

**Государственное автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Смоленский областной институт развития образования»**

Дидук И.А.

**ВОСПИТАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ:
ГОРИЗОНТЫ ВОЗМОЖНОСТЕЙ**

**Смоленск
2024**

УДК 37.018.2

ББК Ч400.52

Д 44

Д 44 **Дидук. И.А.** Воспитание ответственности: горизонты возможностей. – Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2024. – 140 с.

Методическое пособие «Воспитание ответственности: горизонты возможностей» включает в себя теоретические (ретроспективный анализ понятия «ответственность» и проблемы ее воспитания) и практические (психолого-педагогические основы воспитания ответственности подростков и содержание тренинговой технологии воспитания ответственности подростков) аспекты формирования ответственности современных подростков и ориентировано на широкую педагогическую аудиторию – студентов образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», учителей-предметников, классных руководителей, социальных педагогов и педагогов-психологов. Пособие также может быть интересно родителям.

Материалы печатаются в авторской редакции.

*Рассмотрено и одобрено на заседании кафедры педагогики и психологии
ГАУ ДПО СОИРО (протокол № 6 от 16.09.2024 г.).*

УДК 37.018.2

ББК Ч400.52

© ГАУ ДПО СОИРО, 2024

Содержание

Введение.....	4
Глава 1. Ретроспективный анализ понятия «ответственность».....	5
1.1. Междисциплинарный подход к проблеме ответственности.....	5
1.2. Проблема воспитания ответственности в истории педагогической мысли	18
Глава 2. Педагогические основы воспитания ответственности подростков	33
2.1. Ответственность как нравственное качество личности	33
2.2. Подросток – субъект ответственности.....	45
2.3. Сущность педагогического тренинга	54
Глава 3. Тренинговая технология воспитания ответственности младших подростков	75
Когнитивный модуль	75
Аксиологический модуль	91
Эмоционально-волевой модуль	105
Деятельностный модуль	120
ЛИТЕРАТУРА.....	131

Введение

Проблема воспитания ответственности у подросткового поколения как направление педагогической науки и практики имеет длительную историю и в условиях современных вызовов не утрачивает своей актуальности.

Проблема воспитания ответственности личности носит междисциплинарный характер. Различные аспекты процесса формирования и проявления ответственности рассматриваются не только в педагогике, но и в психологии, экономике, юриспруденции, социологии, философии, демографии и других науках.

Проблема воспитания ответственности в истории зарубежной и российской педагогики рассматривалась в контексте духовно-нравственного воспитания (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, К.А. Гельвеций, Ш.Л. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт, Н.А. Добролюбов, Н.И. Пирогов, С. А. Рачинский, А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Б.Т. Лихачев и др.).

Ответственность – это сложное личностное образование. В его структуру ответственности входят когнитивный, аксиологический, эмоционально-волевой, деятельностный, рефлексивный компоненты. Основы ответственности закладываются в дошкольном возрасте, а затем оно формируется на протяжении всей жизни человека. Подростковый возраст является наиболее благоприятным периодом для педагогического воздействия на формирование личности вообще и воспитание ответственности в частности.

Подростки обладают специфическими чертами, позволяющими формировать у них представления об ответственности, поддерживать благоприятный эмоциональный фон, ориентированный на совершение ответственных поступков, воспитывать волевые качества при достижении поставленных целей, обеспечивать формирование ценностей и жизненных смыслов, побуждать к действиям и их адекватной оценке и др.

Среди арсенала педагогических технологий, направленных на формирование ответственности подростков, можно выделить педагогический тренинг. Педагогический тренинг в его многообразии обеспечивает, во-первых, формирование отдельных компонентов ответственности, во-вторых способствует формированию коммуникативных качеств личности, расширению кругозора, укреплению памяти, формированию ценностно-смысловой и эмоциональной сферы и т.д.

Методическое пособие «Воспитание ответственности: горизонты возможностей» включает в себя теоретическую и методическую части и представляет интерес для широкой педагогической аудитории.

Глава 1. Ретроспективный анализ понятия «ответственность» и проблемы ее воспитания

1.1. Междисциплинарный подход к проблеме ответственности

В истории философии идея ответственности развивается в связи с темами свободы (свободы воли, принятия решения, свободы действия), вменения и вины. В классической философии она затрагивалась только в этом контексте и не всегда была терминологически оформлена.

В античной Греции был четко сформулирован вопрос о том, в какой степени человек сознательно и добровольно является творцом своих поступков и, следовательно, в какой мере он за них ответствен. Платон устанавливает связь ответственности и свободы воли, признает за человеком возможность свободного выбора и тем самым личную ответственность за свои поступки. Природу ответственности он видит во взаимосвязи между людьми, возлагающей на человека определенные обязанности.

Существенный вклад в разработку проблемы ответственности внес Аристотель. В своих трудах он не использует понятие «ответственность», но, описывая теорию о произвольных и непроизвольных действиях, достаточно полно раскрывает феноменологию данной категории.

Аристотель дает анализ произвольных и непроизвольных действий. Непроизвольные действия – это действия, совершаемые подневольно, когда причины лежат вне человека. При этом один и тот же поступок может быть квалифицирован как произвольный и непроизвольный в зависимости от того, в какие реальные связи и отношения включен человек и какие конкретные обязательства требуют от него ответственных действий. Непроизвольными действиями Аристотель считает также действия, которые совершенны по неведению, и, следовательно, за такие них человек не может нести ответственность. Произвольные действия – это действия, основанные на свободе воле, а также то, что «совершается в ярости или по влечению» [4, с. 99].

В этих случаях, по мнению Аристотеля, человек не освобождается от ответственности, так как в его власти управлять волей, характером и т.п.

Таким образом, Аристотель, связывает ответственность не только со свободой воли и свободой выбора, он справедливо ставит вопрос об ответственности за поступки, совершенные в силу незнания, когда возможно было предвидеть результаты своих действий.

Философия нового времени в решении проблемы свободы воли и ответственности исходила из антиномии «детерминизм – индетерминизм». Наиболее четкое обоснование проблемы ответственности с позиций детерминизма можно встретить в философии Гоббса, Локка, Юма, Дж. Ст. Милля. «Согласно этому собственному и общепринятому смыслу слова, свободный человек – тот, кому ничто не препятствует делать желаемое, поскольку он по своим физическим и умственным способностям в состоянии это сделать» [24, с. 176].

По мере развития производительных сил и увеличения возможности для человека более свободно выбирать линию своего поведения антиномия свободы воли и ответственности решается с индетерминистских позиций, абсолютизирующих свободу воли человека.

Указанная антиномия получила свое дальнейшее развитие в экзистенциализме. Абсолютизируя с позиций индетерминизма свободу выбора личности, экзистенциализм провозглашает абсолютную ответственность человека которая «распространяется на все человечество», является результатом осознания человеком того, что, осуществляя выбор, он «вместе с собой выбирает и все человечество» [124, с. 324].

Такое метафизическое понимание ответственности радикально противостоит жестко детерминистскому ее отрицанию.

Иная концепция ответственности сформировалась в рамках практически-ориентированного понимания этого феномена, рассматриваемого в контексте определенных социальных, групповых и межличностных отношений человека и в соотнесении с вырабатываемыми в рамках этих отношений стандартов поведения, критериев оценки (одобрения и осуждения). Ответственность здесь не ожидается от личности, но вменяется ей, независимо от того, считает ли она себя свободной или нет.

«Свобода есть подчинение закону, самим себе данному», – провозгласил еще Руссо, учивший, что свобода есть подчинение «общей», или, точнее, «целостной» воле, т.е. голосу совести, следование которому позволяет человеку «не быть в противоречии с самим собой». Продолжая и углубляя эту мысль Руссо, Кант устанавливает свое понятие свободы как автономии, или самозаконности, равно отличной как от незаконного произвола, или аномии, так и от следования извне, другими предписанному закону, т. е. гетерономии (чужезаконности). По утверждению ученого, многое зависит от самого человека: его достоинства, воли и совести. Личность не должна становиться холопом другого человека, допускать незаконного попрания своих прав. Человек, совершая нравственные поступки, должен руководствоваться «соображениями совести, как удивительной способности самоконтроля» [39,

с. 162]. Его поведение должно соответствовать идеалу внутренне свободной личности, осознающей долг, способной управлять своими желаниями и страстями, даже своим организмом.

Ограничителем и гарантом свободы является публичное право, дающее гражданам равенство, справедливость, счастье, уважение. Государственный строй, основанный на наибольшей человеческой свободе, где свобода каждого совместима со свободой всех остальных, – необходимая идея, которую следует брать за основу при составлении любого законодательства. В соответствии с этим положением И. Кант определяет свободу как способность человека «отстаивать следование своим обязанностям (словно божественным заповедям) в противовес всей мощи природы» [40, с. 545].

Продолжили учение Канта о свободе как подчинении закону, который личность сама на себя возложила его преемники Фихте, Шеллинг и Гегель.

Разработчик «высокоморальной концепции человеческой свободы» Ф. Шеллинг называет свободу «абсолютным субъектом» [120, сс. 256, 222]. В работе «Философские исследования о сущности человеческой свободы и связанных с ней предметах» ученый отмечает, что «... свободно лишь то, что действует в соответствии с законами своей собственной сущности и не определимо ничем ни в себе, не вне себя» [120, с. 130]. По мнению ученого истинная свобода есть в согласии со святой необходимостью, которую мы ощущаем в сущностном познании, ибо дух и сердце, подчиняющееся только своему закону, добровольно», при этом свобода опосредована необходимостью и не вступает с ней в конфликт [120, с. 136].

В философии Гегеля также важное место отведено категории свободы, которой, по мнению ученого, обладает дух (душа). В связи с этим им вводится понятие «духовная свобода». Одним из путей в направлении к «духовной свободе» мыслитель видит в уничтожении незначительных предрасположений, основывающихся на жизненном общении с природой т.к. «деятельность духа состоит по самому существу своему как раз в том, чтобы возвышаться над захваченностью его простой жизнью природы, в том, чтобы постигать себя в своей самостоятельности, подчинять мир своему мышлению, творить его из понятия» [20, с. 55].

Еще одной философской категорией, с которой Гегель связывает свободу, является самосознание. Дать своей свободе «наличное бытие» можно только поняв другого человека как самого себя. По его мнению «я только тогда истинно свободен, если и другой также свободен и мной признается свободным. Эта свобода одного в другом соединяет людей внутренним образом...» [20, с. 241]. Такая свобода может быть завоевана «...посредством борьбы. В государстве дух народа – нравы, законы являются господствующим

началом и с ним обращаются как с разумным существом, как со свободным, как с личностью; и каждый отдельный человек со своей стороны делает себя достойным этого признания тем, что, преодолевая природность своего самосознания, повинуется всеобщему, в – себе – и – для – себя – сущей воле, закону, – следовательно, по отношению к другим ведет себя так, как надлежит вести себя всем, – признает их тем, чем сам хотел бы быть признанным, т.е. свободным человеком, личностью» [20, с. 243].

Началом истинной свободы, по мнению мыслителя, является «подчинение себялюбия раба воле господина» [20, с. 246]. «Не испытав на самом себе этого принуждения, ломающего своеволие личности, никто не может стать свободным, разумным и способным повелевать. Чтобы стать свободным, чтобы приобрести способность к самоуправлению, все народы должны были пройти предварительно через строгую дисциплину и подчинение воли господина» [20, с. 246].

Анализ категории «ответственность» привлекает внимание и современных гуманистов, которые работают на стыке философии и психологии. В. Франкл в работе «Человек в поисках смысла» посвящает отдельную главу исследованию явления ответственности. Анализируя ее отдельные стороны, он пишет: «Ответственность, которую экзистенциальный анализ помещает как раз в центр своего поля зрения, не сводится к простой свободе, поскольку ответственность всегда включает в себя то, перед чем человек несет ответственность» [112, с. 124]. Из связи субъекта и объекта возникает временная перспектива понятия: ответственность за совершенное действие – ретроспективный аспект; ответственность за то, что необходимо совершить – перспективный.

Исследуя содержание данного понятия В. Франкл отмечает, что «...то, за что человек несет ответственность, – это осуществление смысла и реализация ценностей» [112, с. 115].

Смысл жизни – это показатель, характеризующий духовную наполненность бытия субъекта, наличие таких целей и ценностей, которые направляют и организуют всю жизнедеятельность субъекта. Следовательно, чем очевиден для субъекта смысл его бытия, тем более ответственными, отвечающими общественным нормам являются его поступки. Рассуждая о смысле жизни в книге «Бегство от свободы» Э. Фромм указывает на то, что «единственный смысл жизни – это сама жизнь» [113, с. 323]. И далее: «Позитивная свобода предполагает идею о том, что человек есть центр и цель своей жизни; что развитие своей личности, реализация всего внутреннего потенциала есть наивысшая цель, которая просто не может меняться или зависеть от других якобы высших целей» [113, с. 325].

Эти утверждения связывают понятия ответственности, смысла жизни, ценностей и совести. В связи с этим В. Франкл отмечает, что «инстанция, перед которой мы несем ответственность, – это совесть. Моя нравственная совесть – это не то, что влечет меня, а то, перед лицом чего я принимаю решения» [112, с. 126].

Перекликается с ним позиция Э. Фромма, в соответствии с которой «...совесть – это наша реакция на самих себя. Это голос нашего реального истинного Я, который требует от нас плодотворной жизни, полного и гармоничного развития, т.е. – стать тем, что в нас заложено потенциально» [113, с. 564].

Этическое мировоззрение благоговения перед жизнью Альберта Швейцера является примером универсальной любви ко всякому живому существу. По убеждению великого гуманиста, развиваемая мышлением этика, «не обносит колышками разумно отмеренный круг обязанностей, а возлагает на человека ответственность за всю окружающую его жизнь и предписывает ему делать все, чтобы помочь ей» [119, с. 30].

Ответственность человека за свой выбор А. Швейцер связывает со свободой: «...там, где он свободен выбирать, человек ищет положение, в котором он мог бы помочь жизни и отвести от нее угрозу страдания и уничтожения» [119, с. 30]. Еще одна категория, взаимодействующая с ответственностью – долг, смысл которого заключается в том, что «каждый из нас в зависимости от жизненных обстоятельств должен был совершать поступки, связанные с надличной ответственностью. Эти поступки диктуют нам не коллективистские взгляды, а побуждения человека, стремящегося действовать в согласии с этическими нормами. В каждом отдельном случае мы боремся за то, чтобы в подобных поступках сохранить максимум гуманности» [119, с. 227–228].

А. Швейцер считает, что «этические конфликты ... возникают потому, что человек возлагает на себя не только личную, но и “надличную” ответственность. Там, где речь идет только обо мне, я должен проявлять терпение, всегда прощать, быть внимательным и добросердечным. Но каждый из нас может оказаться в таком положении, когда он отвечает не только за себя, но за дело и вынужден поступать вразрез с личной моралью» [119, с. 226].

Как выражение моральности и основа действий ответственность отлична от убежденности. Выделение «этики убеждения» и «этики ответственности» позволило М. Веберу разграничить два типа поведенческой ориентации. При том, что названные нормативно-поведенческие ориентации не противостоят друг другу, взаимодополняются, между ними есть принципиальные различия [16, с. 690–706]. Этика убеждения – это абсолютная этика беззаветной

устремленности к совершенству; такова любая религиозная этика в ее наиболее строгих определениях. Приверженец этой этики озабочен возвышенностью целей и не берется отвечать за характер результатов своих усилий. В этике ответственности мир принимается со всеми его недостатками и потому приверженец этики ответственности уделяет особое внимание средствам реализации целей и полностью готов отвечать за последствия своих действий, которые должен был бы предвидеть. Этика ответственности – это этика практической, ориентированной на объективные результаты предпринимаемых усилий.

Отечественная философия также достаточно внимания уделяла проблеме ответственности. В основе учения русского философа первой половины XX века Л.П. Карсавина лежит христианская философия личности, согласно которой, человек является личностью лишь несовершенно, цель и смысл его жизни состоят в приобщении к полноте божественного бытия. А проблема свободы личности и, соответственно, ответственность рассматривается им как «возможная лишь в Боге» [42, с. 50].

Анализируя эмпирическую природу человека, философ дает ему низкую оценку. В человеке, по мнению Л.П. Карсавина «господствуют материальные потребности, без удовлетворения которых он жить не может, и которые определяют всю его деятельность, равно – и религию, и мораль» [42, с. 138]. Отсюда вывод ученого о том, что «...ничего и никогда не было для человека и человеческого общества невыносимее свободы!» [42, с. 135].

Русские философы И.А. Бердяев, И.А. Ильин связывают свободу с политическими категориями «равенство» и «демократия» [9, 37].

О роли теоретической и практической философии в решении проблемы свободы и ответственности личности рассуждает в своей работе «К вопросу о развитии монистического взгляда на историю» политический деятель, философ, теоретик марксизма Г.В. Плеханов. По его мнению, теоретическая философия должна изучать «изменения, вносимые в жизненные цели, в свободную деятельность людей изменившимися общественными отношениями» [78, с. 215]. Тогда философия практическая позволит человеку влиять на общественно-историческое движение сообразно целям, «не смущаясь проделками шальных атомов, ни тем соображением, что мои соотечественники в качестве существ, одаренных свободной волей, готовят мне каждую данную минуту целые вороха самых удивительных сюрпризов» [78, с. 215].

Анализируя позиции детерминизма и индетерминизма русский философ С.И. Гессен понимает свободу как творчество, характеризующееся «устойчивостью, самобытностью по отношению к изменчивым влияниям среды» [23, с. 20]. Применительно к личности «...свободные действия

отличаются от произвольных поступков присущим им законам, своеобразным принуждением, дисциплиной. Выньте этот внутренний закон из свободного действия, и вы получите искаженную личину свободы – произвол» [23, с. 21]. Поэтому выражение «будь свободен» ученым понимается как «будь самим собой», не изменяй своему внутреннему «я». Степень достигнутой личностью свободы и ее нравственный уровень зависят от степени ее волевого напряжения (центростремительной силы личности) и от объема окружающих личность культурных содержаний (центробежных сил внешней культуры), которые предстоит личности усвоить и заставить вращаться вокруг себя. Поэтому «чем больше радиус окружающей личность внешней культуры, тем интенсивнее должна быть центростремительная сила личности для того, чтобы внешне, на поверхности, дать тот же результат: равный уровень нравственности и свободного действия» [23, с. 28]. Задача нравственного образования, убежден С.И. Гессен, «сводится к развитию в человеке свободы. Нравственное образование завершается формированием личности в человеке, или, что то же, развитием его индивидуальности. Но так как свобода и личность представляют собою не готовые данности, а сполна никогда не реализуемые задания, то и нравственное образование не может кончиться в определенный период жизни человека, но, длясь всю жизнь, может только насильственно оборваться с его смертью» [23, с. 28].

В советской философской литературе проблема ответственности стала активно разрабатываться с 60-х годов. К настоящему времени ей уже посвящены исследования Л.И. Грядунновой, К. Муздыбаева, А.И. Ореховского, А.Т. Панова, В.А. Шабалина, А.Ф. Плахотного, В.И. Сперанского. В них проблема ответственности не сводится к диалектике свободы и необходимости, а ставится вопрос об актуальности ее социально-философского анализа, развернутого обоснования зависимости ответственности и процесса формирования активной жизненной позиции у каждого человека, рассмотрения соотношения ответственности и других научных категорий.

Л.Н. Коган связывает понятие «ответственность» с понятием «социальная зрелость», которая представляет собой системное качество, состояние, степень развития личности как единого целого», структурными компонентами которого являются политическая, профессиональная и нравственная культура личности [45, с. 195]. Все эти компоненты содержат различные проявления ответственности человека. Так, например, «критерием идейно – политической зрелости личности является наличие у нее активной жизненной позиции, готовность взять на себя ответственность, непримиримость в борьбе с любыми нарушениями ...». [45, с. 193].

К.Л. Немира изучает соотношение объективного и субъективного факторов формирования ответственности [67, с. 68–73]. Р.И. Косолапов и В.С. Марков, А.П. Черменина соотносят свободу выбора и ответственность личности за свои действия [49, 117]. С проблемой взаимной ответственности личности перед обществом и общества перед личностью можно ознакомиться в работах В.П. Тугаринова, Т.М. Ярошевского [105, 125]. Всё это подтверждает интерес исследователей к аспектам личной и социальной ответственности.

Наряду с этим ответственность представляется как общественно необходимое отношение к ценностям, которое «выступает одним из факторов и стимулов к участию в творческой, созидательной работе», может объективно способствовать прогрессу личности и общества [105, с. 62]. Более того, В.П. Тугаринов видит сущность ответственности в способности предвидеть результат своей деятельности и отмечать, какую пользу или вред она приносит обществу [105].

