регулярное употребление нецензурных выражений в общественных местах, в присутствии взрослых, девушек, женщин;</p> <p>Б. вульгарность манер, привычное употребление нецензурных выражений в кругу сверстников;</p> <p>С. безразличное отношение к манерам поведения, эпизодическое появление в речи нецензурных выражений;</p> <p>Д. развитое чувство вкуса, культура речи и поведения</p>

# Приложение В

(рекомендуемое)

## Бланк экспертной оценки сформированности характеристик, отражающих специфику деятельности педагога, работающего с асоциальными подростками

Ф.И. педагога \_\_\_\_\_

Ниже представлены вероятностные характеристики, отражающие специфику деятельности педагога, работающего с асоциальными подростками (не раскрывая общепедагогические знания, умения и навыки). При оценке необходимо использовать следующие балльные оценки: если показатель проявляется всегда, то его необходимо оценить в 7 баллов; часто - в 5 баллов; редко - в 3 балла; иногда - в 1 балла; никогда - в 0 баллов.

Таблица В.1- Бланк экспертной оценки

Компоненты	Показатели	Балл
Мотивационно-ценностный	1. Педагогу интересна работа с подростками, чувствуется склонность к ней	
	2. Педагог убежден, что профилактика асоциального поведения подростков - эффективное решение данной проблемы	
	3. Остро чувствует ответственность за содержание и эффективность профилактических мер, которые приходится применять	
Специальные знания	4. Знает, какие цели по профилактике асоциального поведения подростков стоят перед государством, училищем, группами учащихся, с которыми работает	
	5. Знает социально-психологические, психолого-педагогические и психобиологические факторы асоциального поведения подростков	
	6. Знает индивидуально-психологические особенности подростков и психологию коллектива	
	7. Знает методики, с помощью которых можно изучить особенности личности и поведения подростков и умеет их применять	
	8. Знает способы и методики использования средств профилактической работы и умеет их критически оценивать и творчески использовать	

Продолжение таблицы В.1

Компоненты	Показатели	Балл
Коммуникативные умения	9. Умеет устанавливать целесообразные взаимоотношения и контакты с участниками профилактического процесса (отдельным подростком, группой и коллективом подростков, родителями, социальным педагогом, психологом, медицинским работником, инспектором из детской комнаты милиции и т.д.)	
	10. Умеет внушать уверенность подростку в успехе его деятельности, личностного развития	
	11. Всегда находит в подростке наиболее сильные положительные стороны его личности и в своей работе опирается на них	
Проектировочные, конструктивные и организаторские умения	12. Умеет планировать профилактическую работу в соответствии с учетом уровня асоциального поведения подростков, предвидения возможных трудностей в обучении и воспитании	
	13. Умеет выбирать наиболее эффективные общие, групповые и индивидуальные формы профилактической работы	
	14. Умеет выбирать наиболее эффективные методы и приемы работы по профилактике асоциального поведения подростков	
	15. Умеет планировать внеклассную работу в единстве с целями и задачами профилактической работы	
	16. Умеет подбирать способы контроля изменения поведения подростков и уровней асоциального поведения	
	17. Одинаково хорошо умеет реализовывать, оценивать и корректировать собственную профилактическую деятельность	
	18. Умеет организовывать свою педагогическую деятельность в соответствии с целями и условиями ее протекания	
	19. Умеет систематически пополнять свои знания путем самообразования и изучения социально-педагогического и психолого-педагогического опыта	

Коэффициенты сформированности ( $K_c$ ) рассчитывается по формуле:

$$K_c = \frac{\text{Фактическое количество баллов}}{\text{Максимальное количество баллов}} \times 100\% \quad (\text{В.1})$$

Если коэффициент сформированности составляет 60-100 %, это показатель оптимального уровня сформированности данного критерия; 40-59 %- критерий имеет пограничный уровень сформированности; 20-39 % - уровень сформированности критерия критический.

## Приложение Г (рекомендуемое)

### Анкета для педагогов

Уважаемые педагоги! В последние годы активно изучаются проблемы, связанные с воспитанием подростков с отклоняющимся (асоциальным) поведением. Мы будем Вам очень благодарны за помощь, оказанную в виде заполнения данной анкеты. Перед Вами ряд утверждений. Внимательно прочитав каждое, оцените, в какой мере они для Вас характерны:

- 0 баллов - данная характеристика ко мне не относится;
- 1 балл - данная характеристика проявляется иногда и слабо выражена;
- 2 балла - характеристика редко проявляется и недостаточно выражена;
- 3 балла - характеристика часто проявляется и достаточно выражена;
- 4 балла - характеристика практически всегда проявляется;
- 5 баллов - характеристика ярко выражена.