А.И. Ореховский рассматривает экономическую, правовую и моральную стороны ответственности как «многомерного, полиструктурного, многоструктурного феномена, который пронизывает не только практические, но и идеологические отношения людей» [73, с. 32].

В работах Р.И. Косолапова, В.С. Маркова, К. Муздыбаева, А.И. Ореховского, А.Ф. Плахотного и других ученых указывается на ее двойственный характер, объективное (совокупность требований общества к его членам в виде моральных принципов и норм, выражающих общественную необходимость) и субъективное (сознание человека, понимающего свой долг перед обществом, другими людьми, перед собой).

Последовательному изучению категории «ответственность» и процесса ее воспитания помогают исследования физиологов, которые строят свое учение на знании законов высшей нервной деятельности. И.П. Павлов изучал механизм формирования условных рефлексов и их систем, лежащих в основе привычек и навыков человека. Поэтому, можно утверждать, что проявление ответственности является произвольным действием, осуществляемым на основе образования сложных систем нервных связей [74].

Проблему воспитания ответственности необходимо изучать не только с позиции физиологии, но и с помощью психологии. Так, например, А.Н. Леонтьев выделяет несколько стадий в психическом развитии школьника, где осуществляется развитие отдельных процессов психической жизни. Каждая стадия характеризуется определёнными видами мотивированной деятельности [53]. Мотивам ответственного поведения посвящена работа Н.С. Мерлина, который полагает, что только определённая ситуация может вызвать побуждения и стимулировать ребёнка к действиям [62].

Изучая психическое свойство «ответственность» С.Л. Рубинштейн определяет его как результат интеграции всех психических функций ребёнка (субъективного восприятия окружающего мира, оценки собственных жизненных ресурсов, эмоционального отношения к разным видам деятельности, его поведения) [89].

По мнению Д.И. Фельдштейна, ответственность – во-первых, одна из форм самоконтроля, во вторых – эмоциональное переживание. Проявлению ответственности у субъекта, способствует чувство долга. Чувство ответственности – это устоявшееся отношение человека, черта личности. Оно выражается в эмоции радости за успешно выполненное дело, общественно значимый поступок [109].

Различные подходы к генезису чувства ответственности рассмотрены в работе К. Муздыбаева. Ж. Пиаже рассматривает проблему ответственности через изучение генезиса нравственных суждений детей. Пиаже вскрывает закономерности перехода суждениях детей от объективной к субъективной ответственности, анализирует процесс осознания ими социальной значимости событий. Хайдер, исходя из психологии «человека с улицы», из его причинно-следственной интерпретации своего и чужого в межличностных взаимоотношениях, определяет разные уровни атрибуции ответственности. Он выделяет пять уровней атрибуции ответственности, в соответствии с внешним («силы окружения») и внутренним («личностного ресурса») факторами объясняющими рядовым человеком свое и чужое поведения [65, с. 96–98].

М.Е. Шоу и Дж. Л. Сулзер экспериментально доказывают, что у детей недостаточно зрелые суждения, так как они слабее, чем взрослые, дифференцируют средовые и личностные факторы при определении ответственности субъекта. По мнению ученых, зрелость суждения об ответственности зависит от жизненного опыта, от склада личности, а также от готовности наложить наказание на других за упущения, и способность к сопереживанию [65, с. 99–101]. Дети менее склонны к упрекам за негативные результаты действия, так как они чаще бывают объектом данного действия, а субъектом наказания всегда выступает взрослый. В возрасте 7 – 8 лет дети очень чувствительны к мерам наказания и внешней агрессии. Позднее у человека появляется «толстокожесть», поэтому подростки порицают агрессивность уже слабее. У них вырабатывается толерантность к внешним давлениям.

Анализируя механизм ответственности, представитель американской ветви бихевиоризма Дж. Роттер, вводит в психологию понятие «локус контроля», которое выражается в склонности человека видеть источник управления своей жизнью либо преимущественно в самом себе, либо во

внешней среде [12, с. 181–183]. Вслед за Дж. Роттером принято говорить о двух типах локуса контроля: интернальном и экстернальном. Интернальный – когда человек большей частью принимает ответственность за события, происходящие в его жизни, на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями. Об экстернальном говорят, если человек склонен перекладывать ответственность на внешние факторы: других людей, судьбу, случайности, окружающую среду.

В экспериментальном исследовании А.А. Реан установил, что подростки с внутренним локусом контроля более позитивно относятся к учителям, а также представителям правоохранительных органов. Экстерналов же отличают повышенная тревожность, обеспокоенность, меньшая терпимость к другим и повышенная агрессивность, конформность, меньшая популярность, склонность к обману и совершению аморальных поступков. Все это связано с их зависимостью от внешних обстоятельств и неспособностью управлять своими делами.

Обнаруживаются высокие полюсы связи ответственности личности с локусом контроля и удовлетворенностью смыслом своей жизни. Отчужденность от социальных норм и неумение находить смысл своего быта ослабляет социальную ответственность и активность личности.

Переживание смысла своей жизни – одно из сильнейших чувств, пронизывающих все бытие человека. Чем больше субъект верит, что все в жизни зависит от его собственных усилий и способностей, тем в большей мере находит в жизни смысл и цели. Подтверждая данное высказывание, Г. Селье пишет: «Для сохранения душевного равновесия человеку нужна какая-то цель в жизни, которую он считает высокой, и гордость, что он трудится ради ее осуществления» [94, с. 17].

Дж. П. Ломбардо и С.Ц. Фантасиа установили положительную связь экстернальности локуса контроля с отчуждением личности. У.М. Филипс доказывает, что экстернальность и депрессивность оказывают влияние на переживание человеком смысла жизни. По данным Дж. Крамбо, уровень осознания такового у здоровых и психически больных выглядит по-разному. Невротики, шизофреники и алкоголики осознавали смысл жизни в значительно меньшей степени, нежели здоровые люди [65, с. 58].

Неспособность управлять своими делами, т.е. экстернальность локуса контроля, вызывает невротические синдромы, чувство подавленности и обеспокоенности, снижая общую удовлетворенность жизнью. Р. Акофф и Ф. Эмери, анализируя связь ответственности с направленностью на внешний или внутренний мир, вводят понятие «субъективерт» и «объективерт». «Объективерт чувствителен и восприимчив к тому, что происходит вокруг

него, и поэтому он более чувствителен к окружающим, чем субъективерт. Субъективерт более склонен к самоанализу, и поэтому он лучше понимает самого себя, даже если он хуже понимает окружающих, чем объективерт» [27, с. 128].

Попытки раскрыть суть проблемы ответственности предпринимаются учёными в других областях науки (юриспруденция, социология, экономика). Так, например, в работе К. Муздыбаева «Психология ответственности» сделан обзор социальных теорий, касающихся данной проблемы. В ней указывается, что какие бы стадии деятельности субъекта не описывало понятие «ответственность» и из каких бы социальных отношений оно ни возникало, почти все отечественные авторы выделяют в нем объективную и субъективную стороны. Например, С.Ф. Анисимов предлагает следующую точку зрения: «Моральная ответственность имеет широкий социальный аспект анализа – ответственность как совокупность определенных требований, предъявляемых обществом (классом, народом и т.д.) к отдельным своим членам, коллективам в виде моральных принципов, норм, выражающих общественную необходимость. Она может быть представлена и в субъективном, в психологическом содержании – ответственность как своеобразное состояние сознания (в форме сознания и чувства ответственности, долга, совести и т.д.)» [65, с. 115].

Социологи характеризуют социальную ответственность как показатель взаимоотношений между социальными группами и личностью, личностью и обществом. Содержание социальной ответственности, её структура, особенности проявлений отражены в трудах Л.И. Грядуневой [27], А.Т. Панова и В.А. Шабалина [75], В.И. Сперанского [97], И.П. Торунцева (104). Учёные считают, что характер социальной ответственности определяет принадлежность людей к той или иной социальной группе. М.В. Кириллова [43, с. 21-25] важное место в своей работе отводит проблеме формирования личной ответственности, её сочетания с социальной ответственностью.

Результаты социально – педагогических исследований указывают на то, что сущность каждого человека составляет совокупность конкретных социальных связей и отношений, в которые он включён как субъект деятельности. По мнению исследователей, эти связи носят двусторонний характер. С одной стороны, они относительно субъективны, т.к. присутствуют в самом человеке. Другая сторона объективная, поскольку лежит вне него. Это даёт основание утверждать, что ответственность присутствует во всех сферах деятельности подростка: познавательной, коммуникативной, трудовой, игровой и других.

Социальные педагоги представляют ответственность как социальное явление. Условием для ее осознания человеком является понимание

взаимозависимости людей в обществе, осознание индивидом себя как социально – действенного субъекта, воздействующего на жизнь других людей, коллектива, в котором осуществляют деятельность, и в целом всего общества. Следовательно, социальная ответственность есть понимание личностью социального смысла и значения, совершаемых ею действий и поступков и реализация этого понимания в общественно – ценной деятельности, а любой поступок или действие, имеющие социальное значение, возможны при наличии социальной ответственности. Теоретические положения социальной педагогики относительно ответственности могут быть успешно применимы в практической деятельности, т.е. в процессе воспитания.

Суть проблемы юридической ответственности изучается многими авторами [14, 52, 69, 117, 126] и заключается в том, что она может наступить в момент нарушения законодательства, т.е. в случае совершения противоправного деяния. Нарушитель несет ответственность перед обществом и государством независимо от своей воли и желания. Сравнивая нравственную и юридическую ответственности необходимо уточнить, что первая защищает моральные устои общества и направлена на совершенствование нравственных отношений между людьми, вторая восстанавливает юридические отношения и правопорядок, регулирует вопросы возмещения материального ущерба, наступающего в случае неправомерного действия сторон. Оба вида ответственности предполагают наличие у школьника знаний о его нравственных и правовых обязательствах перед обществом. Поэтому строить процесс воспитания ответственности подростков необходимо на нравственной и юридической основе.

Анализ проблемы ответственности показал, что она носит междисциплинарный характер и имеет обширную методологическую базу. При рассмотрении поднятой проблемы исследователи представляют широкий спектр позиций. Ответственность характеризуется ими как нравственная мера, следствие осознания личностью определенных общественно-необходимых отношений к ценностям, способность предвидеть и определять результат собственной деятельности, готовность отвечать за свои действия перед обществом. Очевидна ее связь с категориями свободы, справедливости, долга, чести, совести, смысла жизни и др. Ученые соотносят личную и социальную ответственность, закладывают основы для определения природы и сущности этого явления.

Ответственность, имеет объективную и субъективную стороны, характеризуется как форма самоконтроля и эмоциональное переживание, является критерием социальной зрелости. Основой механизма ответственности выступает локус контроля, который может быть интернального и

экстернального типа. Подростки с различным типом локуса контроля не одинаково подвержены внешним воздействиям, строят отношения с взрослыми и сверстниками.

Эти и другие положения можно успешно использовать в процессе воспитания ответственности школьников.

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте позиции античных философов по проблеме ответственности личности.

2. Определите сущность ответственности, по мнению представителей детерминизма и индетерминизма.

3. В чем заключаются принципиальные различия представителей детерминизма и индетерминизма в понимании данной проблемы?

4. Охарактеризуйте подходы к проблеме ответственности личности в истории российской философской мысли.

5. Изложите точки зрения психологов в определении природы, сущности, механизма ответственности.

6. В чем заключается смысл ответственности как социологической и юридической категории?

7. Почему в процессе воспитания школьников необходимо учитывать междисциплинарный характер ответственности?

Вопросы для размышления

1. Какую общую тенденцию в понимании сути ответственности личности можно выделить в истории философской мысли?

2. Почему в классической философии проблема ответственности затрагивалась только в контексте темы свободы и не всегда была терминологически оформлена?

3. Подумайте, к какому типу локуса контроля вы относитесь?

4. Приведите наиболее близкую вам точку зрения по поводу сущности ответственности. Свой ответ аргументируйте.

5. В чем сходства и различия нравственной и юридической ответственности?

6. В чем заключается объективная и субъективная сущность ответственности?

1.2. Проблема воспитания ответственности в истории педагогической мысли

В истории педагогики проблема воспитания ответственности личности затрагивалась только в общем контексте теории воспитания и реализовывалась по-разному, в зависимости от исторических условий, в которых жили учёные.

Я.А. Коменский считает, что одним из методов воспитания ответственности является наказание. По его мнению, дети должны быть обязательно наказаны, т.е. отвечать за свои поступки, повлекшие безответственность перед Богом, церковью, учителями и родителями. Согласно его учению, быть ответственным ребёнка заставляет боязнь наказания [47].

К.Д. Ушинский видит основу нравственного качества ребёнка в привычке. Её выработка должна сочетаться с осознанием воспитанником разумности предъявляемых ему требований и необходимости их выполнения [108].

Представитель французского материализма К.А. Гельвеций представляет ответственность как средство борьбы с несправедливостью. Он утверждает, что человек, обладающий такими добродетелями, как мужество, благоразумие, милосердие, справедливость может считаться ответственным [21].

Французские просветители Ш.Л. Монтескье и Ж.-Ж. Руссо связывают ответственность и свободу. Так, Ш.Л. Монтескье раскрывает суть единства ответственности и свободы, которое может заключаться в том, чтобы «иметь возможность делать то и отвечать за то, чего должно хотеть, и не быть принуждаемым делать то, чего не должно хотеть» [64, с. 35].

Ж.Ж. Руссо выделяет в человеке природные склонности и общественные обязанности. В соответствии с этим положением он определяет два вида воспитания: общее (общественное), обеспечивающее воспитание гражданина, добросовестно выполняющего свои обязанности и частное, домашнее (природное) – формирующее человека «исключительно для себя».

В естественном строе, где все люди равны, их «общее звание», по мнению Ж.Ж. Руссо, быть человеком, способным исполнять обязанности, в случае необходимости, соответствующие любому званию.

Важное место в процессе воспитания ответственности Ж.-Ж. Руссо отводит родителям, которые должны научить детей исполнять обязанности, «налагаемые Божественным законом по отношению к ближним и по отношению к самому себе» [91, с. 465]. Задачу воспитателя, Ж.-Ж. Руссо видит в преподавании детям «науки об обязанностях человека» [91, с. 43-44]. Способом формирования представлений ребенка об обязанностях по отношению к себе, по мнению ученого, выступает «хорошо направленная

свобода». При этом необходимо учитывать его возраст. В период с детства до двенадцати лет ребенку необходимо представить возможность углубиться в самого себя. Такая свобода является основой природного воспитания, в котором природа определяет границы свободы. Период с двенадцати до пятнадцати лет Ж.-Ж. Руссо называет «возрастом формирования интеллекта». Главной задачей педагога в это время «должно быть устранение от ума вашего воспитанника всех понятий об общественных отношениях, недопустимых для его разума» [91, с. 214]. Формированию же нравственных суждений об общественных отношениях способствуют наблюдения за происходящими событиями и беседы с наставником. После достижения воспитанником пятнадцатилетнего возраста, следует начинать основное в воспитании – учить любить людей. Задача учителя состоит в оказании помощи воспитаннику «осознать истинные отношения человека, как в сфере рода, так и в сфере индивидуального, и упорядочить все душевные привязанности сообразно с этими отношениями» [91, с. 256]. Средствами, которыми должен воспользоваться педагог для этого выступает собственный опыт воспитанника и жизненные примеры. Двадцать–двадцать пять лет по периодизации Ж.-Ж. Руссо – «возраст счастья». Этот возраст автор считает последним актом юности, развязкой, которой должна быть любовь и женитьба. В пятой книге, посвященной проблеме выбора для Эмиля подруги жизни, Ж.-Ж. Руссо излагает теорию о любви, женитьбе, гражданственности новобрачных, свою позицию по проблеме воспитания ответственности женщины.

Будучи сторонником равенства между мужчиной и женщиной Ж.-Ж. Руссо приходит к мысли о том, что в области гражданских отношений они неравны и «взаимные обязанности того и другого пола не одинаково строги ...». [91, с. 437].

Женские обязанности мыслитель определяет как «повиновение и верность, которыми она обязана перед мужем, нежность и заботливость, которыми она обязана перед людьми ...», честность [91, с. 467].

В соответствии с выделенными различиями мужчин и женщин в обязанностях Ж.-Ж. Руссо делает заключение о различиях в воспитании мальчика и девочки, применяемых для этого методах.

Так, например, в отличие от мальчиков девочки должны иметь меньше свободы. По-разному нужно относиться и к приобретению ими знаний. Ж.-Ж. Руссо отмечает, что «если мужчинам важно ограничивать свое общение полезными знаниями, то это еще важнее для женщины, которые хотя и ведут или должны быть более преданы своим занятиям и чаще отвлекаться от дела разными заботами, а поэтому и не имеют возможности увлекаться, по своему выбору, каким-нибудь искусством в ущерб своим обязанностям» [91, с. 446].

Воспитывая девочек важно показать им «в самих обязанностях источник для удовольствий и основание их прав» [91, с. 477].

И.Г. Песталоцци разработал социально-педагогическую концепцию, в которой особое значение придает воспитанию ответственности. Он считает ответственность «прочным основанием гражданского и семейного благосостояния людей» и выделяет ее в качестве показателя воспитанности личности [76, с. 392]. По мнению ученого «хорошо воспитанным в элементарном духе» является тот человек, у которого «обязанности, накладываемые на него положением и условиями его жизни, находятся в полном согласии с направлением его ума и сердца, с навыками и привычками его жизни» [76, с. 391].

Являясь сторонником природосообразного воспитания, И.Г. Песталоцци высказывает мысль о его социальной направленности, которая заключается в том, что полноценное развитие природных сил личности невозможно вне ее связи с социальной средой, под которой понималась семья и установленные в обществе отношения. Поэтому воспитание ответственности должно начинаться в семье, где важен пример добродетельной и трудолюбивой матери.

В дальнейшем задача воспитания ответственности ребенка будет осуществляться в ходе его трудовой деятельности в народной школе, созданной по типу семьи. И.Г. Песталоцци мыслит народную школу как школу труда, формирующую у детей бедняков «умения и навыки соответствующие будущему положению» [76, с. 251].

Важная роль отводилась ученым упражнению детей в совершении ответственных поступков, тому что, требовало от них выдержки, решимости и умения преодолевать свои желания во имя нравственной цели. Он полагает, что ответственность должна воспитываться посредством развития у детей моральных качеств и создания у них склонностей к совершению ответственных деяний [76].

Представитель немецкой классической педагогики И.Ф. Гербарт утверждает, что «нравственность всеми признается как высшая цель человека а, следовательно, и воспитания», которое заключается в формировании добродетельного человека, умеющего приспособиться к существующим отношениям, уважающего установленный правопорядок, подчиняющегося ему, ответственно выполняющего взятые на себя обязательства [22, с. 133]. По мнению ученого, ответственность, выражена в представлениях человека о долге, совести и справедливости, обязательствах перед окружающими людьми и решимости действовать в соответствии с нормами общественной морали и нравственности.

И.Ф. Гербарт разделил цели воспитания на цели возможные, которые человек сможет когда-нибудь поставить перед собой в избранной специальности и цели необходимые, определяемые, нравственностью значимые в любой области деятельности. Средством реализации возможной цели является обучение, а цели необходимой – нравственное воспитание, которые выступают в единстве и не подлежат разграничению.

Проблема воспитания ответственности не выделяется из педагогической концепции И.Ф. Гербарта как частная задача воспитания, а является компонентом целостного процесса И.Ф. Гербарт утверждает что, осуществляя нравственное воспитание необходимо, чтобы в ребенке формировалось вдумчивое понимание чужих страданий и надежд, сознание, признающее и ценящее красоту души, добро. «Из этого сознания он вырабатывает себе закон и обязанность следовать этому закону, потому что он не может поступать иначе и стал бы презирать себя, если бы не последовал» [22, с. 142].

В процессе воспитания, чтобы «подавить дикую резвость» детей И.Ф. Гербарт предлагает применять угрозу, надзор, принуждения и запрещения, авторитет и любовь. Большое значение ученый придает вопросу выбора средств и путей воспитания добродетельного человека. Таких путей он указывает шесть, каждый из которых представляет особый тип нравственного воспитания. Они таковы: удерживающее воспитание; определяющее воспитание; воспитание на основе установленных правил поведения; воспитание путем поддержания в душе воспитанника спокойствия и ясности; морализирующее воспитание; увещевающее поведение.

Указанные средства могут быть применены не только в целостном процессе воспитания, но и в воспитании ответственности, в частности. Они представляют картину расширения и углубления нравственного воспитания, поэтому их еще называют этапами нравственного воспитания.

Не оставили без внимания проблему нравственного воспитания отечественные педагоги. В российской педагогической мысли XIX века категория ответственности не всегда терминологически оформлена и в большинстве случаев определяется посредством характеристики категорий, составляющих ее семантическое поле.

Н.А. Добролюбов, защищая гуманизм и разумность, как важнейшие начала воспитания, требует от воспитателя глубокого уважения прав ребенка, внимательного и любовного отношения к нему, предоставления свободы и самостоятельности, разумного и руководства. Выступая против позиции Н.И. Пирогова о сдерживании в ребенке смелости и самостоятельности ума, безусловного повиновения «разумной воле воспитателя» Н.А. Добролюбов утверждает «... какое пышное развитие мог бы получить ум, какая энергия

убеждений родилась бы в человеке и слилась со всем существом его, если бы его с первых лет приучали думать о том, что делает, если бы каждое дело совершалось ребенком с сознанием его необходимости и справедливости, если бы он привык сам отдавать себе отчет о своих действиях и исполнять то, что другими велено, не из уважения к приказавшей личности, а из убеждения в правде самого дела!..» [33, с. 141].

Свое мнение Н.А. Добролюбов высказывает и в отношении «методы абсолютного повиновения». По его мнению «привыкая делать все без рассуждений, без убеждения в истине и добре, а только по приказу, человек становится безразличным к добру и злу и без зазрения совести совершает поступки, противные нравственному чувству, оправдываясь тем, что «так приказано» [33, с. 144].

Н.А. Добролюбов, связывает ответственность с патриотизмом. Он считает, что настоящий патриот, честно и добросовестно выполняя возложенные на него Родиной обязанности, стойко защищая ее границы, ведет борьбу с ее внутренними и внешними врагами.

В 1856 году в журнале «Морской сборник» была опубликована статья крупного деятеля народного образования Н.И. Пирогова «Вопросы жизни». В ней ученый осуждал сословный характер, карьеристскую направленность современной ему системы образования и не менее решительно защищал задачу подготовки человека.

Пирогов большое внимание уделял нравственному воспитанию. Перед системой образования он ставил задачу по воспитанию человека, который будет выполнять свои обязанности не за страх, а за совесть, не из-за ожидаемых похвал и наград, а в силу своих нравственных убеждений [77].

В статье «Быть или казаться» Н.И. Пирогов продолжает отстаивать идею о необходимости воспитания человека, внутренне свободного, честного и правдивого, свободного от внешне показного, поддельного. К важным средствам воспитания этих качеств он относил применение наглядности в сочетании с устным словом учителя, литературные беседы по всем предметам гимназического образования, оживление деятельности педагогических советов, суд товарищей, авторитет педагога.

Изучение педагогического наследия Н.И. Пирогова позволило сделать вывод о том, что ученый специально не акцентирует внимание на проблеме воспитания ответственности школьников. Он включает ответственность в качестве составляющей истинного человека, связывает ее с отношением человека к своим гражданским обязанностям. Несмотря на то, что Н.И. Пирогов уделяет внимание самопознанию человека, как умению «проницательно смотреть в себя» понятие «ответственность» рассматривается

им только с точки зрения отношения человека к обществу, при этом не берется во внимание его отношение к самому себе.

Известный русский педагог С.А. Рачинский считает, что воспитание ответственности у крестьянского ребенка начинается в раннем детстве, когда он становится «деятельным участником всех трудов и забот семьи». Так, например, «как только являются признаки физической силы, на мальчика возлагаются работы, превышающие эту силу, работы, сопряженные с ответственностью за самые ценные части крестьянского инвентаря – за скот и лошадей» [86, с. 18]. Но самым важным проявлением ответственности, по мнению педагога, является забота старших детей о младших. «На пороге сознательной жизни на них возлагается самая страшная из ответственностей – ответственность за жизнь беспомощного, дорогого, но докучливого существа, которое без их постоянной заботы существовать не может ...» [86, с. 18]. Педагог считает, что именно из семьи ученик приходит в школу с приобретенным чувством «ответственности за свои поступки, за свое время, сознание необходимости труда, напряжение своих сил. От учителя зависит не дать заглухнуть этим драгоценным задаткам, но укрепить и направить их» (86, с. 17–18). Такое отношение к человеку в семье переносится и на школьные отношения, когда «старшие ученики принимают новичков с радушием и лаской», что является характерной чертой русской школы [86, с. 19]. Эта заботливость проявляется во всем: в играх, в работах, в постоянной помощи старших младшим в школьных занятиях. «Она сопровождается изумительным в детях терпением и умением обращаться с детьми младшего возраста, умением, которое было бы непостижимо, если бы мы не знали, что оно приобретается вне школы ранней, продолжительной практикой» [86, с. 19]. Такое проявление ответственного отношения крестьянских детей к труду и человеку, по убеждению С.А. Рачинского, отражается на них «своею нравственной стороною» [86, с. 19].

После совершения социалистической революции Россия оказалась в сложных условиях. Наряду с политическими, социальными, хозяйственными и культурными задачами необходимо было формировать новый тип личности, воспитывать нового человека. Страна нуждалась в подготовке квалифицированных специалистов, образованных, коммунистически убежденных, обладающих высокими моральными качествами людей.

Идеологи марксизма сформулировали положение о том, что пролетариату нет необходимости скрывать свои интересы в отношении путей воспитания «нового человека», поскольку они совпадают с целями исторического прогресса человечества.

А.В. Луначарским разработана теория социального воспитания, которая базируется на учении марксизма о социальной сущности человека. Исходя из этого учения, А.В. Луначарский определяет общие задачи воспитания в строящемся социалистическом обществе. Они заключаются в социализации личности, то есть в усвоении индивидом общественного опыта и подготовке к участию в жизни общества.

Советский человек, по его утверждению, должен обладать целым набором организационных качеств, к которым можно отнести и ответственность. А.В. Луначарский рассматривал проблему воспитания ответственности с позиций ученического коллектива, где каждый его член товарищески относится к своим друзьям, связан с ними взаимными обязательствами. В то же время, по его замыслу, «нужно стремиться к тому, чтобы школа представляла собой братство, содружество не узкой ячейки, не маленького монастыря, где люди привыкли друг к другу и живут соответственно их коммунистическим идеалам, а нужно такое объединение, в котором окна и двери открыты, которое чувствует себя ячейкой мирового хозяйства и мирового пролетариата» ответственного за ход исторического процесса [59, с. 145].

Ответственность можно сформировать в результате социального воспитания в трудовой школе, где дети сами решают, как выполнить ту или иную задачу, думают о перспективах расширения производства, становятся ответственными за свое хозяйство. А.В. Луначарский видит основное средство воспитания коммунистических черт личности в труде. Коллективный характер труда, по его мнению, вызывает в каждом члене коллектива стремление стать таким, каким его хотят видеть товарищи. У него рождается чувство ответственности за свой труд, которое перерастает в более широкое гражданское чувство. Формирование личности ребенка должно осуществляться в органической связи с жизнью коллектива. Тогда из товарищеских чувств, связывающих членов коллектива, вырастет патриотическое чувство ответственности за будущее Родины.

Наряду с трудом, А.В. Луначарский выделяет еще ряд средств воспитания коммунистических качеств личности, в том числе и ответственности, – вовлечение учащихся в общественную работу, коммунистические субботники, агитацию. Среди этих средств воспитания важное место отводится литературе, которая лучше любой науки может вооружить учащихся пониманием человеческой природы и ее различных проявлений. В этом человековедческом аспекте, по мнению А.В. Луначарского, заключается связь преподавателя литературы с жизнью, с общественной практикой.

Рассматривая пути воспитательного влияния на личность, А.В. Луначарский, первостепенную роль отводит эмоциональному воздействию. Он подчеркивает важность эмоций в формировании характера, в создании системы постоянных и условных рефлексов, обеспечивающих жизнедеятельность человека. Эту позицию разделяла Н.К. Крупская. Данное положение было более тщательно разработано и реализовано в педагогической практике В.А. Сухомлинским.

Соратником А.В. Луначарского в деле воспитания «нового человека» была Н.К. Крупская. Несмотря на то, что в своих трудах воспитание ответственности, как отдельная проблема, Н.К. Крупской не выделена, все же можно определить ее позицию по данному аспекту коммунистического воспитания. Анализ педагогического наследия Н.К. Крупской, в котором она уделяет большое внимание организации дошкольных учреждений и содержанию воспитания детей дошкольного возраста, показал, что педагог связывает формирование «нового человека» с деятельностью детского коллектива. По ее мнению, в нем формируются организационные качества детей и общественный инстинкт – «сочувствие другим людям и умение понимать их» [51, с. 68]. При этом автор уделяет важное внимание эмоциональным переживаниям школьников и считает, что «переживаемые совместно впечатления духовно роднят учеников. Чем разнообразнее и глубже совместно переживаемые впечатления, тем сильнее это духовное сближение. При надлежащих условиях этот общественный инстинкт переносится потом с узкого круга товарищей на широкий круг людей вообще. Живое ощущение своей духовной солидарности с окружающими людьми есть великое благо и великая сила. Индивидуальности ребенка общественный инстинкт несколько не вредит» [50, с. 622].

Под ответственность детсадовца (дошкольника) Н.К. Крупская понимает организационное качество ребенка, которое связано с выполнением установленных в детском саду правил проявляющееся по отношению к вещам и окружающим людям в различных видах деятельности. Средствами воспитания ответственности дошкольников она считает:

- наблюдение, которое воспитывает отношение к окружающему миру;
- игру с правилами, воспитывающую умение коллективно реагировать, коллективно действовать, спланированную, дисциплинирующую, организующую детей;
- литературу, закладывающую основы коммунистической морали;
 - детское самоуправление и детские организации, имеющие «максимально воспитывающее влияние на ребят» [50, с. 148];
- труд, выраженный в общественно полезной работе;

– игрушки, помогающие детям «изучить окружающую конкретную действительность» [50, с. 223].

П.П. Блонский в своих трудах рассматривает пути воспитания коллективной ответственности у учащихся. По мнению педагога, коллектив выступает в качестве регулятора ответственного поведения своих членов. Основу коллективной ответственности он видит в совокупности коллективной работы, сотрудничества и взаимоотношений, которые складываются между членами коллектива при выполнении взаимных обязательств [10]. Связи ответственности и детского самоуправления в своих работах уделяет внимание С.Т. Шацкий. Впервые он сделал попытку анализа педагогических функций самоуправления, организовав труд детей в условиях загородных объединений. При этом он отметил, что ответственность детей за свой труд проявляется при партнерских отношениях их со взрослыми [118]). Более глубокие размышления над проблемой воспитания ответственности изложены в работе «Бодрая жизнь», посвященной повествованию о деятельности летней колонии. Здесь автор описывает динамику проявления ответственности воспитанников, которая проявляется в трудовой деятельности, а затем распространяется и на нравственную сферу (слова, поступки). Динамика ее содержания прослеживается от ответственности за свой участок к аналогичному отношению к колонии в целом [118, с. 276]. Условием эффективного воспитания ответственности детей С.Т. Шацкий считает демократический стиль руководства: «Та свобода, которая рисовалась в мыслях сотрудников, и входила в жизнь колонии, не была мыслима без развитого чувства ответственности за себя и без сознания обязанностей, принятых на себя. Было бы естественно, чтобы тот не чувствовал никакого принуждения в нашем “обществе”, кто пользуется общим «доверием». Поэтому обязанности у нас не давали прав. Заведующий прачечной был такой же колонист, как и все. Хорошо и умело работающий повар мог самостоятельно многим даже распорядиться по хозяйственной части, действуя на основании того доверия к его силам, которое он чувствовал со стороны всех других» [118, с. 276, с. 358].

Существенное значение для решения проблемы формирования ответственности имеют концепции «ответственной зависимости» А.С. Макаренко и «воспитания гражданственности» В.А. Сухомлинского. Специальной работы, посвященной ответственности, у А.С. Макаренко нет. Но в различных статьях и книгах он затрагивает разные аспекты этой проблемы.

Цель воспитания им определяется как проектирование качеств личности, формирование политически деятельной и ответственной фигуры.

В соответствии с этим А.С. Макаренко придает большое значение организации и воспитанию детского коллектива и личности в коллективе и

через коллектив. Педагог считает, что только в коллективе можно воспитать советского человека. Он не выделяет воспитание ответственности из контекста воспитательного процесса. Все его аспекты пронизаны вопросами личной и коллективной ответственности воспитанников. «Серьезная ответственность является таким воспитательным средством для разрешения многих проблем. Само собой разумеется, что все это было дополнительно по отношению к общей системе отряда. Это был действительно штаб, отвечающий за работу, а не только показывающий. Я наблюдал, как в некоторых детских домах заботятся о такой организации работы. В то же самое время очень важно, чтобы ответственность требовалась и на производстве, и в классе, и в школе, в свободной бригаде. Даже в таком случае, как баня, – значит, сегодня должен быть ответственный по бане. Эта ответственность должна сливаться с единством ответственности всего коллектива. Если такого единства ответственности нет, если нет полной гармонии ответственных лиц, то может получиться игра, а не серьезное дело» [61, с. 213]. Основой коллективов воспитанников учреждений, чей опыт обобщил А.С. Макаренко, являлся производственный отряд. Его значимость педагог объясняет тем, что «только в производственном процессе выражен настоящий характер человека, члена производственного коллектива», где «человек учится чувствовать свою ответственность за деталь, когда нужно выполнить весь профинплан» [61, с. 304].

Необходимость создания разновозрастных отрядов он обосновывал тем, что «у старших забота о младших и ответственность за них воспитывает качества необходимые советскому гражданину: внимание к человеку, великодушие и требовательность, наконец, качества будущего семьянина и многие другие» [61, с. 11]. Во главе отряда должен стоять командир, работа которого рассматривалась как самая ответственная, свидетельствующая о доверии к нему взрослых и ученического коллектива.

Ответственность, по мнению А.С. Макаренко, должна воспитываться в процессе организации ученического самоуправления. Именно с этих позиций автор определял коллектив как «социальный живой организм, который потому и организм, что там есть полномочия, ответственность, соотношение частей, взаимозависимость» [61, с. 231].

В колонии А.М. Горького и коммуне имени Ф.Э. Дзержинского возглавляли отряды командиры, которые «должны постоянно чувствовать свою связь с уполномочившим их коллективом и свою ответственность» [61, с. 13]. Также немаловажную роль играли уполномоченные «с большими функциями и строгой ответственностью» [61, с. 235]. Во главе коллектива стояло общее собрание, которое, по мнению педагога, «... нужно не столько для того, чтобы

наложить нравственное наказание, сколько для того, чтобы каждый член общего собрания считал себя ответственным за решение. Вот это переживание ответственности воспитывается в коллективе с наибольшим трудом, но зато, когда оно воспитание, оно творит чудеса. А это переживание ответственности вырабатывается очень большой точностью работы и четкостью. В коммуне на общих собраниях был установлен такой регламент: речь могла продолжаться одну – две минуты. И вот даже в этом пустяке воспитывалась ответственность. Ее можно воспитывать еще при помощи главным образом персональных поручений. Это значит – в каждом случае поручается кому-нибудь что-нибудь сделать с обязательным отчетом на общем собрании и с обязательной проверкой; не сделал – получай взыскание» [61, с. 241]. Только такая ответственность личности перед коллективом, по утверждению А.С. Макаренко, приобретает характер спаянности.

Ответственность человека за свои действия и поступки проявляется во всем своем многообразии. «Ответственность за работу коллектива, привычка к этой ответственности, привычка отвечать за коллектив – эта привычка к ответственности скажется и в любовном отношении. Главные драмы проистекают от ощущения безответственности» [61, с. 298]. А.С. Макаренко считает, что «и девушкам и мальчикам нужно рассказывать об ответственности за каждый прожитый день, за каждый кусок чувства, потому что за все приходится платить жизнью, причем надо рассказывать не два – три раза, а воспитывать каждый день» [61, с. 300].

В своей практической деятельности педагог важное место отводит наказанию. По мнению педагога, вопрос о наказании решался по-новому, потому что по-новому ставился вопрос об ответственности. «Тут ты «сырой», у тебя нет социального опыта, нет человеческого опыта, поэтому ты за себя отвечаешь в очень небольшой дозе, а здесь ты коммунар, тебя 27 коммунаров ждали две минуты, ты сознательно нарушил интересы коллектива, которые коллектив поручил тебе охранять, – ты должен быть наказан. В этом наказании есть новая логика, а в наказании у дзержинцев вдруг стало звучать следующее. Не имеет никакого значения, что именно, какая нагрузка дается в наказание, а имеет значение символ, что такой – то человек наказан, что он находится под арестом на 10 минут в кабинете у заведующего» [61, с. 374–375].

Основным принципом воспитания А.С. Макаренко считает сочетание уважения и требовательности к личности воспитанника. Он пишет: «Я настаиваю на том, что основным принципом в нашей педагогической работе, школьной, внешкольной, дошкольной, является как можно больше уважения к человеку, как можно больше уважения и настойчивого, ясного, открытого требования: веди себя так-то и так-то» [118, с. 276].

Еще одним приложением нравственных категорий, является педагогический коллектив, который А.С. Макаренко рассматривается как составная часть коллектива воспитательного учреждения. Он считает, что авторитет воспитателя «проистекает только от ответственности. Если человек должен отвечать за свое дело и отвечает, то вот его авторитет. На этой базе он и должен строить свое поведение достаточно авторитетно» [61, с. 185].

Дальнейшее продолжение и развитие идеи ответственности получило в трудах В.А. Сухомлинского, который взял за основу формирование детского коллектива в условиях школы. Разработчиком концепции «воспитания гражданственности» ответственность понимается, как категория определяющая способность личности самостоятельно формулировать нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и осуществлять самооценку и самоконтроль, благодаря чему существенно расширяется сфера вмешательства личности в окружающий мир и утверждается идея личной ответственности за все, созданное советским народом [100]. Воспитание ответственности В.А. Сухомлинский тесно связывает с воспитанием гражданственности и коммунистической нравственности, считая, что гражданственность – *это ответственность, долг* – высшая ступень в духовной жизни человека, на которой он отдает себя служению идеалу» [100, с. 422-441]. Для воспитания ответственности ученый считает необходимым использовать комплекс приемов и мероприятий. Основные из них: беседы о гражданственности, раскрытие перед детьми азбуки нравственной культуры, общечеловеческих норм морали, разработка программы моральных привычек и воспитание привычки к труду. При этом он призывает учить словом, убеждением, воспитывать поступками, личным примером. С раннего возраста следует формировать способность к сопереживанию, потребность в самоуважении, способность творить добро, преданность высоким идеалам, чуткость совести и благородство сердца. Результатом всей воспитательной работы должен стать сформированный духовный мир личности.

Поэтому, только тот, кто усвоил возвышенные человеческие идеалы, способен защитить эти идеалы. Также важно опасаться грубости души, нравственной толстокожести, невосприимчивости к добру, красоте [101]. По этой причине педагогу нужно раскрывать ребенку азбуку общечеловеческой морали – начальную школу нравственности, состоящую из пяти видов норм, нарастающих по степени активности в утверждении добра. Начинается эта азбука нравственной культуры с пассивного «не причинять другим зла», а завершается призывом «бороться против зла и несправедливости» [100].

Овладение ими, – писал В.А. Сухомлинский, – «...начинается, как правило, с бесед, с разъяснения нравственного смысла каждого поступка,

каждого дела, а затем они осуществляются и закрепляются в деятельности, в реальных поступках» [101].

Идея воспитания ответственности школьников, по мнению В.А. Сухомлинского, должна осуществляться путем включения их в деятельность коллектива. Педагог считает основой коллективизма чувство долга, «ответственности за свой труд, поведение, поступки, ответственности за судьбу общества, за благо людей, с которыми личность вступает в сложные отношения в процессе труда, духовной жизни» [101, с. 222]. Определяя тесную связь ученического коллектива и отдельной личности ученый полагает, что, с одной стороны, в человеке необходимо развивать умения «подчинять личные интересы общественным, формируя на их основе стремления ко всеобщему благу» [101, с. 222], с другой стороны «влиять на человека через коллектив ... так, чтобы человек видел самого себя, ответственно относился к самому себе» [101, с. 228].

Идеи А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского можно рассматривать как взаимодополняющие. Первый, рассматривает ответственность как качество личности и, говоря о способах ее воспитания, делает упор на роли коллектива в передаче норм, ценностей и правил поведения и общежития, обосновывает теорию воспитания в коллективе и через коллектив, методику самоуправления и дисциплинирования, приемы использования общественного мнения как регулятора поведения отдельной личности и взаимоотношений в коллективе.