Благодарим Вас за помощь!

Таблица Г.1 – Бланк анкеты

<i>Утверждение</i>	<i>Балл</i>
1. Мне интересна работа с подростками, я чувствую к этому склонность	
2. Уверен (а), что профилактика асоциального поведения подростков - это эффективное решение данной проблемы	
3. Остро чувствую ответственность за содержание и эффективность профилактических мер, которые применяю	
4. Четко знаю, какие цели по профилактике асоциального поведения подростков стоят перед государством, нашим образовательным учреждением, группами учащихся, с которыми я работаю	
5. Хорошо знаю социально-психологические, психолого-педагогические и психобиологические факторы асоциального поведения подростков	
6. Хорошо знаю индивидуально-психологические особенности подростков и психологию коллектива	
7. Знаю методики, с помощью которых можно изучить особенности личности и поведения подростков и умею их применять	
8. Знаю способы и методики использования средств профилактической работы и умею их критически оценивать и творчески использовать	
9. Хорошо умею устанавливать целесообразные взаимоотношения и контакты с участниками профилактического процесса (отдельным подростком, группой, коллективом подростков, родителями, социальным педагогом, психологом и т.д.)	

Продолжение таблицы Г.1

<i>Утверждение</i>	<i>Балл</i>
9. Хорошо умею устанавливать целесообразные взаимоотношения и контакты с участниками профилактического процесса (отдельным подростком, группой, коллективом подростков, родителями, социальным педагогом, психологом, медицинским работником, инспектором из детской комнаты милиции и т.д.)	
10. Обладаю умением внушать уверенность подростку в успехе его деятельности, <u>личностного развития</u>	
11. Всегда нахожу в подростке наиболее сильные положительные стороны его личности и в своей работе опираюсь на них	
12. Всегда проявляю меру требовательности и педагогической справедливости во взаимоотношениях с подростком	
13. Всегда оказываю на подростков внушающее воздействие на основании признания <u>авторитета</u>	
14. Хорошо умею предотвращать и разрешать конфликтные ситуации с точки зрения личностного подхода (подход к событиям с точки зрения подростка, изменение его позиции путем раскрытия перед ним подлинных ценностей и целей, полное преодоление чувства личной неприязни)	
15. Обладаю высоким уровнем эмоциональной отзывчивости на переживания других людей	
16. Планирую профилактическую работу в соответствии с учетом уровня асоциального поведения подростков, предвидения возможных трудностей в обучении и воспитании	
17. Всегда выбираю наиболее эффективные общие, групповые и индивидуальные формы профилактической работы	
18. Всегда выбираю наиболее эффективные методы и приемы работы по профилактике асоциального поведения подростков	
19. Планирую внеклассную работу в единстве с целями и задачами профилактической работы	
20. Подбираю способы контроля изменения поведения подростков и уровней асоциального поведения	
21. Одинаково хорошо реализую, оцениваю и корректирую собственную профилактическую деятельность	
22. Организую свою педагогическую деятельность в соответствии с целями и условиями ее протекания	
23. Систематически пополняю свои знания путем самообразования и изучения социально-педагогического и психолого-педагогического опыта	
Итоговое количество баллов:	

Разделив фактическое количество баллов на максимально возможное количество баллов, получим итоговый балл. При этом каждый балл будет соответствовать уровню сформированности характеристик, отражающих специфику деятельности педагога, работающего с асоциальными подростками: оптимальный - до 0,8-0,9 балла; допустимый - до 0,6-0,7 балла; критический - ниже 0,3 балла.

## **Приложение Д** *(рекомендуемое)*

### **Фрагмент рабочей программы спецкурса «Социально-воспитательные технологии предупреждения отклоняющегося поведения учащихся»**

#### **Содержание**

##### **Д.1 Пояснительная записка**

Программа спецкурса «Социально-воспитательные технологии предупреждения отклоняющегося поведения учащихся» разработана в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта начального профессионального образования и является единой для группы специальностей «Парикмахер», «Закройщик».

Цель: формирование у учащихся системы теоретических знаний, практических умений и навыков в области предупреждения отклоняющегося поведения.

Задачи:

- ознакомление учащихся с теоретическими основами проблемы преодоления отклоняющегося поведения учащихся и создание условий для саморазвития, самоактуализации, осознания самоценности личности;

- изучение направлений учебно-воспитательной работы с учащимися отклоняющегося поведения;

- изучение социально-воспитательных технологий работы с учащимися отклоняющегося поведения;

- формирование практических умений и навыков оптимизации профилактического процесса с учащимися.