Сухомлинский акцентирует внимание на внутреннем духовном развитии личности, проявлении ответственности на личностном уровне. В процессе воспитания школьников он использует этические, психологические и социологические подходы. По этой причине в арсенале его педагогической теории появляются такие новые для педагогической науки понятия, как «душевность», «духовность», «сердечность», «сострадание», «человечность» и т.д., отражающие формирование идеалов внутреннего мира человека.

Мысль о необходимости воспитания ответственности у детей подчеркивает академик Б.Т. Лихачев. Высоко оценивая ответственность, педагог, считает, что в этом качестве кристаллизуется вся личность ребёнка, весь процесс ее формирования. Б.Т. Лихачев полагает, что, проявляя ответственность, ребенок в то же время проявляет разумные потребности, волю, духовную зрелость, что формирует его характер [56, с. 176].

И.С. Марьенко в своих трудах выделяет положения, раскрывающие сущность ответственности школьника. Он выделяет следующие проявления ответственности: добросовестность, совесть, точность, аккуратность, инициативность, исполнительность. По мнению ученого, ответственность характеризует отношение личности к обществу и выражается в участии в

разнообразных видах деятельности (учебной, трудовой, культурно-массовой, спортивной) [71].

Изучение проблемы воспитания ответственности в истории педагогики позволило сделать вывод о том, что с давних времен великими зарубежными и российскими педагогами большое внимание уделялось вопросу нравственного воспитания, основанного на идеях о свободе, долге, справедливости, необходимости, совести. Считая ответственность нравственной категорией, добродетелью и основой общественного блага никто из ученых проблему воспитания ответственности из общего контекста нравственного воспитания личности специально не выделял. Ретроспективный анализ проблемы воспитания ответственности показал низкую степень инвариантности понятия «ответственность», так как во все исторические периоды ему давалось примерно одинаковое объяснение. Ученые определяли ответственность в качестве социального качества, связывали его с обязанностями человека перед Богом, церковью, родителями, другими людьми и подчинением отдельной личности общественным требованиям. Прикладной характер ответственности проявляется так же в отношениях к вещам и окружающим людям и реализуется в различных видах деятельности.

Большинство ученых склонялись к тому, что воспитание ответственности нужно начинать с раннего детства, сначала в семье, а затем продолжать в школе. Поэтому важная роль в этом вопросе принадлежит не только педагогу (школе), но и родителям (семье). В XX веке в советской педагогике развивается идея о воспитании в коллективе, взаимных обязательствах коллектива и личности.

Среди методов воспитания ответственности ученые выделяют наказание, разъяснение, формирование привычки, личный пример родителей и педагога, угрозу, надзор, принуждение, запрещение, авторитет и любовь, разумное требование, беседу, убеждение, запрет, одобрение, порицание, увещание и др.

Проблема воспитания ответственности в истории педагогики специально не выделялась, а рассматривалась в контексте духовно-нравственного воспитания (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, К.А. Гельвеций, Ш.Л. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт, Н.А. Добролюбов, Н.И. Пирогов, С. А. Рачинский, А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Б.Т. Лихачев и др.).

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте подходы к проблеме воспитания ответственности личности в истории зарубежной педагогической мысли.
2. Охарактеризуйте подходы к проблеме воспитания ответственности личности в истории российской педагогической мысли XIX века.
3. Охарактеризуйте подходы к проблеме воспитания ответственности личности в истории советской педагогики.
4. Дайте объяснение понятию «ответственность» как педагогической категории.
5. Кто из советских педагогов разработал концепцию «ответственной зависимости»?
6. Кто из советских педагогов разработал концепцию «воспитания гражданственности»?
7. Какие методы воспитания ответственности предлагают использовать зарубежные и российские ученые?

Вопросы для размышления

1. Какую общую тенденцию в решении проблемы воспитания ответственности личности в истории педагогической мысли можно выделить?
2. Почему проблема воспитания ответственности не выделялась из общего контекста теории воспитания личности?
3. Какие факторы обусловили различия в подходах к формированию «нового человека» в истории российской педагогической мысли XIX и XX веков?
4. В чем заключается личная и социальная сущность ответственности?

Глава 2. Педагогические основы воспитания ответственности подростков

2.1. Ответственность как нравственное качество личности

Ретроспективный анализ проблемы ответственности в истории педагогики и философии показал низкую степень инвариантности данного понятия. Это связано с тем, что во все исторические периоды понятию «ответственность» давалось примерно одинаковое объяснение. Современная наука также не оставила данную категорию без внимания. Приведем несколько примеров.

Таблица 1

Трактовки понятия «ответственность»

№ п/п	Автор/источник	Трактовка понятия
1	словарь по этике	«особое отношение личности к обществу в целом, которое характеризуется выполнением её нравственного долга. Как нравственное понятие она выражает степень участия личности и социальных групп в их собственном нравственном совершенствовании и в совершенствовании общественных отношений» [96, с. 232–233]
2	философский энциклопедический словарь	«соответствие моральной деятельности личности ее долгу, рассматриваемое с точки зрения возможностей личности» [111, с. 229]
3	Этика: Энциклопедический словарь	отношение зависимости человека от чего-то (от иного), воспринимаемого им в качестве определяющего основания для принятия решений и совершения действий, прямо или косвенно направленных на сохранение иного или содействие ему [123, с. 342]
4	Российская педагогическая энциклопедия	ответственность – нравственное, моральное качество личности и категория этики, отражающие, с одной стороны, способность человека отвечать за свои поступки, с другой – возможность для общества подвергать эти действия моральной оценке. Моральная ответственность распространяется на всю социально значимую деятельность человека, осуществляемую им в условиях возможностей свободного выбора. Здесь личность является и

№ п/п	Автор/источник	Трактовка понятия
		объектом, и субъектом ответственности, самостоятельно и добровольно выполняющим свой долг перед обществом [87, с. 97]
5	М.В. Волкова	«... личностное образование, в основе которого лежит социальный контекст» [18, с. 21–29, с. 26–27]
6	А.Н. Авдеева	«... нравственно-деловое качество личности, которое характеризуется способностью сознательно контролировать совершение действия и предвидеть его результат, совестью и обязательностью в выполнении своего долга» [1, с. 77]
7	В.И. Даль	сопоставляет понятие «ответственность» со словом «отвечать», что означает какую-то обязанность, повинность, ручательство за что-либо или долг, давать в чём-то отчёт [32]
8	Д.Н. Ушаков	ответственность – это положение, при котором лицо, выполняющее какую-нибудь работу, обязано давать полный отчёт в своих действиях и принимать на себя вину за все возможные последствия в исходе порученного дела, в выполнении каких-нибудь обязанностей и обязательств [103]
9	С.И. Ожегов	обязанностью человека нести её и отвечать за все свои действия и поступки [72]

Ответственность – нравственное качество личности, основанное на знаниях человека о своих обязанностях, эмоционально положительном отношении к ценностям, выраженное в готовности прилагать волевые усилия при достижении цели и способности активно взаимодействовать с собой и партнерами в процессе социально мотивированной деятельности, осуществляемой в условиях свободного выбора.

В структуру ответственности входят когнитивный, аксиологический, эмоционально-волевой, деятельностный, рефлексивный компоненты.

Когнитивный компонент подразумевает фиксацию в сознании учащегося результата овладения им системой знаний об окружающем его мире и самом себе, которые могут проявляться на трёх уровнях: на уровне представлений; на уровне понятий; на уровне идей. Им соответствуют ограниченные, определённые, полные и системные по объёму и содержанию знания. Структура знаний характеризуется сведениями о:

- социальных нормах,
- личных и общественных ценностях, их роли в жизни отдельного человека и общества,
- способах ответственного отношения к ним,
- себе, своих возможностях в проявлении ответственного поведения, сильных сторонах своей личности,
- обязательствах перед окружающими людьми.

Аксиологический компонент состоит из двух блоков: ценностного и мотивационного. **Ценностный блок** представляет собой отношение человека к социальным нормам, миру, отраженное в сознании отдельного индивида в таких нравственных категориях как благо, добро, зло, истина, долг, совесть, справедливость и др. Он включает ценностные ориентации личности, а именно степень осознания и принятия личных и общественных ценностей, норм.

В настоящее время цели воспитания определяются с учетом системы ценностей, принятых в обществе: «В каком-то смысле можно утверждать, что воспитание человека в духе этих ценностей и есть правильное решение проблемы целей воспитания» [68, с. 10].

И.С. Артюхова под ценностями понимает «духовные и материальные феномены, имеющие личностный смысл, являющиеся мотивами деятельности» и отводит им существенное место в структуре воспитательного процесса. «Они – его цель и основа, на которую опираются все методики» [5, с. 118].

Ценность – термин, используемый в философии и социологии. Он указывает на человеческое, социальное и культурное значение определенных объектов и явлений. Ценности дают одну из возможных предельных рамок социокультурной активности человека (любого другого социального объекта). Им приписывается внеличностный, надличностный, а в ряде случаев и внеисторический характер. Они трактуются как порождаемые культурой или задаваемые трансцендентно содержания, вплетаемые в изменчивое многообразие социальной жизни как ее инварианта, позволяющие: связывать различные внешние модусы (прошлое, настоящее, будущее); семиотизировать пространство человеческой жизни, наделяя все элементы в нем аксиологической значимостью задавая системы приоритетов, способы социального признания, критерии оценок, строить сложные и многоуровневые системы ориентации в мире; обосновывать смыслы. Ценности позволяют простраивать системы ценностных отношений в социуме, конструируют процессы оценивания (вынесения оценок как способов установления значимостей чего-либо для субъектов) [70, с. 798].

Анализ определений «ценность», встречающихся в современной философской литературе, позволил выявить два подхода в его понимании: «ценность» как единство субъективного и объективного факторов и «ценность» как воплощение преимущественно фактора субъективного в отношении к предмету его значимости.

Первый подход включает три основных варианта определения сущностных характеристик «ценности». В.О. Василенко понимает «ценность» как значимость предметов и явлений действительности для человека, способность удовлетворять его материальные и духовные потребности [15]. «В русле потребностной концепции ценностями человеческой жизни являются пища и влага, чувство защищенности, уважение людей, знания и умения, достижение гармонии, развитие собственной личности. А целью воспитания – соответственно возбуждение стремления (и деятельности) к удовлетворению не только органических, но и духовных потребностей и потребности в самоактуализации» [93, с. 55]. В.П. Тугаринов определил ценности как «суть явления (или стороны, свойства явлений) природы и общества, которые полезны, нужны людям исторически определенного общества или класса в качестве действительности, цели или идеала» [106, с. 15–16].

Представители второй точки зрения – «этической», например, И.С. Нарвский [66, с. 11–28], относят к ценностям только высшие общественные идеалы. В этом случае рассматриваемые ценности являются уже не средством, а целью, не сущим, а должным. С человеческими потребностями ценности – идеалы связаны генетически.

Сторонники третьего варианта определения сущности «ценности» объединяют исходные основания первых двух. О.Г. Дробницким, В.П. Тугариновым «ценность» понимается как значимость и идеал одновременно [35, с. 25-40].

А.А. Гусейнов и Р.Г. Апресян дают такое определение: «ценности – это обобщенные, устойчивые представления о чем-то как о предпочитаемом, как о благе, т.е. о том, что отвечает каким-то потребностям, интересам, намерениям, целям, планам человека (или группы людей, общества)» [28, с. 228]. В рамках данного исследования такое рассмотрение понятия «ценность» интересно тем, что учитывает историчность развития человеческого общества, поскольку во все исторические эпохи государство было заинтересовано в здоровье своих граждан. Так, например, М. Вебер трактовал ценность «как установку той или иной исторической эпохи, как свойственное эпохе направление интереса» [16, с. 9].

Представитель второго подхода к определению сущности «ценности» Г.П. Выжлецов доказывает, что специфика ценностей, их проявление и

функционирование в обществе определяются межсубъектными отношениями [19, с. 16–32]. Ценности представляют собой некие смысловые универсалии, фиксирующие наиболее общие типы отношений между субъектами, в качестве которого может выступать отдельный человек и любая социальная общность (семья, социальная группа, общество).

Таким образом, ценности имеют сложную, многоуровневую структуру, любой из компонентов которых может занять главенствующее положение в качестве самостоятельной ценности. Ценность по природе своей предполагает оценку, в результате которой она способна выполнять ценностную функцию [114, с. 10–13]. Оценка как философская категория представляет собой отношение субъекта к объекту с точки зрения его значимости для удовлетворения потребности субъекта и имеет сложную структуру. Любая ценность обусловлена практикой, которая становится объективным определителем ценности [95].

При построении технологии воспитания ответственности подростков интересна точка зрения М.С. Кагана, который отмечал, что изменения в иерархии ценностей можно проследить во временном и пространственном измерениях культуры. При этом ученый указывал на то, что такого типа изменения происходят и в онтогенезе, и зависят от деятельностной доминанты [38].

Г.Я. Головных, изучая природу ценностного феномена, обращает внимание на то, что многие ценности носят глобальный характер: «Глобальные ценности – это те общественные предметы, общечеловеческие материальные, духовные и социальные блага, от которых зависит судьба всего человечества, и которые существуют как продукты совместной, международной, всепланетной деятельности людей: государств, общественных организаций, отдельных личностей» [25, с. 37].

В аксиологии и культурологии можно встретить такие понятия, как «общечеловеческие» и «общественные» ценности, которые не являются синонимами. Определение «общечеловеческие ценности» используется для характеристики совокупности идеалов, принципов, нравственных норм. Они играют главенствующую роль в жизни людей, независимо от их социального статуса, материального положения, образования, профессии, возраста, национальности, пола. Такие ценности вырабатываются в результате обобщения многовекового опыта социокультурного развития мира, представляют собой компоненты социальной системы, наделены особым значением в индивидуальном или общественном сознании.

В.А. Караковский, изучая общечеловеческие ценности, обращает внимание на то, что они имеют несколько уровней. По мнению ученого, нужно

обращаться к ценностям высокого уровня, ориентация на которые рождает в человеке добрые черты, высоконравственные потребности [41].

Общественные ценности – «более или менее общепризнанные поведенческие стандарты, то есть, разделяемые обществом или социальной группой убеждения по поводу целей, которые необходимо достигнуть и тех основных путей и средств, которые ведут к этим целям» [85, с. 476]. Они служат фокусом устремлений, желаний групп или отдельных лиц, рассматриваются как важное условие существования, соответствующим образом оцениваются, регулируют поведение людей, служат масштабом оценки поступков [36], обеспечивают условие для существования иных ценностей [3, с. 67–71].

В современной педагогике основы теории воспитательных ценностей раскрыты Б.Т. Лихачёвым. Ученый выделяет ценности вечные, преходящие, устойчивые, ментально-этнические. Их можно разделить на духовно-космические, общенациональные, социально-стратификационные, природные нравственно-эстетические и экологические, индивидуально-личностные [55].

Е.В. Бондаревская утверждает, что «ценности воспитания – это его человеческие смыслы, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образы педагогической культуры, запечатленные в воспитательных отношениях, в педагогических теориях и системах, технологиях и способах педагогической деятельности и поведения» [13, с. 29].

Характеризуя действие воспитательных ценностей, ученые пришли к выводу, что каждое общество имеет свою систему ценностей, которая зависит от объективных потребностей, пропаганды, господствующей идеологии, исторического периода [5, 68, 93].

Мотивационный компонент представлен мотивами – желанием активно участвовать в собственной жизни и жизни социума, созидательном преобразовании окружающей действительности) и ориентацией на проявление ответственного поведения (действия), в основе которого лежит нравственная составляющая.

Под мотивами понимаются побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность и направленность субъекта [83].

По мнению А.Н. Леонтьева, именно мотив отличает одну деятельность от другой, определяет ее специфические качества. Он считает, что деятельности без мотива не бывает [54]. Теоретические положения и выводы ученого могут быть положены в основу мотивационного обеспечения ответственного поведения.

Л.И. Божович отмечает, что формирование новых мотивов осуществляется двумя наиболее общими путями: «снизу вверх» (когда актуализируются отдельные побуждения, которые приобретают устойчивость при дальнейшей систематической активизации) и «сверху вниз» (когда человеку прививаются в качестве образца цели, идеалы и создаются условия для их усвоения) [11].

В основе эмоционально-волевого компонента лежит осознанный контроль личностью действий в области своей ответственности, который представлен способностями:

- самостоятельно формулировать нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения;
- делать осознанный, ценностный выбор,

Волевые стремления и усилия характеризуют ответственную деятельность личности на всех ее этапах. «Зачатки воли заключены уже в потребностях, как исходных побуждениях человека к действию [89].

Волевой компонент представлен готовностью личности к совершению волевого усилия, воплощению в жизнь принятого решения. Такой человек готов отвечать за сделанный выбор, его нравственные результаты и последствия. Существенными чертами волевой личности являются следующие качества: организованность, целеустремленность, настойчивость, решительность, самостоятельность, выдержка, убежденность, уверенность в собственных силах, настойчивость, инициативность, дисциплинированность, терпение и другие.

Существенным аспектом ответственной деятельности является целеполагание – способность осознанно и самостоятельно ставить цели, в том числе и нравственные. В процессе воспитания ответственности необходимо учить подростков ставить перед собой цель, ориентировать на выражение готовности проявлять волевые усилия для ее реализации. Цель должна быть четкой, реальной, достижимой, измеримой. Следует разъяснять воспитанникам, для чего организуется тот или иной вид деятельности, какое значение и последствия она играет для самой личности, ученического коллектива, общества. Планирование деятельности – универсальное действие, позволяющее подростку представить этапы действий для достижения результата. При этом следует формировать у них способность критически мыслить, предвидеть социальные последствия собственной деятельности.

К «особому классу психических процессов и состояний, отражаемых в форме непосредственного переживания значимости действующих на индивида явлений и ситуаций» относятся эмоции [84]. Они регулируют поведение и

деятельность изнутри, постоянно соотнося их ход и промежуточные результаты с потребностями и мотивами. Эмоции являются субъективной (психической) формой существования потребностей [90] и связаны с активностью сознания человека [80, с. 125].

Выделяют положительные и отрицательные эмоции. Эмоции различаются по их выраженности, осознанности, избирательности, устойчивости. В деятельности они проявляются в особенностях поведения. «...Эмоции – это тот инструмент, который настраивает человека на общение с миром, с другими людьми, с собой» [89]. В этом смысле эмоционально-волевой компонент проявляется:

- в положительном отношении к личным и общественным ценностям, социальным нормам (моральным (нравственным) и правовым), своим обязанностям;
- в наличии интереса к самопознанию;
- в эмоциональном отношении к событиям окружающей действительности (эмоциональное переживание своих и чужих ответственных и безответственных поступков).

Различные авторы выделяют множество форм переживания эмоций. Эмоции характеризуется следующими особенностями [26]: общим эмоциональным фоном, проявляющимся при восприятии школьниками информации о ценности (это эмоциональное состояние неустойчиво, недифференцировано по отношению к объекту переживания); ситуативной эмоциональной оценкой ценности возникающей при условии, что подросток обладает определенным эмоциональным опытом (ей тоже характерна неустойчивость, однако она дифференцирована); устойчивая эмоциональная оценка ценности.

Деятельностный компонент основан на положении о том, что отношение существует неразрывно от деятельности и выражается в ней. Доказательством наличия ответственности является соответствующая ему активная деятельность субъекта данного отношения:

- включение личности в созидательную активность;
- самостоятельность в проявлении ответственного поведения;
- умение активно взаимодействовать с собой и партнерами в различных видах деятельности;
- автоматизм (привычность) осуществления ответственных поступков);
- решимость личности в исполнении обязанностей.

Упомянутый компонент отражает регуляцию личностью собственного действия относительно своих обязанностей, противостояние негативному влиянию извне и включает опыт по овладению общими для всех и субъективно значимыми навыками и приемами ответственного поведения. Важным моментом является осознанность, т.к. осознанное действие способно подчинять действие неосознанное. Результативность ответственной деятельности проявляется в умениях и навыках подростков:

- ответственно относиться к себе, другим людям, природе, объектам материального и духовного мира;
- творчески подходить к решению поставленных задач без ущемления прав других людей;
- реализовывать цели на практике;
- придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм;
- добросовестно исполнять свои обязанности;
- само- и взаимоконтроля, проявляющихся в деятельности, осуществляемой в условиях свободного выбора.

Ответственность подростков за результаты собственной деятельности невозможна без наличия у них навыков рефлексии – специфической формы теоретической деятельности, направленной на осмысление и анализ личностью собственных действий. По мнению Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмова, рефлексия – это ситуация пробуждения способностей школьника и инициирование его на поиск собственного пути развития [44, с. 10].