В результате изучения дисциплины учащийся должен:

- иметь представление об основных направлениях организации воспитательной деятельности с учащимися отклоняющегося поведения в системе учреждений начального профессионального образования;

- знать факторы и условия, обеспечивающие целенаправленное развитие и воспитание личности учащихся; способы, методы, формы и технологии предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения учащихся;

- иметь навыки использования различных методик диагностики уровня отклоняющегося поведения учащихся; целесообразного сочетания диагностических данных и методики индивидуального общения с учащимися; выбора и использования различных способов и методов воспитательного воздействия, способствующих развитию личности и коррекции отклоняющегося поведения учащихся; применения социально-воспитательных технологий предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения учащихся учреждений начального профессионального образования.

Программа спецкурса разработана для всех специальностей Профессионального лицея №18 г. Оренбурга, однако, каждый преподаватель в соответствии с учебным планом имеет право перераспределять часы и видоизменять темы лекционных, практических занятий, а также самостоятельной работы учащихся.

## **Д.2 Содержание и структура дисциплины**

### **Д.2.1 Содержание разделов дисциплины**

Таблица Д.1 - Содержание разделов дисциплины

№ раздела	Наименование раздела	Содержание раздела	Форма текущего контроля
1	Теоретические основы отклоняющегося поведения учащихся	Методологические подходы к исследованию отклоняющегося поведения. Классификация и характеристика видов отклоняющегося поведения. Предупреждение и преодоление отклоняющегося поведения учащихся.	Домашнее задание, тесты, рубежный контроль, контрольная работа
2	Технологии предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения учащихся	Теоретические основы социально-воспитательных технологий. Воспитание и обучение учащихся с поведенческими отклонениями. Технологии преодоления различных видов отклоняющегося поведения учащихся. Технология воспитания социально-активной личности.	Домашнее задание, тесты, рубежный контроль, контрольная работа

Таблица Д.2 - Разделы дисциплины

№ раздела	Наименование разделов	Количество часов				
		Всего	Аудиторная работа			Внеауд. работа СР
			Л	ПЗ	ЛР	
1	2	3	4	5	6	7
1	Теоретические основы отклоняющегося поведения учащихся	36	10	9	-	17
2	Технологии предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения учащихся	36	9	10	-	17
	<i>Итого:</i>	72	19	19	-	34

### Д.2.2 Лекционные занятия

Таблица Д.3 – Лекционные занятия

№ Л	№ раздела	Наименование тем	Кол-во часов
7 семестр			
1	1	Методологические подходы к исследованию отклоняющегося поведения	2
2,3	1	Классификация и характеристика видов отклоняющегося поведения	4
4	1	Предупреждение и преодоление отклоняющегося поведения учащихся	2
5,6	2	Теоретические основы социально-воспитательных технологий	4
7	2	Воспитание и обучение учащихся с поведенческими отклонениями	2
8	2	Технологии преодоления различных видов отклоняющегося поведения учащихся	3
9	2	Технология воспитания социально- активной личности	2
<b>ИТОГО:</b>			<b>19</b>

Содержание лекций по курсу:

Раздел 1. Теоретические основы отклоняющегося поведения учащихся.

*Тема 1. Методологические подходы к исследованию отклоняющегося поведения.*

Понятие отклоняющегося поведения. Виды отклонений. Факторы, обуславливающие формирование отклоняющегося поведения. Особенности отклоняющегося поведения. Понятие подхода, теории, концепции. Методологические подходы к исследованию сущности отклоняющегося поведения: биологический, психологический, социологический, их характеристика. Детерминация отклоняющегося поведения. Исторические и современные научные взгляды на природу отклоняющегося поведения.

*Тема 2,3. Классификация и характеристика видов отклоняющегося поведения.*

Проблема классификации поведенческих отклонений. Психологическая классификация видов отклоняющегося поведения. Педагогическая классификация видов отклоняющегося поведения. Сравнительная характеристика поведенческих феноменов. Краткая характеристика основных видов отклоняющегося поведения личности: агрессивное поведение, асоциальное поведение, делинквентное поведение, зависимое поведение, суицидальное поведение, криминальное поведение.

*Тема 4. Предупреждение и преодоление отклоняющегося поведения учащихся.*

Психолого-педагогическое воздействие на отклоняющееся поведение личности. Методы выявления отклоняющегося поведения. Основные направления и формы работы при оказании помощи учащимся, склонным к девиантным формам поведения. Профилактика отклоняющегося поведения: понятие, виды, закономерности и принципы организации, формы работы. Психолого-педагогическая интервенция отклоняющегося поведения личности. Стратегии психолого-педагогического вмешательства при различных формах отклоняющегося поведения. Коррекция отклоняющегося поведения.