Рефлексивный компонент ответственности включает способность личности:

- отвечать за свои действия и поступки, исполнение возложенных на нее обязательств;
- анализировать (анализ) и давать критическую оценку своей деятельности, на основе сравнения, сопоставления, соотнесения представлений о себе с теми параметрами, которые предполагает ответственная деятельность (самооценка), информации о социальных нормах;
- анализировать ситуацию в динамике ее развития, видеть близкие и отдаленные результаты;
- предвидеть социальные последствия деятельности (прогнозирование), корректировать деятельность;
- отвечать за свои действия и поступки перед обществом;
- добросовестно исполнять возложенные обязательства.

Рефлексия – это не только знание или понимание подростком самого себя, но и выяснение того, насколько и как другие участники образовательного процесса знают и понимают его как личность, его личностные особенности, эмоциональные реакции, способности и возможности. Для подростка будет важно установить, в какой мере полученные (положительные или отрицательные) результаты являются следствием его собственной деятельности.

В этом ему может помочь анализ и критическая оценка следующих аспектов деятельности:

- правильность сформулированных целей, их преобразование (конкретизация) в те или иные задачи;
- адекватность решаемых приоритетных задач необходимым условиям;
- соответствие содержания собственной деятельности поставленным задачам;
- эффективность способов достижения поставленной цели;
- восприятие и адекватное интерпретирование сигналов от партнера по общению, получаемых в ходе совместной деятельности;
- определение, к какому типу личности и темперамента относится человек, его внутреннего мира и возможных будущих действий;
- нахождение в действиях и других проявлениях человека признаков, отличающих его от других и самого себя в сходных обстоятельствах в прошлом;
- видение главного в другом человеке, определение его отношения к социальным ценностям, учет в поведении людей поправки на воспринимающего, противостояние стереотипам восприятия другого человека.

С помощью рефлексивных способностей, которые включают в себя ряд основных интеллектуальных умений, подросток может управлять собственной деятельностью. При этом проявляются следующие умения:

- при постановке задачи ориентироваться на другую личность как активно развивающегося субъекта деятельности, имеющего собственные мотивы и цели;
- сделать предметом анализа каждый свой шаг;
- найти способы решения задачи;
- тактически мыслить, то есть конкретизировать задачи в поэтапные и оперативные, принимать оптимальное решение в условиях неопределенности, гибко перестраиваться по мере изменения ситуации;

- мыслить предположениями, гипотезами, версиями;
- работать в системе параллельных целей, создавать поле возможностей для маневра;
- в ситуации дефицита времени принимать достойное решение для выхода из трудных ситуаций;
- анализировать ситуацию в динамике ее развития, видеть близкие и отдаленные результаты;
- объективно и непредвзято оценивать факты и явления;
- доказательно, аргументированно, ясно и доходчиво излагать свою точку зрения.

В современной педагогической практике обнаруживается скудность и непоследовательность приемов, посредством которых предполагается формирование ответственности. Наиболее распространенными формами является письменный опрос и устный обмен мнениями. Одной из трудностей, с которой сталкиваются педагоги – это своеобразная культура молчания учеников. Школьники не всегда выражают готовность анализировать собственную деятельность, давать ей критические оценки. Кроме того, они не всегда могут высказать собственные затруднения, четко и последовательно сформулировать мысль, эмоциональное переживание относительно чего-либо. Организуя рефлексию, учитель должен поддерживать желание учащихся говорить о собственных достижениях и недостатках, формировать навыки устной речи. При этом важно снимать психологические и коммуникативные барьеры.

Следующая трудность, с которой сталкиваются учителя, формируя рефлексию школьников, это ложное представление учащихся об отсутствии проблем, если они о них не говорят. У учащихся формируется мнение о том, что если они публично заявляют о своих проблемах или затруднениях, то у его одноклассников складывается о нем впечатление как некомпетентной личности. Учащиеся начинают маскировать свои ошибки, постепенно формируя у себя культуру конспирации. Культуре конспирации можно противопоставить культуру рефлексивной практики в ученическом коллективе. Демонстрация модели критической рефлексии должна стать обязательным умением, которым владеет каждый ученик. Разновидностями рефлексии являются индивидуальная, коллективная (групповая), фронтальная. Осуществляя рефлексию необходимо учитывать возрастные особенности школьников. Например, в подростковом возрасте наиболее адекватным видом рефлексии является групповая, так как именно групповые ценности являются

преобладающими в данном возрасте. Подростки ориентируют свое поведение на мнение группы, которая становится для них референтной.

Итак, ответственность является социальной по природе, сложной по структуре и содержанию интегративной категорией, определяющей цели современного воспитания.

Вопросы для самоконтроля

5. В чем заключается сущность низкой степени инвариантности понятия «ответственность».

6. Какие существуют подходы в определении понятия «ценность»?

7. Перечислите структурные компоненты ответственности, дайте им характеристику.

8. Дайте определение понятиям ценность, мотив, эмоции, целеполагание, рефлексия.

9. Какими путями можно формировать у подростков мотивы?

10. Какие умения и навыки характеризуют ответственную деятельность?

11. С какими трудностями сталкиваются педагоги в процессе организации рефлексии?

12. Какие способности личности характеризуют рефлексивный компонент ответственности?

Вопросы для размышления

1. Подумайте и дайте собственное определение понятию «ответственность».

2. Почему основой ответственности является ценностное отношение личности к себе, другим людям, природе, объектам материального и духовного мира?

3. Какова связь мотивов и деятельности?

4. Какую роль играет целеполагание в процессе деятельности?

5. Приведите пример организации индивидуальной, групповой, фронтальной рефлексии.

6. Создайте памятку для учителя по формированию компонентов ответственности.

2.2. Подросток – субъект ответственности

В повседневной жизни можно встретить выражения вроде этих: «за энергетическое оснащение жилого района несет ответственность четвертый энергоблок АЭС», «сердце ответственно за доставку крови к жизненно важным органам». Подобные речевые обороты объясняют природные, техногенные, антропогенные явления. Однако нести ответственность, т.е. осознавать свое место в системе отношений, вытекающие отсюда обязанности, отвечать за их выполнение может только сознательный субъект. Поэтому вся общественная мысль, с древнейших времен и по сей день, стремится субъективизировать или субъективировать проблему ответственности. Человек является не только носителем ответственности, но и источником принятия решения в отношении ее несения. На принятие такого решения могут повлиять необходимость и свобода. Взаимосвязь и соотношение данных категорий и составляет сущность проблемы ответственности личности.

Проблема воспитания ответственности подростков не может быть решена без знания возрастных, социально-психологических, физиологических особенностей воспитанников. Учет возрастных особенностей – один из основных принципов организации целостного педагогического процесса, который предопределяет содержание, формы, методы воспитания, характер педагогических воздействий. Я.А. Коменский указывал на необходимость «считаться с различиями в возрасте, в способностях и культурности учащихся», «...удовлетворять естественности, чтобы каждый возрастной период мог делать то, что его как раз радует. Тогда мы не будем бороться с естественностью, но будем помогать ей приносить свои плоды» [46, с. 574].

Поэтому важно на основе анализа психолого-педагогической литературы выделить возрастные особенности, определяющие предрасположенность подростков к воспитанию ответственности. Ученые подростковый возраст делят на младший и старший, которые имеют свои специфические характеристики.

Младший подростковый возраст является важным этапом в становлении личности. Как отмечал И.С. Кон, «переход от детства к взрослости предполагает не только физическое созревание, но и приобщение к культуре, овладение определенной системой знаний, норм, навыков, благодаря которым индивид и может трудиться, выполнять общественные функции и нести вытекающую отсюда социальную ответственность». Этот период ученый называет переходным от зависимо опекаемого детства к «самостоятельной и ответственной деятельности взрослого человека» [48, с. 86].

В возрастной психологии рамки младшего подросткового возраста четко не определены. Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова установили рамки данного возраста в пределах одиннадцати лет семи месяцев и двенадцати лет девяти месяцев [34]. А.Д. Люблинская считает начало подросткового возраста с двенадцати лет [60].

Современные ученые (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман) обращают внимание на существенное «омоложение» подросткового возраста, произошедшее за последнее время. По их мнению, это связано с более ранним началом пубертата, изменением отношения подростков к будущему, проявлением чувства взрослости. Граница, разделяющая младший школьный и подростковый возраст, не может быть выражена точной цифрой. Интересующий нас период является промежуточным между младшим школьным и подростковым этапом развития. Б.Т. Лихачев очерчивает его возрастными рамками 5–7 классов [56, с. 275].

Авторы отмечают недостаточную разработанность условий здорового психолого-педагогического развития в отношении этой группы учащихся [110,127]. Так, Г.А. Цукерман считает, что недостаточность объективных знаний о психолого-педагогических характеристиках младших подростков проявляется в том, что одни ученые рассматривают этот возрастной интервал как завершение детства и приписывают 10–12-летним психологические характеристики 8–9-летних, другие описывают их так же, как подростков среднего возраста [115]. В работах исследователей младшего подросткового возраста (Д. Адельсон, Д. Липсиц, К.Н. Поливанова, Х. Ремшмидт, Д.Н. Узнадзе) содержатся эмпирические свидетельства тому, что психофизическое, умственное, социальное и экономическое развитие в этом возрастном периоде отличается качественным своеобразием и во многом определяет все дальнейшие особенности взросления.

Я.А. Коменский, характеризуя отрочество, подчеркивал, что оно «отличается восприимчивостью, воображением, памятью, любознательностью и охотой постоянно что-нибудь изучать и делать» [46, с. 574].

А.С. Макаренко в процессе воспитания использовал систему перспективных линий. Он различал перспективы близкие, средние, далекие. По мнению педагога, все они могут быть социально значимыми. Б.Т. Лихачёв уточняет, что «младшие подростки еще не способны заглядывать в отдаленное будущее. Всякое отодвигание близкой перспективы приводит к утрате ею привлекательных свойств и, следовательно, к потере стимулирующего действия» [58, с. 148].

Характеризуя взаимоотношения, складывающиеся в детском коллективе, И.С. Марьенко отмечает, что в нем «младший подросток стремится в своей

практической деятельности быть активным, соответствовать уровню своих взаимоотношений» [71, с. 167].

Ю.П. Азаров считает «ранний подростковый возраст самым непонятным и самым сложным» и утверждает, что освоение социального опыта у человека в данном возрасте «проходит преимущественно в русле их эмоционального развития». Автор дает характеристику девочкам и мальчикам этого возраста, отличающие их особенности: «Но есть у девочек и мальчиков нечто общее – это поэтическое состояние души, это удивительная одухотворённость порывов. Если взрослый не постарается понять этой прекрасной детской поэтичности, если не сделает ее своей союзницей, ни о каком нравственном влиянии говорить не приходится». Ученый полагает, что «в двенадцать лет всплески душевной раскованности преобладают преимущественно в игре. Надо переносить эту духовную взволнованность в сферу занятий, учебы, общественной деятельности» [2, с. 376–379].

В.А. Сухомлинский считает, что «особенно большое значение имеет материализация моральных богатств и ценностей в человеческих отношениях на грани детства и отрочества. Природа подросткового возраста таит в себе некоторые трудности и противоречия»:

- непримиримость к злу, и, с другой стороны, неумение разобраться в сложных явлениях жизни;
- стремление к идеалу, и, в то же время, нелюбовь к воспитыванию;
- желание самоутвердиться и неумение это делать;
- потребность в совете и нежелание обращаться за помощью к старшему;
- противоречие между богатством желаний и ограниченностью сил, опыта;
- показное отрицание авторитетов, увлечение идеальным и сомнение в том, что идеальное может быть в нашей будничной жизни;
- желание много знать, переживание вдохновения, радости интеллектуального труда и в то же время легкомысленное отношение к учебе;
- романтическая восторженность и грубые выходки, моральное невежество, восхищение красотой и ироническое отношение к красоте [99, с. 288–317].

Наибольший интерес представляют психолого-педагогические характеристики этого возраста, раскрывающие становление субъектности младшего подростка в личной жизнедеятельности, с которой тесно связано воспитание ответственности. Проявление подростка субъектом личной жизнедеятельности обусловлено когнитивной перестройкой его личности, в результате которой происходит открытие собственного “Я” как автора и творца своих поступков и личностных характеристик. В достаточной мере это

проявляется, когда дети обучаются в пятом–седьмом классах общеобразовательной школы, где организуется учебная деятельность, под руководством классного руководителя и учителей-предметников, существенно отличающаяся от обучения в начальных классах и одновременно не характеризующаяся той мерой самостоятельности, которая присуща для учащихся 8–9 классов.

Г.А. Цукерман выделяет тенденцию младших подростков к использованию интеллектуального потенциала, рефлексивных способностей, накопленных в процессе изучения основ наук. Автор считает, что уровень интеллектуального развития, достигнутый младшими подростками, порождает специфическую для данного возраста трудность: новый виток эгоцентризма. Он проявляется в том, что «к концу младшего школьного возраста точки зрения других людей оказываются в постоянном фокусе внимания школьников, уже способных видеть себя глазами других, но еще не способных допустить, что другие люди могут не быть постоянно заняты тем, чем поглощён младший подросток – оценкой себя самого. Поэтому жизнь этих людей внутренне чрезвычайно напряжена, они чувствуют себя объектами постоянного пристального внимания и оценивания» [115, с. 22].

Исследователи отмечают, что к 10–12 годам дети остро переживают разлад между тем, что от них ждут другие, и тем, к чему они стремятся сами. Многие конфликты младшего подростка с социальным окружением связаны с его попытками выработать собственные цели и ценности. У них уже проявляются способности к гипотетико-дедуктивному мышлению и рефлексии, но самостоятельное формирование ценностных ориентаций затруднено, поскольку при анализе интеллектуальных задач, предполагающих использование обобщенных социальных понятий, все 10–12-летние подростки проявляют конкретно-образное мышление, характерное для младших школьников [63].

Таким образом, младший подростковый возраст характеризуется как период активного формирования личной системы ценностных ориентаций и социально-нравственных понятий посредством личностного общения с взрослыми и сверстниками. В качестве предмета общения выступают элементы рефлексивного личного опыта. К 9–10 годам дети начинают анализировать сложные эмоции. В суждениях о себе и других присутствуют обобщённые психологические категории, оценки характера, лидерских качеств. В этом возрасте у детей проявляется противоречие между наличием личных представлений о нормах поведения, способностью учитывать мнения и интересы окружающих и неумением оценить все возможные последствия своих действий [34]. Поэтому, воспитывая младших подростков, необходимо

формировать у них ответственность, основанную на общественной морали и нравственности.

Понять особенности развития субъектности младших подростков можно, имея представления об их деятельности. В психологии еще не сложилось однозначного мнения о ведущей деятельности, в которой подросток проявляет субъектность. Эриксон полагает, что основное содержание личностного развития в этом возрасте составляет сознательное исследование собственной уникальности по отношению к другим людям [122]. Г.А. Цукерман в качестве ведущего вида деятельности выделяет социально-психологическое экспериментирование с собственной идентичностью: выявление потенциальных способностей и черт характера – храбрости, самостоятельности, силы воли и других. Особое место ученый отводит общению [115]. Поиск и определение границ собственного «Я» происходит в младшем подростковом возрасте через соотнесение своего самовосприятия и оценок со стороны других людей. Индивидуальность подростка формируется через общение с другими людьми. Ученые считают общение подростков с другими людьми «фактором первостепенной важности» и выделяют две сферы общения – общение со взрослыми и общение со сверстниками, которые способствуют усвоению младшими подростками общественно значимых критериев оценок, решению проблем нравственности и этики [17, с. 207].

В.В. Давыдов признает ведущим видом деятельности общественно-значимую активность подростков, которым важно, чтобы форма их поведения была не детской, соответствовала их представлениям о взрослости и была замечена окружающими [29]. В своих исследованиях ученый уделяет внимание рефлексии, которая определяется им как главная движущая сила всех сторон психического развития при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту. В.В. Давыдов выделяет разнообразные виды рефлексии и всесторонне рассматривает тот ее вид, который обслуживает самосознание школьников. Автор этот вид деятельности определяет как индивидуальную способность к самоизменению и установлению границ Я (самости) [30].

В младшем школьном возрасте интеллектуальное развитие детей соответствует начальным стадиям, а существенное воздействие на поступки оказывают эмоции. Поэтому в данном возрасте преобладают такие формы рефлексии, как функциональная, делающая человека способным адаптировать свою интеллектуальную и практическую деятельность, и коммуникативная, помогающая человеку различать и координировать позиции партнеров по совместному решению задач. Дошкольник и младший школьник не задумываются над тем, почему нужно поступать ответственно. Они просто воспринимают все сказанное взрослыми на веру и со свойственной им

эмоциональностью включаются в деятельность, которую те же взрослые и организуют.

В младшем подростковом возрасте развивается та форма рефлексии, которая обслуживает сферу самосознания ребенка. Она возникает, когда усвоенные знания младших подростков выступают в единстве с их эмоциональным отношением к чему-либо. Появление рефлексии рассматривается как готовность к созидательной деятельности на основе осознания своих потребностей. Результатом осознания своей деятельности является ответственное отношение, определяющее поведение на основе свободного выбора и предвидения его последствий. Поэтому уместно говорить о предрасположенности данного возраста к эффективному воспитанию ответственности.

В старшем подростковом возрасте и юности развивается способность к абстрактному мышлению, изменяется соотношение между конкретно-образным и абстрактным мышлением, в пользу последнего. И как следствие, возникает новая форма рефлексии, которая позволяет такое качество как ответственность развивать, переводить в новое качественное состояние посредством активной, творческой деятельности человека относительно себя, природы, объектов материального и духовного мира.

В младшем подростковом возрасте человек вступает на путь поиска смысла жизни. По мнению И.С. Марьенко, проблема цели и смысла человеческой жизни является основной для младших подростков, ведь «от того, как ее решает каждый отдельный воспитанник, прямо зависит, как будут решаться и все другие, более частные этические вопросы...» [71, с. 161].

Особенности воспитания ответственности в младшем подростковом возрасте определяется основными преобразованиями данного возраста: «чувством взрослости», которое проявляется в том, что воспитанники «не переносят назойливого воспитания, чрезмерной опеки» [70, с. 170], стремлением к самостоятельности, формированием самосознания, самооценки, следовательно, стремлением к самоутверждению, самовоспитанию, к воспитанию воли, а также совершению особым новообразованием – самоопределением. В этом возрасте «проявление самостоятельности поднимается на качественно новый уровень: из области чисто предметной деятельности, конкретного решения трудовых, учебных, игровых задач в области морального выбора и принятия решений. Подросток начинает осознавать себя как личность. И главное в этом осознании – самостоятельность выбора нравственного поведения. Конечно, за подростком должны сохраняться и практические задания, в процессе которых укрепляются деловые умения,

навыки, воля. Но упор следует сделать на воспитании ответственности, на нравственном выборе» [57, с. 132].

Д.И. Фельдштейн, рассматривая внутренние противоречия подросткового возраста, утверждает, что единственно возможный путь включения младшего подростка во взрослое общество как реального члена – путь формирования личной ответственности, который предполагает в результате общественно полезной деятельности подростка не только создать продукт, а сформировать ответственное отношение к общественному делу [110].

К.Н. Поливанова определяет ведущим тот вид деятельности подростка, в котором подросток в полной мере проявляет себя субъектом действия: от создания замысла до его реализации. По мнению ученого, предъявляя свое авторское действие социуму, подросток выражает субъектность и одновременно полнее осознает свои способности и характер [79]. В процессе воспитания авторское действие подростка может быть применимо в проектной деятельности. Роль педагога состоит в создании условий для возникновения у школьников инициативы и ее доведение до реализации.

Все упомянутые исследования содержат подтверждения нового уровня субъектности, на котором оказывается младший подросток. Так, к 10 и 11 годам у него становится более осозанным контроль над собственной жизнью. По мнению И.Р. Якиманской, если в младшем школьном возрасте ребенку свойственно думать, что его жизнь определяется взрослыми, то с возникновением нового уровня субъектности у него формируется убежденность в том, что изменения в его жизни зависят от его собственных желаний и усилий [124]. Взаимоусиливающиеся процессы психофизиологического и личностного развития создают младшему подростку возможность для субъективного формирования собственного поведения и представлений о себе.

Б.Т. Лихачев, давая характеристику младшим подросткам, обращает внимание на то, что в этом возрасте ребенок начинает критически оценивать не только внешний вид человека, но и его свойства и качества, способен абсолютизировать эти качества [57, с. 64]. По мнению ученого, младшие подростки находятся в постоянном поиске идеала.

В.П. Сазонов утверждает, что ответственность формируется в подростковом возрасте, так как именно в этот период человек способен осознавать, оценивать, отвечать за себя. «В детстве ребенок этого не может. Он переживает, потому, что им не довольна мама. Младший школьник плачет, потому что им недоволен учитель. В подростковом возрасте у ребёнка возникает психическое новообразование, которое можно назвать способностью к самоанализу...» [92, с. 96].

Анализ мнений ученых и опыт учебно-воспитательной работы в подростковых классах, позволяет сформулировать некоторые общие положения, требования, которые необходимо выполнять при организации воспитательной деятельности, обеспечивающей воспитание у младших подростков ответственности:

– процесс целенаправленного воспитания ответственности необходимо начинать в дошкольном и младшем школьном возрасте, но возможность для проявления этого качества личности в достаточной мере появляется лишь в младшем подростковом возрасте;

– основой воспитания ответственности в этом возрасте является субъектность младшего подростка, его способность к выбору, оценке, к формированию своего субъективного мира (включая познавательные, эмоционально-волевые свойства);

– у младших подростков в процессе становления собственной субъектности прослеживается единство рационального и эмоционального, что обеспечивает включение объектов природы, материального и духовного мира в сферу их жизнедеятельности, осознание их ценности, понимание необходимости относиться к ним ответственно;

– для воспитания ответственности к чему – либо важно признание миром взрослых самостоятельности младших подростков, т.к. именно в этом возрасте они отказываются от прямого копирования образцов и оценок взрослых, пытаются дать самооценку с опорой на внутренние критерии, стремятся к большей самостоятельности, независимости. В связи с этим процесс воспитания их ответственности характеризуется единством и взаимосвязью между педагогическим воздействием и активностью учащихся, между эмоциональной и интеллектуально-деятельностной сферами личности;

– для эффективного воспитания ответственности необходимо создать условия для самостоятельности младших подростков, которая проявляется в их нравственном выборе, возможности анализировать, планировать, осуществлять деятельность, оценивать результаты и корректировать ее. Поэтому следует предоставить воспитанникам свободу, определить ее социальные рамки исходя из того, что свобода должна стимулировать и обеспечить самостоятельность, не нарушать права других людей;

– в процессе воспитания следует побуждать младших подростков к жизненному воплощению идеальных представлений и устремлений, превращая их в стимул поведения – вовлечение их в активную общественно-полезную деятельность, в реальную заботу и ответственность за выполненную работу. При этом нужно добиваться того, чтобы общественно идеальные устремления

приобретали личностную ценность, объединяли в сознании воспитанника личное и общественное;

– в осуществлении воспитательного процесса важно ставить перед младшими подростками средние и близкие перспективы. При этом необходимо добиваться того, чтобы личные перспективы совпадали с общественными.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем заключается важность принципа учета возрастных особенностей в процессе воспитания?
2. Перечислите возрастные особенности подростков.
3. Заполните таблицу «Возрастные особенности подростков в ретроспективе педагогической мысли»:

№ п/п	ФИО ученого	Возрастные особенности

4. С какими трудностями сталкиваются педагоги в процессе воспитания подростков?

5. Перечислите общие положения, требования, которые необходимо выполнять при организации воспитательной деятельности, обеспечивающей воспитание у подростков ответственности.

Вопросы для размышления

1. Опираясь на собственный педагогический опыт, перечислите проявления возрастных особенностей подростков.

2. Почему в подростковом возрасте меняется отношение подростка к сверстнику, группе сверстников, взрослым?

3. В чем проявляется субъективность подростков?

4. Каковы основные преобразования подросткового возраста?

5. Приведите примеры развития абстрактного мышления подростков.

6. Создайте памятку для родителей по воспитанию с учетом возрастных особенностей подростков.

2.3. Сущность педагогического тренинга

Как отмечалось ранее, в истории педагогической мысли, уделялось определенное внимание воспитанию ответственности. Мы не исключаем важности использования исторического опыта в данном вопросе. Однако необходимо отметить, что педагогическая теория и практика не стоит на месте, развивается, меняются подходы к воспитанию подрастающего поколения. В современной школе подросток – это не просто ученик, послушно сидящий за партой и безропотно внемлющий учителю, а активный участник образовательного процесса. Он совместно с учителем планирует, ставит цели, осуществляет выбор собственной деятельности, определяет траекторию освоения образовательной программы и т.д. Такой подход относится не только к обучению, но и воспитанию, поэтому считаем уместным в качестве средства воспитания ответственности подростков использовать педагогический тренинг.

Приступая к изучению данной главы, у читателя возникнет правомерный вопрос: «Почему в процессе воспитания ответственности подростков и использовании средств тренинговых технологий автор употребляет не термин «тренер», что является закономерным, а термин «учитель»?». Системы отношений «тренер – спортсмен» и «учитель – ученик» имеют сходства и принципиальные различия. Учитель и тренер создают условия для достижения своими подопечными конкретных результатов. В своей деятельности они оба выполняют обучающую и развивающую функцию. В этом заключается их общность. Однако учитель, в своей позиции, по отношению к учащимся, в большей степени, по сравнению с тренером, ориентирован на их воспитание. Он не только транслирует информацию, показывает школьникам образцы поведения, но и оказывает воспитательное воздействие на формирующуюся личность.

Размышляя в данной логике, возникает потребность объяснить использование термина «тренинг». Тренинг, заимствованный учителями у психологов, сегодня активно используется в педагогической практике. При этом педагогический тренинг существенно отличается от социально-психологического. Он позволяет не только развивать участников, создавая условия для проявления их субъектности и отработки на практике конкретных умений и навыков, но и выполняет воспитывающую функцию, тем самым дает возможность приобрести личностные приращения в виде социально значимых качеств. Поэтому педагогический тренинг выходит за рамки тренировки и имеет воспитательную направленность. Кроме того, необходимость учета возрастной особенности подростков, выраженной в их стремлении к активному

общению, актуализирует использование педагогического тренинга в процессе воспитания ответственности подростков.

Педагогический тренинг – это специально организованная форма общения, основанного на активных методах групповой работы и ориентированного на воспитание его участников.

Тренинг позволяет участникам пополнить знания, научиться осознанно регулировать собственную деятельность. У них появляется желание, так же как и во время тренинга, активно участвовать в собственной жизни и жизни социума. Участники тренинга проявляют способность делать ценностный выбор, готовность к совершению волевых усилий, воплощению в жизнь принятых решений и ответственности за результаты и последствия сделанного выбора. После одного занятия, учителю не следует рассчитывать на глубокие изменения в сознании членов группы. Как правило, только в ходе цикла тренингов происходят существенные личностные приращения у большинства из них. Эффективность тренинга усиливается, если он используется в качестве элемента системы воспитания школьников.

Педагогический тренинг позволяет подросткам открыть свое “Я”, осознать самоидентичность и собственное совершенство, приобрести умения само и взаимооценки, самоизмерения.

В ходе тренинга успешно формируются коммуникативных навыки воспитанников. Участники педагогического тренинга во время занятий, овладевая различными способами межличностного взаимодействия, становятся более компетентными в сфере общения. Это особенно важно в эпоху интенсификации межличностных отношений. Подобное явление вызвано расширением и углублением специализации во всех областях деятельности, бурным развитием средств связи и транспорта, активным информационным обменом, что требует эффективной координации человеческих усилий. Перечисленные изменения делают межличностное общение необходимым и часто просто неизбежным, и даже принудительным. Поэтому каждый человек должен уметь активно взаимодействовать в команде, нести персональную и коллективную ответственности за возложенные на него обязательства.

Тренинговая технология представлена **пятью тренингами-модулями**, каждый из которых направлен на формирование одного из компонентов ответственности и включает:

- систему знаний о социальных нормах, личных и общественных ценностях, способах ответственного отношения к ним; об ответственности как качестве личности; о себе, о своих возможностях в проявлении ответственного поведения, сильных сторонах своей

личности, обязательствах перед окружающими людьми; нравственные понятия;

- приемы и методы отработки практических умений и навыков ответственного поведения, применения полученных знаний в различных жизненных ситуациях;

- индивидуальную и групповую рефлексия переживаний, связанных с приобретением нового жизненного опыта.

Специфическими чертами тренинга как групповой формы работы, по мнению Т.С. Паниной и Л.Н. Вавиловой [31, с. 5], являются:

- «соблюдение определенных принципов групповой работы;

- наличие постоянной группы (обычно от 7 до 15 человек), периодически собирающейся на встречи или работающей непрерывно в течение нескольких дней;

- определенная пространственная организация (чаще всего работа в одном и том же отдельном помещении, когда участники большую часть времени сидят в кругу);

- акцент на взаимоотношениях между участниками группы, которые развиваются и анализируются в ситуации «здесь и теперь»;

- применение активных методов обучения;

- вербализованная рефлексия по поводу собственных чувств и происходящего в группе;

- нацеленность на психологическую помощь участникам группы в саморазвитии, которая исходит не только от ведущего, но и от самих участников;

- атмосфера раскованности и свободы общения между участниками, климат психологической безопасности»

Тренинг, как средство воспитания, представляет собой совокупность разнообразных активных форм работы с подростками (интерактивных) методов.

За основу классификации тренинговых форм А.С. Прутченков взял принцип расширения социальных контактов участников. В соответствии с этим принципом автор выделяет следующие формы:

- индивидуальная;

- парная работа;

- групповая (работа в малых группах, большой круг);

- массовая.

«Начинать целесообразно с одного из индивидуальных тренингов. Это удобно даже тем, что школьников не надо пересаживать или изменять другим образом привычную для них обстановку в классе. Для учащихся нет практически никаких затруднений в освоении внешней стороны этой формы тренинга. Ведь контрольные работы, сочинения и т.п. они пишут именно индивидуально.

Освоив индивидуальную форму тренинга, школьники так же легко могут включиться в работу вдвоем – парная форма тренинговых занятий и упражнений. Эта форма также хорошо знакома учащимся, ведь практически все учебное время они сидят парами, постоянно чувствуя локоть друга (в прямом и переносном смысле этого слова).

Затем можно перейти к малым группам, сначала по 3-4 человека, то есть, следуя принципу расширения социальных контактов, переход от малой группы (3-4 человека) к «малой» большой группе (7-8 человек) покажется вполне естественным, если участники занятий хорошо освоятся в предыдущих формах работы.

И наконец, фронтальная форма тренинговых занятий, которая требует необычной организации, например, «карусель», когда надо убрать все столы вдоль стен, освободив место для одновременной работы всей группы в центре класса или помещения, встать в два круга Лицом друг к другу и передвигаться в такой своеобразной карусели, общаться, выполняя инструкции ведущего тренинг.

Другая массовая форма – «социологический опрос», или «народное гуляние», требует только достаточно свободного пространства, чтобы все участники занятий одновременно могли выполнять полученное задание, беспрепятственно общаясь друг с другом» [82, с. 41-42].

Перейдем к рассмотрению указанных форм тренинговой работы.

1. «Размышляя о себе самом» (Индивидуальная работа). Целью индивидуальной работы является оказание помощи участникам в процессе самопознания: понимания себя, своих особенностей, собственной индивидуальности, осознания своего отношения к природе, другим людям, объектам материального и духовного мира.

Для проведения занятий в этой форме участники тренинга могут самостоятельно выбрать рабочее место. Это может быть отдельная парта, стул у окна или любое другое удобное место.

Результаты индивидуальной работы участников могут быть обсуждены сразу после окончания отведенного времени, на следующем занятии или вообще не рассматриваться. В этом случае важен процесс самоанализа, приобщения подростков к рефлексивной практике.

2. «Лицом к лицу» (Парная работа). Основная задача парной работы – научить участников занятий слышать и слушать другого человека, вести диалог, учитывая особенности партнера, его состояние и настроение, сопереживать; откровенно высказывать свои соображения, аргументировать свои выводы, принимать во внимание мнение собеседника.

Подростки самостоятельно объединяются в пары, а тому, кто остался без партнера, можно предложить присоединиться к одной из пар. При этом в группе не должно быть более трех человек.

Предпочтительны смешанные пары. Не следует настаивать на этом, поскольку подросткам и старшеклассникам не всегда легко сделать выбор в пользу девочки (мальчика) на глазах у всей группы. Можно ввести правило работы группы: «Больше одного раза с одним и тем же человеком в паре не работать». Так все участники смогут поработать друг с другом, расширяя социальные контакты, приобщаясь к общению с разными людьми и преодолевая естественные барьеры.

Поскольку участники тренинга работают одновременно, пара может по своему усмотрению выбрать место для общения так, чтобы им никто не мешал.

3. «Четверка» (Малая группа из 3–4 человек). Особенность этой формы тренинговой работы – возможность пообщаться, поделиться сокровенным с небольшой «компанией», которая тебя принимает и понимает, и, кроме того, научиться открыто и вместе с тем тактично отстаивать свое мнение перед другими людьми.

Участники вправе самостоятельно решать вопрос о том, в какую малую группу входить, и поэтому в каждой малой группе, как правило, создается доверительная и дружеская атмосфера, которая располагает к откровенному разговору. Учителю не следует настаивать на конкретном составе малых групп, но вместе с тем участникам нужно объяснить, что чем чаще они будут работать в разных малых группах реальный шанс проверить себя и свои способности убеждать разных людей.

Для работы в четверках можно просто сдвинуть столы парами и предложить ребятам сесть лицом друг к другу. Или всей четверке сесть за один стол, но обязательно лицом друг к другу. В том случае, когда группа ребят просит оставить их впятером или даже вшестером, педагогу следует проявить твердость и предложить этой группе разделиться. В малой группе должно быть не более 3-4 человек.

4. «Великолепная семерка» («Малая» большая группа из 7-8 человек). В процессе работы «малой» большой группы у ее участников расширяется социальный опыт общения и самовыражения в большой группе людей. Это более сложная организационная форма, так как вызывает

определенные трудности в общении подростков. Ведь в восьмерке могут оказаться не только союзники и друзья, но и те, с кем не совсем приятно работать или общаться. Поэтому существенно, что бы каждый участник тренинговой группы осознал важность умения убеждать и слушать (и при этом слышать) разных людей.

Для удобства работы можно сдвинуть две парты или создать обычный круг. Одним из способов объединения в «малую» большую группу может быть соединение уже работающих пар или малых групп. Образовавшиеся восьмерки целесообразно размещать в разных концах помещения для того, чтобы во время работы они не мешали друг другу.

В процессе работы группы учителю необходимо обратить внимание на то, все ли участники принимают активное участие в обсуждении, прислушиваются к другим мнениям, дают возможность высказаться всем желающим. Нужно указывать подросткам на тактичность высказываний, возникающие эмоциональные и шумовые помехи.

5. «Карусель» (Общая работа в два круга). Возможность обсуждать проблемные вопросы в парах сменного состава так же позволяет формировать коммуникативные навыки.

Участникам тренинга предлагается сесть парами (напротив друг друга), так, чтобы получилось два круга – внешний и внутренний. Затем учитель объясняет основные игровые роли, которые будут по очереди играть участники. Первая групповая роль – у участников, сидящих спиной к центру во внутреннем круге. Их задача – аргументированно убедить своего партнера в том, что соответствует заданной роли.

Вторую групповую роль играют (также одновременно) те участники, которые сидят во внешнем круге лицом к центру, напротив своего партнера. Отвечая на все доводы и аргументы партнера, сидящего во внутреннем круге, они должны отстаивать свою точку зрения, обоснованно убедить его в своей правоте. Время на один диалог – 1–2 минуты. Затем по сигналу ведущего все участники, сидящие во внешнем круге, одновременно встают и делают один шаг вправо. Таким образом, они оказываются перед новым партнером. Для диалога вновь созданной пары отводится так же 1–2 минуты и т.д. Таким образом, за 10–15 минут этого тренинга ребята успевают по 5–6 раз сменить партнера, получив возможность пообщаться с каждым членом группы.

Во время этого упражнения целесообразно менять игровые роли не чаще, чем через две смены партнеров. Это нужно для того, чтобы участники тренинговой группы могли найти дополнительные, более убедительные аргументы в пользу своей позиции, так как за один диалог они, как правило, не успевают сориентироваться, «войти в роль». Поэтому, когда появляется

возможность еще раз сыграть эту же роль, подросток с большей активностью включается в диалог.

Слишком длительное проигрывание одной и той же роли снижает у участников интерес к обсуждаемой проблеме. Поэтому через 2, 3 пары целесообразно менять роли. В зависимости от целей общая продолжительность этой работы может составить от 6–8 диалогов до двух полноценных занятий. Так, например, можно посвятить целое занятие отработке умений и навыков, связанных с установлением контакта и окончанием диалога. Эффективным способом является прямая демонстрация различных возможных вариантов начала и окончания диалога самим учителем. Так же можно подготовить одну-две пары ребят и с их помощью продемонстрировать возможные варианты.

Такую форму работы можно использовать не только для формирования у участников коммуникативных умений и навыков, но и для обсуждения какой-либо проблемы, принятия совместного решения. Можно «подбрасывать» подросткам реальные ситуации, связанные с жизнью их коллектива. Обсуждая ее с начала в парах, а затем все вместе подростки озвучивают свое отношение к данному явлению, высказывают различные способы выхода из сложившейся ситуации. Тем самым они демонстрируют свои способности делать осознанный, ценностный выбор.

6. «Аквариум» (Активная работа части группы). Эта форма тренинга помогает решать несколько организационных задач:

- дать возможность участникам увидеть со стороны своих сверстников, когда активно работающая часть группы демонстрирует различные стили общения, способы установления контакта, улаживания назревающего конфликта и т. п.;
- включить в занятие даже тех участников, у которых нет особого желания участвовать в предлагаемом упражнении. Они могут играть роль наблюдателей и экспертов.

Для проведения упражнения в режиме «аквариум» учитель приглашает желающих выйти к доске или в центр класса. Эти участники получают конкретное задание и после ответов педагога на все возникшие вопросы начинают действовать в соответствии с полученной инструкцией. Остальные ученики – наблюдатели садятся таким образом, чтобы им было хорошо видно все происходящее. В процессе занятия каждый наблюдатель может занять место активного участника.

Для подростков существенное значение имеют внешние признаки любой деятельности. Поэтому, данный тренинг можно оформить соответствующими проблематике атрибутами: таблички с именами и фамилиями участников, микрофон, импровизированная трибуна и т. д.

Для эффективности упражнения можно заранее предупредить группу спикеров о тематике предстоящих выступлений. Тогда у них будет возможность подготовиться более серьезно. А во время занятия они смогут просто обсудить всю информацию, которую собрали за подготовительный период, соответствующим образом оформить и представить ее.

7. «Посиделки» (Большой тренинговый круг). В ходе «Посиделок» подростки осваивают новый стиль общения с большой группой людей по принципу «глаза в глаза». Для проведения упражнения в режиме большого тренингового круга необходимо освободить центр класса и расставить стулья в круг. Ребята садятся лицом к центру круга как можно ближе друг к другу, причем рядом с тем, с кем они хотят.

Во время высказывания одного участника все остальные должны внимательно слушать, не мешая ему говорить. Это правило – «Говорит один человек, остальные слушают, не мешая и не перебивая его» – должно соблюдаться непременно. После того как закончит говорить очередной участник, вступает в разговор с партнером тот, кто сидел справа от него, то есть по кругу. И так до тех пор, пока не выскажутся все желающие.

Большой круг является самой распространенной формой работы тренинговых групп. Он позволяет участникам:

- отрабатывать различные коммуникативные навыки;
- проверять эффективность разных стилей общения;
- принимать приемлемое для всей группы решение;
- делать осознанный выбор в пользу мнения другого человека;
- проявлять толерантность;
- находить ошибки своих сверстников, которые они допускают во время контакта с партнером и т. д.

Но эта форма одновременно является и самой сложной для освоения учащимися, так как человек оказывается в абсолютно открытой для всей группы позиции, когда все смотрят на него, слушают и оценивают.

8. «Народное мнение» (Массовая свободная деятельность). Данная форма предполагает одновременное активное и свободное участие всей группы в выполнении упражнения. Учитель заранее готовит все необходимое для быстрой организации упражнения и включения всей группы в работу. На все вопросы участников лучше ответить еще до начала упражнения с тем, чтобы в ходе его выполнения ребята не отвлекались и не теряли драгоценное время.

Такая форма дает возможность членам группы участвовать в работе в меру своих сил и настроения. Подросток практически не чувствует никакого давления с других участников, учителя. Находясь в условиях свободы, он самостоятельно принимает решение.

Данная форма тренинга позволяет участникам в соответствии со своим желанием включиться в общую дискуссию, которая проводится в свободном режиме. У каждого есть возможность «отдохнуть» от активного взаимодействия или, наоборот, проявить себя, включившись в межличностное пространство, сформированное в ходе работы данной тренинговой группы. Именно такое свободное общение дает возможность учителю продиагностировать реальное состояние группы.