*Раздел 2 Технологии предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения учащихся.*

*Тема 5,6. Теоретические основы социально-воспитательных технологий.*

Сущность понятия технологии. Социальное воспитание. Личность учащегося в технологиях социального воспитания. Основные качества социально-воспитательных технологий. Научные основы социально-воспитательных

технологий. Классификация социально-воспитательных технологий. Описание и анализ социально- воспитательной технологии.

*Тема 7. Воспитание и обучение учащихся с поведенческими отклонениями.*

Типизация учащихся с проблемами: психолого-педагогическая позиция, социально-педагогическая позиция. Классификационная характеристика технологий воспитания и обучения учащихся с проблемами. Целевые ориентации и общие подходы к работе с проблемными учащимися. Методика организации социально-педагогического комплекса.

*Тема 8. Технологии преодоления различных видов отклоняющегося поведения учащихся.*

Технология антиалкогольного и антинаркотического воспитания подростков. Технология профилактики курения. Модель предупреждения асоциального поведения. Модель коррекции отклоняющегося поведения.

*Тема 9. Технология воспитания социально-активной личности.*

Концептуальные положения технологии. Особенности содержания технологии. Методы и формы формирования социально-активной личности.

### **Д.2.3 Практические занятия**

Таблица Д.4 - Практические занятия (семинары)

№ раз-дела	№ заня-тия	Тема	Коли-чество часов
1	1	Научные теории возникновения отклоняющегося поведения	2
1	2,3	Характеристика основных видов отклоняющегося поведения	4
1	4	Групповая профилактика и коррекция нарушений поведения подростков	3
1	5,6	Характеристика основных социально-воспитательных технологий предупреждения отклоняющегося поведения	4
2	7	Профилактика педагогической и социальной запущенности	2
2	8	Методика работы с подростковыми группами различной направленности	2
2	9	Технология саморазвития личности учащихся	2
ИТОГО:			19

## **Д.3 Учебно-методическое обеспечение дисциплины**

### **Д.3.1 Основная литература**

1 Ковальчук, М.А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация: учебно-методическое пособие / А.М. Ковальчук. - М.: ВЛАДОС, 2010. // Университетская библиотека online. Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/book/56579/>

2 Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций: учеб.пособие / Б.Т. Лихачев. - М.: ВЛАДОС, 2010. // Университетская библиотека online. Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/book/56553/>

3 Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат.- 4-е изд., стер. - М.: Академия, 2009. - 270 с.

4 Педагогические технологии: учеб. пособие для вузов / М.В. Буланова-Топоркова [и др.]. - 2-е изд., испр. и доп. - М.; Ростов-на-Дону: МарТ, 2004. - 336 с.

5 Титов, В.А. Общая педагогика. Конспект лекций: учебное пособие / В.А. Титов. - М.: А-Приор, 2008. // Университетская библиотека online. Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/book/56302/>

6 Формасова, Г.С. Особенности социальной работы с детьми и семьями группы риска: учебно-методическое пособие / Г.С. Формасова. - М.: Лаборатория книги, 2010. // Университетская библиотека online. Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/book/88259/>

### **Д.3.2 Дополнительная литература**

1 Баранова Т. Подростки с девиантным поведением: трудности социализации / Т. Баранова // Социальная педагогика. – 2006. - №4. – С. 47-54.

2 Василькова, Ю.В. Социальная педагогика: учеб. пособие для вузов / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. - 3-е изд., стер. - М.: Академия, 2003. - 440 с.

3 Социально-педагогический проект работы с трудными подростками / С. Воздвиженский [и др.] // Социальная педагогика. – 2006. - №3. – С. 53-62.

4 Гриценко, Л.И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход: учеб. пособие / Л.И. Гриценко.- 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2008. - 238 с.

5 Думов, С.Б. Введение в педагогику отклоняющегося поведения: учеб. пособие / С.Б. Думов ; Рос. акад. образования, Южн. отд-ние. - Волгоград, 2004. - 72 с.

6 Кучуб, Н.А. Тезаурус курса "Педагогика асоциального поведения" [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пособие / Н.А. Кучуб; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования "Оренбург. гос. ун-т". - Электрон. текстовые дан. (1 файл: 256 КБ). - Оренбург: ГОУ ОГУ, 2008. - Adobe Acrobat Reader 5.0.

7 Ключинова П. Профилактика асоциального поведения подростков / П. Ключинова // Социальная педагогика. – 2006. - №1. – С. 61-75.

8 Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособие для вузов / М.М. Левина. - М.: Академия, 2001. - 272 с.

9 Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учеб. для пед. вузов / А.М. Мудрик .- 4-е изд., доп. - М.: Академия, 2003. - 200 с.

10 Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии: учеб. пособие для вузов / Г.К. Селевко, А.Г. Селевко. - М.: Нар. образование: Шк. технологии, 2002. - 176 с.

11 Тихомирова, Е.И. Социальная педагогика. Самореализация школьников в коллективе: учеб. пособие для вузов / Е.И. Тихомирова. - М.: Академия, 2005. - 144 с.

12 Шакурова, М.В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для вузов / М.В. Шакурова. - М.: Академия, 2002. - 272 с.

## **Приложение Е**

*(рекомендуемое)*

### **Фрагмент рабочей программы спецкурса «Научно-методические основы нравственного воспитания учащихся»**

#### **Содержание**

##### **Е.1 Пояснительная записка**

Программа спецкурса «Научно - методические основы нравственного воспитания учащихся» разработана в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта начального профессионального образования и является единой для группы специальностей «Парикмахер», «Закройщик».

Целью изучения курса «Научно - методические основы нравственного воспитания учащихся» является формирование у учащихся знаний и умений проектирования воспитательных процессов, направленных на позитивное развитие личности учащихся с учетом закономерностей и специфических условий этого процесса в ходе проведения внеучебной воспитательной работы.

В связи с этим в курсе ставятся следующие задачи:

- изучить сущность и задачи воспитательной работы в учреждениях профессионального образования;
- ознакомиться с основными воспитательными закономерностями и педагогическими условиями, влияющими на эффективное воспитательное взаимодействие;
- усвоить теоретические основы проектирования воспитательных процессов в системе профессионального образования;
- овладеть методиками педагогического воздействия на развитие личности учащихся и коррекции их поведения;
- получить навыки самостоятельного проектирования воспитательных технологий позитивного влияния на развитие личности учащихся.

В результате изучения дисциплины учащийся должен:

- иметь представление об основных направлениях воспитательной деятельности педагога профессионального обучения в системе учреждений начального профессионального образования;

- знать факторы и условия, обеспечивающие целенаправленное развитие и воспитание личности учащихся; способы, методы и формы воспитательной работы с учащимися; методику организации и проведения различных внеучебных мероприятий;

- иметь навыки использования различных методик диагностики уровня воспитанности учащихся; разработки и проведения различных форм организации воспитательной деятельности в системе учреждений начального профессионального образования; анализа проектов воспитательной работы и воспитательного воздействия, применяемых в системе учреждений начального профессионального образования.

## **Е.2 Содержание и структура дисциплины**

### **Е.2.1 Содержание разделов дисциплины**

Таблица Е.1 – Содержание разделов дисциплины

№ раздела	Наименование раздела	Содержание раздела	Форма текущего контроля
1	Теоретические основы нравственного воспитания учащихся	Исторический аспект изучения проблемы нравственного воспитания в педагогике. Понятие и сущность нравственного воспитания. Специфика процесса нравственного воспитания. Мораль как форма общественного сознания, воздействия и воспитания. Духовно – нравственные качества личности.	Домашнее задание, тесты, рубежный контроль, контрольная работа
2	Методика изучения уровня нравственной воспитанности учащихся	Изучение нравственной воспитанности учащихся. Критерии нравственной воспитанности. Значение изучения личности учащихся в совершенствовании работы по их нравственному воспитанию. Программа нравственного воспитания и учет результатов воспитательной работы.	Домашнее задание, тесты, рубежный контроль, контрольная работа

## Е.2.2 Разделы дисциплины

Таблица Е.2 - Разделы дисциплины

№ раздела	Наименование разделов	Количество часов				
		Всего	Аудиторная работа			Внеауд. работа СР
			Л	ПЗ	ЛР	
1	2	3	4	5	6	7
1	Теоретические основы нравственного воспитания учащихся	36	10	9	-	17
2	Методика изучения уровня нравственной воспитанности учащихся	36	9	10	-	17
	<i>Итого:</i>	72	19	19	-	34

## Е.2.3 Лекционные занятия

Таблица Е.3 - Лекционные занятия

№ Л	№ раздела	Наименование тем	Кол-во часов
1	1	Исторический аспект изучения проблемы нравственного воспитания в педагогике	2
2	1	Сущность и специфика процесса нравственного воспитания	2
3	1	Мораль как форма общественного сознания, воздействия и воспитания	2
4	1	Духовно – нравственные качества личности	2
5	1	Условия эффективной деятельности педагога по нравственному воспитанию	2
6	2	Технология процесса нравственного воспитания на основе гуманистических ценностей образования	2
7	2	Методы морально-нравственного воспитания учащихся в педагогике	2
8	2	Содержание и организация работы по нравственному воспитанию	2
9	2	Показатели и диагностика социально-нравственного развития учащихся	2
10	2	Программа нравственного воспитания и учет результатов воспитательной работы. Сравнительный анализ программ по нравственному воспитанию	1
<b>ИТОГО:</b>			<b>19</b>