Если даже в свободном общении большинство членов группы продолжает активно взаимодействовать, выполняя полученную инструкцию (или без нее, самостоятельно определяя содержание общения), то группа успешна, участники принимают друг друга, рассчитывают на помощь всей группы и ее отдельных участников.

Если во время проведения тренинга в данной форме значительная часть участников группы предпочитает «отдохнуть», то есть не включается в работу или включается эпизодически, а затем снова прекращает общение, значит, учителю есть над чем задуматься.

Е.А. Дагаева в тренинговой технологии предлагает использовать следующие формы:

- групповая дискуссия;
- мозговой штурм;
- ролевая игра и др.

Групповая дискуссия (от лат. discussion) – это свободный вербальный обмен знаниями, идеями или мнениями по поводу какого-либо вопроса, проблемы (31, с. 23). Дискуссия, как форма работы с подростками активный метод обучения, имеет существенное отличие от традиционной беседы. Беседа, как правило, охватывает несколько тем и не имеет структуры и ограничений. Дискуссия же ограничена одним вопросом или темой, строится в определенном порядке.

К функциям групповой дискуссии следует отнести:

- углубление, систематизацию и закрепление знаний по обсуждаемой проблеме;
- изменение установок участников тренингового процесса;
- выработку нового взгляда на проблему;
- обмен идеями, мнениями по обсуждаемому вопросу;

- развитие коммуникативных навыков: навыков слушания, аргументации, работы с возражениями;
- поиск консенсуса.

Данный метод развивает следующие коммуникативные умения и навыки, определяющие деятельностный компонент ответственности:

- внимательно слушать разговорную речь;
- использовать слова, произношение и грамматику соответственно ситуации;
- использовать невербальные средства соответственно ситуации;
- эффективно использовать голос: выделять и понимать главные и второстепенные идеи в разговоре;
- отличать факты от мнений;
- различать информативные и убеждающие сообщения;
- выражать идеи ясно и точно;
- убедительно представлять и аргументированно защищать свою точку зрения;
- задавать вопросы с целью получения информации и эффективно отвечать на них;
- быстро, критично и конструктивно включаться в дискуссию и обмен мнениями;
- развивать идеи на заданную тему;
- выбирать и организовывать соотносимые идеи, представляя их ясно на стандартном языке;
- угадывать намерения говорящего и давать себе отчет в той технике, которую он использует, с целью произвести впечатление на окружающих;
- участвовать в дискуссии в той манере, которая легче всего принимается остальными участниками, в частности, говорить без лишних слов и по существу;
- давать точные и краткие указания; эффективно отвечать на вопросы; осуществлять социальные ритуал и т.д.

Подготовка к дискуссии предполагает прохождение следующих этапов:

- выбор и формулировка темы;
- постановка цели;
- определение содержания и продолжительности дискуссии;

- определение способов фиксации мнений, идей.

Для того чтобы дискуссия произвела воспитательный эффект, учитель должен реализовать следующие задачи:

- сформулировать проблему и тему дискуссии;
- вызвать интерес к поднятой проблеме, желание высказать собственное мнение;
- установить правила участия в дискуссии (активность каждого участника, не перебивать, не повторяться, соблюдать регламент, критиковать мнение, а не человека и др.);
- поддерживать у участников интерес к дискуссии и их активность с помощью дополнительных приемов (дополнительные вопросы, пример, афоризм, фрагмент фильма и др.);
- в силу необходимости подводить промежуточные итоги;
- поддерживать логику дискуссии, не позволять участникам отклоняться от заданной дискуссионной траектории;
- подвести итоги дискуссии (рефлексия).

Успех дискуссии зависит от четкого соблюдения определенного алгоритма, этапы которого представлены в таблице 1.

Таблица 1

Алгоритм проведения групповой дискуссии

№ п/п	Этап	Содержание
1	подготовительный	<ul style="list-style-type: none"> • актуализация проблемы (постановка проблемного вопроса, демонстрация видеосюжета, предоставление возможности выбрать одну из уже имеющихся точек зрения); • инструктирование участников дискуссии (знакомство с проблемой, целью и правилами проведения дискуссии)
2	операционный	<ul style="list-style-type: none"> • обмен мнениями между участниками; • подведение промежуточных итогов
3	рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> • подведение итогов (выделение ключевых идей, акцентирование внимания на изложенных позициях, обобщение высказанных мнений);

№ п/п	Этап	Содержание
		<ul style="list-style-type: none"> • обмен мнениями между членами группы; • сопоставление полученных результатов, оценка эффективности дискуссии

Несомненными достоинствами групповой дискуссии являются высокая степень познавательной активности и эмоциональная вовлеченность всех участников в обсуждение поднятой проблемы, а недостатками – возможность выхода за пределы обсуждаемой проблемы; нарушение временных рамок; пассивность или чрезмерная активность отдельных членов группы; столкновение различных точек зрения, и как следствие, нарастание эмоциональной напряженности в группе.

Мозговой штурм (от англ. brainstorming – «brain» – мозг, «storm» – штурм, атака) – метод групповой работы, направленный на генерацию новых идей, стимулирующих творческое мышление каждого участника [31, с. 29].

Впервые этот метод был апробирован А. Осборном в конце 30-х годов XX века в США. В тренинге мозговой штурм можно использовать тогда, когда есть необходимость собрать новые творческие идеи по проблемному вопросу, найти решение проблемы, взглянуть под новым углом на ситуацию. В этом случае вся группа делится на несколько подгрупп. Мозговой штурм проходит одновременно в каждой подгруппе.

Основное отличие мозгового штурма от групповой дискуссии заключается в том, что его главная функция – это обеспечение генерации идей, а не анализ и обсуждение предлагаемых участниками решений. Его применение в тренинговом процессе позволяет решить следующие задачи:

- выйти за пределы шаблонов, стереотипов поведения;
- найти и принять правильное решение;
- развить навыки командного взаимодействия;
- развить навыки слушания.

Мозговой штурм позволяет достичь синергетического эффекта, т.к. совместная работа порождает идеи более высокого качества, чем индивидуальная форма деятельности. Групповая форма взаимодействия приводит к ситуации, когда идея, озвученная одним из участников, может натолкнуть на продуктивную идею другого участника и т.д.

Предлагает стандартный вариант алгоритма проведения мозгового штурма, представленный в таблице 2.

Таблица 2

Алгоритм проведения мозгового штурма

№ п/п	Этап	Содержание
1	подготовительный	<ul style="list-style-type: none"> • организация пространства; • инструктирование участников дискуссии (разъяснение правил проведения мозгового штурма); • определение задания, над которым будет работать группа
2	операционный	<ul style="list-style-type: none"> • генерирование идей (набрасывание «веера» путей решения проблемы); • классификация идей по определенному признаку; • выбор 1–2 наиболее актуальных идей; • презентация способов решения проблемы
3	рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> • подведение итогов (выделение ключевых идей, акцентирование внимания на изложенных позициях, обобщение высказанных мнений); • обмен мнениями между членами группы; • сопоставление полученных результатов, • оценка эффективности и слаженности работы

Мозговой штурм не сложен в проведении, не требует высокотехнологичного оборудования или тщательной подготовки. При этом эффективность работы его участников легко оценить. К его недостаткам следует отнести зависимость его результатов от потенциала участников тренинговой группы, а также высокую эмоциональную затратность. Сложность применения мозгового штурма состоит в том, что его участникам довольно тяжело дается соблюдение правила безоценочного восприятия идей.

В настоящее время одной из организационных форм педагогического процесса, позволяющей в значительной степени усилить воспитательную деятельность школы, органично включая в сферу ее влияния практически всех

учащихся, становится игра. Воспитывающий и развивающий эффект игры определяется теми благоприятными обстоятельствами, в которых оказываются ее участники, а именно – возможность для активного межличностного взаимодействия и самоопределения.

Игра как отраженная модель поведения, проявления и развития сложных самоорганизующихся систем включает в себя альтернативные сценарии различных процессов происходящих в жизни человека и общества. В ней заложены основы для самовыражения личности, возможность проявить творчество, осуществить свободный выбор.

Л.И. Новикова считает, что игра, наряду с трудом, познанием, общением, является условием нормальной жизнедеятельности детского коллектива. Ее цель – получить удовольствие, ощутить наслаждение, независимо от содержания и характера. Ученый считает, что игра, лишённая удовольствия, осуществляемая во имя чувства долга или в силу необходимости, – просто нелепость. Во всех этих случаях воспитательная цель лежит вне игры в сфере учения, труда, спорта и т. д., но достигается она через включение ребят в игру, связанную с процессом достижения этой цели.

Отечественный педагог-исследователь Л.А. Байкова подчеркивает двухплановый характер игры [7, с. 7]. Во-первых, играющий выполняет определенную реальную деятельность, осуществление которой требует действий, связанных с решением вполне конкретных, порой нестандартных задач. Во-вторых, многие моменты деятельности являются условными и позволяют отвлечься от реальной ситуации. Такая двухплановость, обуславливает развивающий эффект, помогает снять психологическое напряжение. Для подростков, которым неудачи становятся фактором угнетающим жизнь, игра помогает развиваться, обогащает жизненным опытом, готовит почву для успешной деятельности в реальной жизни.

С.А. Шмаков указывает на то, что игра всегда подразумевает взаимодействие [82]. По его мнению, играть – значит вступать в контакты с другими. В этом плане она есть диалог между партнерами или группами партнеров, своего рода полигон для общественного и творческого самовыражения. Игра, подчеркивает ученый, необычайно информативна. Она знакомит с окружающим миром и с самим собой. Здесь ребенок совершенно свободен и уже, поэтому не копирует поведение людей, но и обязательно вносит даже в подражательные действия нечто свое. Игру можно рассматривать как своеобразную сферу человеческой деятельности, имеющую свои особые формы, которая, в свою очередь, может проявляться в других видах деятельности.

«Ролевая игра – это моделирование ситуации, в котором участникам предлагается принять определенную роль и затем выработать способ, позволяющий привести эту ситуацию к достойному завершению» [31, с. 33].

Ролевые игры способствуют:

- приобретению и совершенствованию навыков межличностного общения;
- изменению отношения к самому себе, другим людям, объектам материального и духовного мира, возложенным обязательствам;
- приобретению социально значимых умений и навыков;
- формированию модели поведения, связанной с выполнением обязанностей, входящих в сферу деятельности личности;
- получению объективной оценки своих действий от участников тренинга и учителя;
- стимулированию анализировать свое поведение, прислушиваться к мнению окружающих, адекватно реагировать на критику;
- формированию навыков само и взаимооценки;
- формирование мотивации ответственной деятельности
- активизации участников;
- эмоциональному восприятию окружающей действительности;
- развитию сенситивности, поведенческой гибкости.

В настоящее время в тренинговых технологиях активно ролевые игры различных модификаций. Д. Турнер предлагает следующую классификацию ролевых игр:

- демонстрационные ролевые игры;
- ролевые игры для всей группы;
- обмен ролями;
- спонтанные ролевые игры [107].

Демонстрационная ролевая игра представляет собой образец поведения для подражания и отражает «правильную реакцию» на конкретную ситуацию. Она стимулирует участников к достижению таких же положительных результатов, как в игре. Демонстрационную игру можно с успехом применять для освоения подростками нормативного поведения.

Ролевая игра для всей группы – эффективный метод, обеспечивающий максимальное вовлечение участников в тренинговый процесс. Такая деятельность позволяет:

- выяснить разные точки зрения, прийти к соглашению;
- отработать на практике алгоритм принятия решения;
- выяснить внутренние проблемы группы и отдельных ее участников;
- вовлекать участников в процесс планирования деятельности, решение актуальных проблем.

Обмен ролями – ценный метод, способствующий повышению эмпатии и самооценки. Например, двум участникам группы предлагается сыграть роль подростка, регулярно опаздывающего на первый урок и учителя, который должен провести с ним дисциплинарную беседу. Затем, им предлагается поменяться ролями так, что бы они могли посмотреть на ситуацию с другой точки зрения. Испытываемые чувства легко помогают понять, какие модели поведения эффективны, а какие – нет.

Спонтанные ролевые игры. Спонтанными называются такие ролевые игры, ситуации для которых просят придумать самих подростков и затем продемонстрировать их всей группе. На их основе и строится дальнейшая игра с привлечением других членов группы. Метод спонтанных ролевых игр удобен для того, чтобы начать процесс перенесения знаний в реальную жизнь. Приобретенные умения и навыки применяются для решения реальных задач в безопасной обстановке, имеют практическую направленность.

Алгоритм проведения ролевой игры

1. Инструктирование всей группы: разъяснение сценария, целей, задач, обеспечение безопасной обстановки, создание мотивации.
2. Выбор участников, определение наблюдателей.
3. Игра.
4. Обсуждение и подведение итогов.

Для успешного достижения целей ролевой игры необходимо учитывать следующие рекомендации:

1. При выборе сценария учитель должен учитывать:
 - **актуальность** – сценарий игры должен предоставлять возможность делать значимые для воспитания выводы на основе разыгрываемой ситуации;
 - **уровень сложности** предлагаемого материала, соответствующего возрастным особенностям подросткам;

- **правдоподобие** – насколько описываемая ситуация будет привычна или узнаваема участниками игры.

2. Выбор участников может быть основан на положении о том, что не каждый подросток готов сразу активно включиться в игровую деятельность. Поэтому целесообразно в начале тренингового процесса привлекать самых раскованных членов группы, а застенчивых приобщать постепенно. На первых порах, чтобы участники чувствовали себя комфортнее, лучше подбирать знакомые для них роли.

3. Для снижения напряжения, создания ситуации успеха, учитель должен:

- **доступно объяснить** каждому участнику цели занятия, задачи и схему проведения обсуждения;
- **всегда отмечать**, что ролевая игра – это не соревнование, здесь никого ни с кем не сравнивают;
- **создать** атмосферу сотрудничества, взаимопонимания и взаимной поддержки;
- **разъяснить** правила обсуждения и конструктивной критики.

4. При проведении ролевых игр определенное количество людей оказывается напрямую не задействовано в игре. Чтобы вовлечь этих подростков в игровую ситуацию и позволить им, наряду с игроками, активно работать, можно использовать их в качестве наблюдателей. Функции наблюдателя заключаются в следующем:

- наблюдать за происходящим и оценивать эффективность поведения участников, что бы потом во время обсуждения представить свои выводы. Некоторые выводы относительно эффективности действий станут частью итоговых занятий;
- оставаться в стороне от происходящего, чтобы увидеть то, чего не замечают непосредственные участники игры;
- сформулировать выводы для участников и остальных членов группы.

Можно поручить одному наблюдателю следить за невербальной коммуникацией, а другого – наблюдать за техникой постановки вопросов. Наблюдателям необходимо разъяснить важность их роли в процессе обучения для участников игры и обратить их внимание на то, как они сами могут учиться с помощью такого вида деятельности.

5. По окончании игры важно дать участникам возможность проанализировать свои действия и получить обратную связь от окружающих. Высказывания должны быть конкретными и конструктивными, не содержать

критики и оценочных суждений относительно личности игроков. Необходимо акцентировать внимание участников обсуждения на поведении игроков, его эффективности для достижения поставленных целей. В ходе обсуждения состоявшейся ролевой игры вначале необходимо выслушать мнение ее активных участников, затем обратиться к наблюдателям и в заключении – к пассивным участникам.

К достоинствам ролевых игр следует отнести возможность:

- развить коммуникативные навыки;
- повысить эмоциональную вовлеченность участников в тренинговый процесс;
- усвоить информацию;
- освоить определенные навыки;
- корректировать уже сложившиеся установки, изменять их в нужном направлении.

Недостатком ролевых игр является высокая степень риска и непредсказуемости поведения участников.

С последнего десятилетия XX века актуализировались деловые игры. Идеи и особенности этих игр рассмотрены и разработаны многими учеными. Например, Я.М. Бельчиков и М.М. Бирштейн видят суть деловой игры в творческой деятельности ее участников, которым нужно отыскать и сформулировать суть проблемы и способы ее решения, о которых заранее ничего не известно [8, с. 14]. Именно непредсказуемость, по их мнению, делает игру специфической формой познавательной деятельности. Предлагает алгоритм проведения деловой игры, представленный в таблице 3.

Алгоритм проведения деловой игры

№ п/п	Этап	Содержание
1	подготовительный	<ul style="list-style-type: none"> • организация пространства; • разработка игры (разработка сценария, план игры, общее описание игры); • инструктирование участников игры (разъяснение правил проведения игры, ее регламента и содержания); • ввод в игру (постановка проблемы, целей, распределение ролей, формирование группы, консультации)
2	операционный	<ul style="list-style-type: none"> • групповая работа над заданием; • межгрупповая дискуссия
3	рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> • подведение итогов (определение выводов, обобщение высказанных мнений); • обмен мнениями между членами группы; • анализ деятельности; • оценка эффективности и слаженности работы; • самооценка участниками своей деятельности; • рекомендации учителя

При организации рефлексии можно применять приемы, заимствованные из технологии критического мышления. Например, в процессе подведения итогов тренинга, членам группы, предлагается заполнить таблицу «ПМИ» (плюс – минус – интересно), которая выглядит следующим образом.

Таблица 4

Пример индивидуальной и групповой рефлексии «ПМИ»

Плюс	Минус	Интересно
Это мне удалось, будет полезно другим	Мои недостатки, недоработки или отрицательный результат	Эта точка зрения показалась интересной, об этом хочется подумать, задать вопросы

Затем организуется обсуждение с использованием записей в таблицах. В данном случае этот прием направлен на формирование специфической рефлексии связанной с осмыслением собственного поведения, его соответствия с ответственной деятельностью. Прием индивидуальной (групповой) рефлексии «ПМИ» можно использовать и в других модификациях.

Еще одна форма групповой рефлексии, пользующаяся большой популярностью у учащихся – «Шесть шляп». Для работы используются идеи одного из исследователей механизмов творчества Эдварда де Боно, который разработал метод, обучающий эффективно мыслить. Шесть шляп – шесть разных способов мышления. Учащиеся делятся на шесть групп (шляп):

- белая – беспристрастное и объективное изложение фактов;
- красная – эмоциональное объяснение собственного (субъективного) отношения к факту;
- черная – поиск того, что в данных фактах неправильно, нуждается в доработке или просто ошибочно;
- желтая – настойчивый поиск положительных моментов, присущих данной ситуации, построение позитивных умозаключений; необходимость сделать все возможное, чтобы найти обоснование своему оптимизму. Этот образ мыслей имеет еще и прямое отношение к предвидению, прогнозированию социальных последствий предполагаемой деятельности;
- зеленая – активизация мышления;
- синяя – управление мыслительным процессом, применение шляп других расцветок; обобщение всего достигнутого к настоящему времени, исполнение роли фотографа, беспристрастно фиксирующего плоды деятельности каждой из перечисленных выше шляп, прекращение споров.

Данный метод можно использовать и в качестве модели групповой дискуссии на заданную тему.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение понятию «педагогический тренинг».
2. Раскройте сущность педагогического тренинга.
3. Какие активные формы работы с подростками входят в состав тренинговой технологии?
4. Перечислите структурные элементы педагогического тренинга.
5. Перечислите и охарактеризуйте активные формы работы с подростками воспитания ответственности.
6. В чем заключаются их достоинства и недостатки?

Вопросы для размышления

1. В чем заключается актуальность применения педагогического тренинга в процессе воспитания ответственности подростков?
2. Какие возрастные особенности подростков могут быть учтены с применением педагогического тренинга?
3. Выделите достоинства и недостатки педагогического тренинга как средства воспитания ответственности подростков.
4. Как с помощью педагогического тренинга формируются компоненты ответственности подростков?
5. Какие активные формы работы с подростками методы можно еще использовать в процессе воспитания ответственности? Свой ответ аргументируйте.

Глава 3. Тренинговая технология воспитания ответственности младших подростков

Когнитивный модуль

Актуализация

Учитель. Как показывает история, во всем мире растет количество техногенных катастроф – крупных аварий, влекущих за собой массовую гибель людей и экологические катастрофы. В качестве главной причины этих негативных для общества явлений выступает «человеческий фактор». Вот только несколько примеров подобных фактов, произошедших за последние 33 года:

- 28 марта 1979 года – авария на АЭС «Три-Майл Айленд» (США), в ходе которой произошел выброс в атмосферу от 2,5 до 13 миллионов кюри радиоактивных газов; работы по устранению аварии обошлись США в 975 млн. долларов;

- 3 декабря 1984 года – катастрофа на химическом заводе американского концерна Union Carbide (Индия), в результате которой произошел выброс более 40 тонн отравляющего вещества – паров метилизоцианата, пострадало 150 – 600 тыс. человек;

- 26 апреля 1986 года – взрыв на Чернобыльской АЭС (СССР), в результате которой 31 человек погиб в течение первых трех лет; через 15 лет погибло от лучевой болезни от 60 до 80 человек; 134 человека перенесли тяжелую лучевую болезнь; более 115000 человек из 30-километровой зоны были эвакуированы; для ликвидации последствий были мобилизованы значительные ресурсы, более 600 000 человек участвовали в ликвидации последствий аварии;

- 4 июня 1989 года – железнодорожная катастрофа на Транссибирской магистрали (СССР), в результате которой погибло более 700 человек;

- 21 сентября 2001 года – взрыв на химическом комбинате в Тулузе (Франция) результатом которого стала гибель 30 человек, более 3,500 человек были ранены, получили повреждения 79 школ, 11 лицеев, 26 колледжей, 2 университетов, 184 детских садов, 27000 квартир, без крова осталось 40000 человек, прекратили деятельность 134 предприятия. Общая сумма ущерба составила 3 млрд. евро.