## Содержание лекций по курсу «Научно-методические основы нравственного воспитания учащихся»

### Раздел 1 «Теоретические основы нравственного воспитания учащихся».

Тема 1. Исторический аспект изучения проблемы нравственного воспитания в педагогике. *Педагоги о содержании нравственного воспитания: Ян Амос Коменский, Джон Локк, Жан – Жак Руссо, И. Песталоцци, А. Дистервег. Древнейшие мыслители о поисках нравственных оснований для поведения.*

*Тема 2. Сущность и специфика процесса нравственного воспитания.* Нравственное воспитание как целостный педагогический процесс. Предмет нравственного воспитания. Нравственное воспитание, его сущность и характерные особенности. Цель и задачи нравственного воспитания. Нравология как наука об особенностях нравственной деятельности личности. Пути и средства нравственного воспитания. Содержание процесса нравственного воспитания. Сложность процесса нравственного воспитания. Законы и правила нравственного поведения. Нравственные чувства как базовая категория нравственного воспитания. Связь нравственного воспитания с другими видами воспитания. Формы нравственного поведения.

*Тема 3. Мораль как форма общественного сознания, воздействия и воспитания.* Понятие морали и нравственности. Происхождение морали. Три направления в трактовке морали. Назначение и роль морали в жизни человека. Нравственное сознание человека, его компоненты.

*Тема 4. Духовно – нравственные качества личности.* Понятие основных духовно – нравственных качеств личности: милосердие, отзывчивость, честность, совесть, терпимость, сочувствие. Их содержание и характеристика. Милосердие как интегративное нравственное качество. Методы оценки духовно – нравственных качеств личности.

*Тема 5. Условия эффективной деятельности педагога по нравственному воспитанию.* Идеи выдающихся русских философов о значении личностной культуры для духовно-нравственного и патриотического развития человека (И.Ильин, Д.Лихачев и др.). Условия эффективной деятельности педагога по нравственному воспитанию: педагогическое взаимодействие, профессиональные

умения и личностные качества педагога, владение методиками воспитания, методами формирования нравственного сознания.

Профессиональные умения педагога: насыщение педагогического процесса духовно-нравственным содержанием; разнообразие средств и приемов педагогического воздействия; использование возникающих проблемных ситуаций в целях духовно-нравственного воспитания учащихся; подкрепление воспитательных воздействий моральными стимулами.

Личностные качества педагога, необходимые для эффективного осуществления процесса духовно-нравственного воспитания:

- морально-волевые качества: целеустремленность в осуществлении задач духовно-нравственного воспитания, твердость в убеждениях и умение их отстаивать в любых ситуациях, настойчивость и последовательность в требованиях, справедливость, ровность по отношению ко всем детям, рассудительность, спокойствие и самообладание как проявление устойчивости нравственного поведения в экстремальных ситуациях;

- эмоционально-нравственные качества: чуткость, эмоциональная отзывчивость, педагогический такт, терпеливость, адекватность внешних проявлений нравственной ситуации и внутриличностным ориентирам, живость и энергичность, приветливость, достоинство;

- мировоззренческие качества: любовь к детям, патриотизм, гуманизм.

**Раздел 2 «Методика изучения уровня нравственной воспитанности учащихся».**

*Тема 6. Технология процесса нравственного воспитания на основе гуманистических ценностей образования.* Организационно-педагогическая модель процесса духовно-нравственного воспитания на основе гуманистических ценностей образования. Формирование у подрастающего поколения национального духовного характера, сущностным выражением которого выступает цельная личность с гармоничным сочетанием в ней таких духовных качеств и умений, как вера, любовь, свобода, совесть, патриотизм и национализм. Развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания, готовности проявить заботу и участие к людям.

Вовлечение учащихся в гуманистически направленную деятельность. Технологичные программы социально-нравственного развития учащихся.

*Тема 7. Методы морально-нравственного воспитания учащихся в педагогике.*

Моральное сознание как сфера исследований морального развития в целом. Влияние знания моральных норм на поведение учащихся. Методы, направленные на формирование нравственных представлений, суждений и оценок: беседа на этические темы; метод убеждения, метод поощрений и наказаний. Основные методы формирования социальных чувств и эмоций: осознание и понимание переживаний других людей. Методы формирования нравственных чувств и моральных оценок – создание проблемных ситуаций, постановка социально-нравственных, смысловых задач, игры-драматизации. Перенос чувств и эмоций анализируемого персонажа в реальные жизненные ситуации. Формирование потребности в проявлении гуманных чувств, отвечающих социальным нормам. Методы, обеспечивающие создание у учащихся практического опыта общественного поведения: воспитание нравственных привычек; организация совместной деятельности; совместная игра.

*Тема 8. Содержание и организация работы по нравственному воспитанию.*

Содержание нравственного воспитания: формирование нравственных качеств учащихся. Воспитание дружеских взаимоотношений и сотрудничества со сверстниками. Условия развития самостоятельности, сотрудничества, эмоциональной отзывчивости и творчества в совместной деятельности. Задачи, содержание, условия воспитания культуры поведения. Воспитательные ситуации, игры-упражнения, проблемные ситуации как методы обогащения культурного опыта учащегося. Создание условий для практического опыта и формирование правильных моральных оценок.

*Тема 9. Показатели и диагностика социально-нравственного развития учащихся.*

Нравственная воспитанность учащихся, ее сущность и характеристика. Основные принципы и методы выявления нравственной воспитанности. Формы фиксирования данных изучения нравственной воспитанности. Критерии нравственной воспитанности. Определение критериев и разработка методики выявления нравственной воспитанности. Учет и оценка поведения и деятельности

учащихся как условие диагностики и совершенствования воспитательной работы. Оценка сущности личности и поведения. Показатели нравственной воспитанности.

*Тема 10. Программа нравственного воспитания и учет результатов воспитательной работы.* Внедрение программности в процесс воспитания. Назначение программы нравственного воспитания, ее цели и задачи. Разработка содержания программы. Основные положения. Применение программы. Изучение эффективности воспитательного процесса как условие применения программы нравственного воспитания учащихся.

#### **Е.2.4 Практические занятия (семинары)**

Таблица Е.4 – Практические занятия

№ раз-дела	№ заня-тия	Тема	Коли-чество часов
1	1	Нравственное воспитание учащихся в процессе обучения	2
1	2	Формирование основ нравственной культуры личности	2
1	3	Этические воспитательные дела	3
1	4	Содержание стержневых нравственных качеств личности	2
2	5	Значение изучения личности учащихся в совершенствовании работы по их нравственному воспитанию	2
2	6	Нравственный компонент в формировании базовой культуры личности	2
2	7	Программа нравственного воспитания	4
2	8	Формирование готовности учащихся к социально – нравственным отношениям.	2
ИТОГО:			19

**Содержание практических занятий по курсу «Научно-методические основы нравственного воспитания учащихся»**

#### **Раздел 1 «Теоретические основы нравственного воспитания учащихся».**

*Тема 1. Нравственное воспитание учащихся в процессе обучения.* Воспитательный потенциал процесса обучения. Задачи и компоненты нравственного воспитания. Формирование нравственной позиции учащихся в процессе обучения. Нравственное просвещение и организация нравственного поведения учащихся.

*Тема 2. Формирование основ нравственной культуры личности.* Основные понятия теории нравственной культуры. Воспитание гуманности. Воспитание

сознательной дисциплины и культура поведения. Экологическая культура учащихся.

*Тема 3. Этические воспитательные дела.* Цель и содержание этических воспитательных дел. Их структура. Понятие нравственных поступков и привычек. Правила организации и осуществления этических воспитательных дел.

*Тема 4. Содержание стержневых нравственных качеств личности.* Понятие основных духовно – нравственных качеств личности: милосердие, отзывчивость, честность, совесть, терпимость, сочувствие. Их содержание и характеристика. Милосердие как интегративное нравственное качество. Методы оценки духовно – нравственных качеств личности.

## **Раздел 2 «Методика изучения уровня нравственной воспитанности учащихся».**

*Тема 1. Значение изучения личности учащихся в совершенствовании работы по их нравственному воспитанию.* Изучение эффективности нравственного воспитания – необходимая предпосылка ее повышения. Опыт изучения эффективности воспитательных мероприятий. Организация и диагностика нравственного воспитания. Нравственное самовоспитание и самосовершенствование.

*Тема 2. Нравственный компонент в формировании базовой культуры личности.* Понятие базовой культуры личности. Соотношение понятий нравственная культура и базовая культура личности. Роль нравственного воспитания в формировании личности. Нравственная воспитанность как результат воспитания.

*Тема 3. Программа нравственного воспитания и учет результатов воспитательной работы.* Внедрение программности в процесс воспитания. Назначение программы нравственного воспитания, ее цели и задачи. Разработка содержания программы. Основные положения. Применение программы. Изучение эффективности воспитательного процесса как условие применения программы нравственного воспитания учащихся.

*Тема 4. Формирование готовности учащихся к социально – нравственным отношениям.* Формирование потребностей и мотивов нравственного воспитания.

Стимулирование нравственного поведения. Работа педагога по воспитанию учащихся на общечеловеческих ценностях. Формы и методы воспитательной деятельности, направленной на подготовку учащихся к социально – нравственным отношениям.

### **Е.3 Учебно-методическое обеспечение дисциплины**

#### **Е.3.1 Основная литература**

1 Методика воспитательной работы: учеб пособие для вузов / под.ред. В.А. Слостенина. - М.: Академия, 2008. – 160 с.

2 Емельянова, И.Н. Теория и методика воспитания: учебное пособие для вузов / И.Н. Емельянова. – М.: Академия, 2008. – 254 с.

3 Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций: учеб.пособие / Б.Т. Лихачев. - М.: ВЛАДОС, 2010. // Университетская библиотека online. Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/book/56553/>

4 Павловская, О.А. Духовно-нравственные ценности в формировании современного человека: монография / О.А. Павловская. - Минск: Белорусская наука, 2011. // Университетская библиотека online. Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/book/86751/>

5 Подласый, И.П. Педагогика. В 3-х книгах. Кн. 3: Теория и технологии воспитания: учеб.пособие / И.П. Подласый. - М.: ВЛАДОС, 2008. - 464 с. // Университетская библиотека online. Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/book/58321/>

6 Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В.А. Слостенина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

7 Титов, В.А. Общая педагогика. Конспект лекций: учебное пособие / В.А. Титов. - М.: А-Приор, 2008. // Университетская библиотека online. Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/book/56302/>

#### **Е.3.2 Дополнительная литература**

1 Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.

- 2 Борытко, Н.М. Профессиональное воспитание студентов вуза: учебно-методическое пособие / Н.М. Борытко. – Волгоград: [б.и.], 2004. – 120 с.
- 3 Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Издательство «Питер», 2001. – 304 с.
- 4 Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой – М.: Академия, 2005. – 213 с.
- 5 Галкин, С.А. Воспитание. Личность. Общество / С.А. Галкин. – Дубна: Феникс +, 2006. – 112 с.
- 6 Ефремов, О.Ю. Педагогика: учеб. пособие для студ. вузов / О.Ю. Ефремов. – СПб.: Питер, 2009. – 69 с.
- 7 Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2009. – 146 с.
8. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.
- 9 Коджаспирова, Г.М. Педагогика: учебник для студ. вузов / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2004. – 528 с.
- 10 Комаров, В.П. Воспитательная работа в разнонациональных учебных группах профессиональной школы: учебное пособие / В.П. Комаров. – Оренбург: ОГУ, 2000. – 58 с.
- 11 Морева, Н.А. Педагогика среднего профессионального образования: учебник для студ. вузов. В 2 т. – Т.2.: Теория воспитания / Н.А. Морева. – М.: Академия, 2008. – 214 с.
- 12 Общая и профессиональная педагогика: учебник для студ. вузов / под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 198 с.
- 13 Педагогика: учебное пособие для вузов / под ред. В.Г. Рындак. – М.: Высшая школа, 2006. – 495 с.
- 14 Педагогика: учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений / под ред. П.И. Пидкасистого. 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 608 с.

15 Слостенин, В.А. Психология и педагогика: учебное пособие / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – М.: Академия, 2003. – 125 с.

16 Харламов, И.Ф. Педагогика в вопросах и ответах: учеб. Пособие / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 2001. – 143 с.

## Приложение Ж

(рекомендуемое)

### Методика «Ценностные ориентации»

Проранжируйте (расставьте по местам в порядке важности для себя от «1» до «18» - от наиболее важного - к наименее важному) ценности в каждом блоке отдельно.

Таблица Ж.1 - Список А (ценности — цели)

Место	Ценности
	активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)
	жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)
	здоровье (физическое и психическое)
	интересная работа
	красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве)
	любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)
	материально обеспеченная жизнь (максимально полное использование своих сил, возможностей и способностей)
	наличие хороших и верных друзей
	общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по учебе и работе)
	познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)
	продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)
	развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)
	развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)
	свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)
	счастливая семейная жизнь
	творчество (возможность творческой деятельности)
	уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)
	счастье других

Таблица Ж.2 - Список Б (ценности - средства)

Место	Ценности
	аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах
	воспитанность (хорошие манеры)
	высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)
	жизнерадостность (чувство юмора)
	исполнительность (способность действовать самостоятельно, решительно)
	образованность (широта знаний, высокая общая культура)
	независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)
	непримиримость к недостаткам в себе и других
	ответственность (чувство долга, умение держать слово)
	рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения)
	самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)
	смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов
	твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)
	широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать чужие вкусы, обычаи, привычки)
	терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)
	честность (правдивость, искренность)
	эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)
	чуткость (заботливость)