Одной из причин этих и других катастроф является – безответственность рабочих, технического персонала, отсутствие готовности отвечать за свои

действия и поступки перед обществом, неумение предвидеть социальные последствия своей деятельности. В условиях глобализации таким качеством как ответственность обладать особенно важно.

Мы начинаем модульный курс, который направлен на формирование ответственности. Основная форма занятий – педагогический тренинг, на котором вы будите много общаться получите возможность открыто высказать свое мнение и выслушать мнение других участников, попробовать себя в разных ситуациях, узнать о себе что-то новое.

Несмотря на то, что участники тренинговой группы могут быть учениками одного класса и хорошо знать друг друга следует в начале занятий проводить различные упражнения, которые зададут тон открытости, доверия, эмоциональной свободы, сплоченности в группе и каждого участника. Это позволит успешно работать, продвигаться вперед в содержательном плане. Кроме того, выполненные на этом этапе упражнения могут дать материал, обсуждение которого послужит «мостиком» для перехода к другим тренинговым модулям.

Упражнение 1. «Ожидания и опасения» «Размышляя о себе самом» (Индивидуальная работа)

Учитель. Вам предстоит участие в длительном тренинге. Хотите вы в нем участвовать или нет? С каким настроением вы пришли на занятие? Выскажите свое отношение к предстоящему тренингу. Возьмите обычный лист бумаги, разделите его вертикальной чертой на две равные части. С левой стороны сделайте заголовок «Мои ожидания», а с правой – «Мои опасения». Затем начинайте осмысление своих ожиданий (чего вы хотите получить от этого тренинга) и опасений (что вас тревожит, беспокоит). При анализе постарайтесь прислушаться к себе и быть внимательными.

Все соображения запишите на бумаге и систематизируйте их по степени важности, т.е. на первом месте запишите свое самое основное ожидание, на втором месте – то, что менее важно, чем первое и т.д. А затем примите окончательное решение – с чем вы пришли на тренинг? Какой список (ожиданий или опасений) получился более представительным и серьезным? Что перевесило – ваши ожидания или опасения? Предлагаю всем участникам тренинга заполнить специальную аналитическую таблицу, в которой каждый будет отмечать свои ожидания и опасения. Листы можно не подписывать.

Аналитическая таблица

№ п/п	Мои ожидания	п/п	Мои опасения
1			
2			
3			

Учитель собирает листочки. Зачитывает их и по ходу поясняет цели предстоящей работы, комментируя, насколько обоснованы те или иные ожидания и опасения.

Комментарии. После того как участники поработают над предложенной темой и заполнят обе части аналитической таблицы, учитель может предложить желающим зачитать и прокомментировать свои записи. Любой член группы может высказать свое отношение к словам выступившего человека, но только в положительном ключе. Затем слово предоставляется очередному желающему и т.д.

Вопросы для обсуждения: «Чего вы ожидаете от тренинга? Почему? Чего опасаетесь? Почему? Трудно ли вам было анализировать свои ожидания и опасения?».

Упражнение 2. «Знакомство» «Посиделки» (Большой тренинговый круг)

Учитель. А теперь давайте познакомимся. Сядьте в большой круг. Сейчас каждый из вас, по очереди, назовет имя, которым он хотел, чтобы его называли на тренинге и два качества своей личности (плохое и хорошее) в форме прилагательного.

Комментарии. Учителю необходимо обратить внимание на то, сколько подростков называют ответственность.

Вопросы для обсуждения: «Почему ваш выбор пал именно на эти качества? Кому было трудно давать себе характеристику? Почему? У кого возникли затруднения при обдумывании?».

Упражнение 3. «Принятие правил» «Посиделки» (Большой тренинговый круг)

Учитель. Сейчас мы совместно выработаем определенные правила работы в группе, которые необходимы для того, чтобы все участники чувствовали себя комфортно и безопасно. Правила будут записаны на листе ватмана и закреплены на видном месте. В течение всех последующих занятий правила группы будут находиться на том же месте. Обратите внимание на необходимость соблюдения правил работы в большом круге. Напомню главное – во время высказывания одного участника все остальные должны молчать и внимательно слушать. Правило – «Говорит один человек, остальные слушают, не мешая и не перебивая его» – должно обязательно соблюдаться всеми участниками тренинга. После того как один участник выскажет свои предложения относительно правил группового взаимодействия, вступает в разговор тот, кто сидел справа от него, то есть по кругу. И так до тех пор, пока не выскажутся все желающие. Предложенные правила записываются, а затем принимаются в ходе голосования простым большинством голосов.

Примерные правила внутригруппового взаимодействия:

1. Физическая и психологическая закрытость группы. Физическая закрытость – т.е. состав группы постоянный, никто новый в группу прийти не может и никто не может не приходиться на занятие. Мы начинаем занятие только когда придут все участники. Если кто-то опаздывает, то мы все его ждем. Психологическая закрытость означает, что то, что будет говорить каждый участник о себе нельзя рассказывать за пределами этого круга. Мы можем говорить о тех идеях, которые возникли во время тренинга, но то, что говорит каждый о себе – нельзя. Подумайте, сможете ли вы выполнить это правило? Пусть каждый ответит.

2. Правило искренности. Если я что-то говорю в круг, то это то, что я чувствую, т.е. заведомая неправда исключена. Принимаете это правило?

3. Правило круга. Мы слушаем каждого, кто говорит не перебивая. Если вы хотите что-то сказать, то говорите в круг.

4. «Здесь и теперь». Предметом нашего обсуждения будут процессы, происходящие в группе в данный момент, переживаемые чувства, появляющиеся мысли.

5. Принцип Я. Все высказываются от своего имени (т.е. используем личные местоимения единственного числа «я чувствую», «мне кажется»...).

6. Активность. Упражнения подразумевают активность всех участников.

Вопросы для обсуждения: «Легко ли вам было соглашаться с предложенными правилами? Почему? С каким правилом вам было трудно согласиться? Почему? У кого возникли затруднения при обдумывании? Почему? У кого есть дополнения, замечания или пожелания?».

Упражнение 4. «Твои основные потребности» «Лицом к лицу» (Парная работа)

Учитель. Возьмите лист бумаги и сверху напишите: «Твои основные потребности». Сейчас в течение 4 минут вы будете на этом листе записывать основные потребности друг друга. Вы пишете, перечисляя кратко то, в чем нуждается ваш партнер, естественно, с вашей точки зрения, а он, в свою очередь, будет перечислять то, в чем нуждаетесь вы.

Разговаривать в течение этих 4 минут нельзя, то есть вы не имеете права спрашивать у вашего партнера: «Что ты хочешь?» Это было бы слишком просто. Подумайте о нем, поразмышляйте над его основными потребностями. Результаты этих размышлений запишите в один столбик на вашем листе бумаги. В принципе, нет никаких ограничений, пишете все то, что может, с вашей точки зрения, хотеть ваш партнер. Желания должны быть достаточно конкретными. Например, «он хочет съесть фруктовое мороженое».

Затем обменяйтесь своими записями и, внимательно прочитав список, вычеркните из него те потребности, которых у вас в данный момент нет. А все остальное остается в списке. В заключении, вернув друг другу списки, можете свободно обсудить результаты работы. Что пришлось вычеркнуть и почему? Что угадано абсолютно верно?

Комментарии. Во время инструкции учителю не следует приводить много примеров различных потребностей человека. Это затрудняет процесс обдумывания. Подростки должны самостоятельно принять решение относительно потребностей партнера. Можно лишь наполнить о разделении потребностей на материальные (пища, воздух, вода, товары и услуги) и духовные. У подростков часто вызывает недоумение: «Почему в процессе обдумывания нельзя разговаривать и спрашивать? Ведь достаточно трудно самому догадаться чего хочет другой человек» Нужно им объяснить, что это специальный прием, и задача тренинга – попытаться самому разобраться в человеке, сидящем рядом, или напротив, понять его.

После истечения времени, отведенного на работу пары, можно предложить желающим высказаться.

Вопросы для обсуждения: «Легко ли вам было определить потребности другого человека? Почему? Что вызвало затруднения? Почему? Что нового вы узнали о себе? Что нового вы узнали о своем партнере? Чему вы научились выполняя данное упражнение?».

Упражнение 5. «Глаза в глаза» «Карусель» (Общая работа в два круга)

Учитель. В обычной жизни люди довольствуются поверхностными, неглубокими контактами друг с другом, не пытаюсь увидеть, что чувствует, переживает другой человек. Я хочу предложить вам сейчас в течение 3–5 минут смотреть в глаза другим, стараясь установить контакт с каждым членом группы. Поставьте стулья в два круга, эмитируя карусель. По моей команде вы начнете диалог, на который отводится 1–2 минуты. После первого диалога, снова по моему сигналу все участники, сидящие во внешнем круге, одновременно должны будут встать и сделать один шаг вправо. Таким образом, они окажутся перед новым партнером. Для диалога вновь созданной пары отводится так же 1–2 минуты и т.д.

Вопросы для обсуждения: «Какие чувства вы испытывали глядя в глаза другому человеку? Кому было трудно это делать? Почему? Что вы узнали таким способом?».

Упражнение 6. «Лицом к лицу» «Лицом к лицу» (Парная работа)

Учитель. Для выполнения этого упражнения мы создадим пары. Пусть каждая пара займет удобное для нее место так, чтобы никому при этом не мешать. Вам дается 6 минут для беседы на тему: «Что такое успешный человек?». По моему указанию в ходе беседы вы будете менять положение, не прекращая разговора. Сейчас повернитесь спиной друг к другу спиной и начинайте беседу.

Участники 1,5 минуты беседуют, сидя спиной друг к другу, по 1,5 минуты – один сидя, другой стоя и наоборот (лицом друг к другу), 1,5 минуты – сидя лицом друг к другу.

Вопросы для обсуждения: «В каком положении ведение беседы было наиболее трудным, сложным? Почему? В каком положении ведение беседы было более комфортным? Почему? Сформулируйте правило ведения беседы, вытекающее из данного упражнения».

Упражнение 7. «Уборка»

Учитель. Каждому человеку необходимо уметь взаимодействовать с разными людьми, понимать не только язык, но и их мимику, жесты. Это помогает построить успешные отношения в коллективе. Сейчас вы будете должны убрать аудиторию: подмести, полить цветы, помыть доску, протереть подоконники, расставить стулья и занять свои места в круге. Весь необходимый инвентарь стоит в шкафу. На выполнение этой работы вам отводится 10 минут. В процессе работы нельзя разговаривать.

Вопросы для обсуждения: «Трудно ли Вам было выполнять это упражнение? Почему? Какую роль вы избрали для себя? Какая стратегия выполнения задания была наиболее эффективной? Чья работа помогала команде? Почему? Чья работа мешала команде? Почему? Кто такой лидер? Кто из членов группы играл роль лидера? Почему?».

Упражнение 8. «Меняются местами» «Посиделки» (Большой тренинговый круг)

Участники садятся в круг, учитель стоит в центре круга.

Учитель. Сейчас у нас будет возможность продолжить знакомство. Сделаем это так: стоящий в центре круга (для начала им буду я) предлагает поменяться местами (пересесть) всем тем, кто обладает каким-то общим признаком. Например, я скажу: «Пересядьте все те, у кого есть сестры», – и все, у кого есть сестры, должны поменяться местами. При этом тот, кто стоит в центре круга, должен постараться успеть занять одно из мест, а тот, кто останется в центре круга без места, продолжит игру.

Рекомендации ведущему. Это упражнение-разминка предназначено для того, чтобы участники тренинга больше узнали друг о друге, отдохнули. Следует задавать вопросы не только об их семье, учебе, вкусовых и музыкальных пристрастиях, но и личностных качествах. Поскольку ребята в одно и то же личностное качество могут вкладывать различные смыслы, учитель, называя это качество, дает ему характеристику, приводит пример его проявления в конкретной жизненной ситуации. Важно также задать вопрос относительно того, кто обладает ответственностью. При этом необходимо обратить внимание на то, сколько будет таких ребят на начало занятий. Это же упражнение как диагностическое необходимо повторить в конце (на последнем занятии).

Вопросы для обсуждения: «Как вы себя чувствуете? Какое у вас настроение? Что нового вы узнали друг о друге?».

Упражнение 9. «Эффективный диалог» «Карусель» (Общая работа в два круга)

Учитель. Важную роль в жизни каждого человека играет общение с другими людьми – родственниками, друзьями, коллегами по работе, случайными попутчиками, знакомыми и т.д. Существуют различные способы установления контакта и окончания диалога. Выбор способа зависит от стиля общения. Например, если он деловой, то начинается общение кивком головы, а заканчивается рукопожатием. Общение родственников допускает более тесные контакты. Различается стиль общения между двумя мужчинами и женщиной и женщиной, взрослым человеком и ребенком. В этом упражнении, играя роли разных по возрасту, полу, социальному статусу людей, вы научитесь эффективно общаться. Поставьте стулья в два круга, эмитируя, таким образом, карусель. По моей команде все начнут диалог, на который отводится 1–2 минуты. Для эффективности диалога необходимо смотреть на поведение демонстрационной пары и повторять все за ней. После диалога пары, по моему сигналу все участники, сидящие во внешнем круге, одновременно встанут и сделают один шаг вправо. Таким образом, они окажутся перед новым партнером. Для диалога вновь созданной пары отводится так же 1–2 минуты и т.д.

Задание. Продемонстрируйте приветствие и прощание следующих людей:

- богач и бедняк;
- одноклассники;
- мужчина и женщина одного возраста;
- мать и сын (отец и дочь);
- члены совета директоров крупного завода;
- старший и младший брат (сестра);
- два рок музыканта
- продавец в магазине и покупатель и т.д.

Вопросы для обсуждения: «Что нового вы узнали, чему научились, выполняя упражнение? Какой стиль общения было продемонстрировать трудно? Почему? Какой стиль общения было продемонстрировать легко? Почему? Какие из

неуказанных стилей общения вы бы хотели продемонстрировать всем членам группы?»).

Упражнение 10. «Законы общения» «Четверка» (Малая группа из 3-4 человек)

Учитель. Человечество уже несколько тысячелетий использует определенные нормы общения, которые помогают людям понимать друг друга, даже если встречаются представители разных народов. Например, одна из таких норм гласит, что нужно сначала поприветствовать человека, выразить ему свое доброе отношение, узнать, как он себя чувствует, как здоровье родных и близких, и только после этого переходить к содержанию разговора. Конечно, современные ритмы жизни диктуют и другой стиль общения. Но все же, наверное, привычка приветствия собеседника останется на последующие тысячелетия. Мы с вами сейчас подумаем над своими Законами общения, которые могут быть приняты, например, вашим классом. Для этого каждая малая группа в течение 5 минут должна подумать и написать свои конкретные предложения в общий свод Законов общения класса. Естественно, что за основу этих Законов нужно взять общепринятые нормы поведения.

Ваши Законы должны быть четкими, конкретными, понятными и, по возможности, легко исполнимыми. Если вы напишете, что при приветствии друг друга каждый ученик должен сделать пятнадцать ритуальных движений, как в Средние века это делали аристократы, то вряд ли это будет выполняться. Вместе с тем это должны быть достаточно осмысленные Законы, которые действительно помогали бы общаться ребятам.

Через 5 минут каждая малая группа зачитает текст своих предложений в общий свод Законов, отвечая на все вопросы и замечания класса. Когда представители всех малых групп выскажутся, мы сформулируем несколько Законов, которые чаще всего встречались в ваших предложениях. Таким образом, получится свод Законов общения вашего класса. Останется только выполнять их.

Вопросы для обсуждения: «Легко ли вам было соглашаться с высказываемыми предложениями? Почему? С каким предложением вам было трудно согласиться? Почему? У кого возникли затруднения при обдумывании? Почему? У кого есть дополнения, замечания или пожелания? Почему законы общения необходимо выполнять?»).

Упражнение 11. «Задача самовоспитания» «Размышляя о себе самом» (Индивидуальная работа)

Учитель. Бенжамин Франклин (1706–1790) – выдающийся американский просветитель и государственный деятель, один из авторов Декларации независимости США, опираясь на нравственные ценности своего времени, в молодости составил для себя «комплекс добродетелей» с соответствующими наставлениями и в конце каждой недели отмечал их нарушения. Вот этот комплекс:

1. **Воздержание.** Нужно есть не до пресыщения, и пить не до опьянения.

2. **Молчание.** Нужно говорить только то, что может принести пользу мне или другому. Избегать пустых разговоров.

3. **Порядок.** Следует держать все свои вещи на своих местах; для каждого занятия иметь свое место и время.

4. **Решительность.** Нужно решаться выполнять то, что должно сделать; неукоснительно выполнять то, что решено.

5. **Трудолюбие.** Нельзя терять время попусту; нужно быть всегда занятым чем-то полезным; следует отказываться от всех ненужных действий и контактов.

6. **Искренность.** Нельзя обманывать, надо иметь чистые и справедливые мысли и помыслы.

7. **Справедливость.** Нельзя причинять кому бы то ни было вред; нельзя избегать добрых дел, которые входят в число твоих обязанностей.

8. **Умеренность.** Следует избегать крайностей; сдерживать, насколько ты считаешь уместным, чувство обиды от несправедливостей.

9. **Чистота.** Нужно не допускать телесной грязи; соблюдать опрятность в одежде и в жилище.

10. **Спокойствие.** Не следует волноваться по пустякам.

Пронумеруйте все пункты «комплекса добродетелей» в том порядке, в котором они важны для вас, начиная с самого главного. Составьте свой свод правил, отражающий ваш собственный «Образ Я».

Вопросы для обсуждения: «Что нового вы узнали о себе из упражнения? Что было наиболее сложно? Почему? Что было наиболее просто? Почему? Аргументируйте сделанный выбор. Прокомментируйте свой список. На какое место в списке вы поставили бы ответственность?».

Упражнение 12. «Цветы в букет»
«Посиделки» (Большой тренинговый круг)
Ролевая игра для всей группы

Учитель. Представьте себе, что вы цветы, стоящие на полках в цветочном магазине. Вот на этой полке горделиво красуются розы. Они знают, что нравятся людям, поэтому уверенно и смело смотрят на окружающих. На той – без ложной скромности демонстрируют свои пышные наряды хризантемы. Они выросли в теплице и привыкли к человеческому вниманию и теплу. А вон там, в углу, у самого окна, скромно потупив взор, расположились полевые цветы. Среди них стройные ромашки, выскочка василек, затерявшийся в колосьях ржи, смешливый лютик, дружелюбные незабудки и много других цветов. Все хотят попасть в букет и украсить ваш праздник. Кого и по каким признакам выберет покупатель? Сейчас каждый из вас вытащив карточку с названием цветка, презентует себя, представив на всеобщее обозрение свои самые лучшие качества. Садитесь в круг и по очереди начинайте рассказывать о себе.

Напоминаю о необходимости соблюдения правил работы в большом круге – во время высказывания одного участника все остальные должны молчать и внимательно слушать. После того как один участник выскажется, вступает в разговор тот, кто сидел слева от него, то есть по кругу. И так до тех пор, пока не выскажутся все желающие.

Рекомендации ведущему. Учителю необходимо обратить внимание на то, сколько подростков указывают на свою ответственность.

Вопросы для обсуждения: «Что нового вы узнали о себе? Над чем пришлось задуматься? Почему, презентуя себя, вы остановились именно на этих качествах? Что нового вы узнали о других членах группы?».

Упражнение 13. «Свет мой, зеркальце, скажи ...»
«Размышляя о себе самом» (Индивидуальная работа)

Учитель. Помните сказку А.С. Пушкина «О мертвой царевне и семи богатырях»? Чтобы получить новую информацию о себе, царица время от времени доставала свое волшебное зеркальце и приказывала ему: «Свет мой, зеркальце, скажи да всю правду доложи. Я ль на свете всех милее, всех румяней и белее?»

А как часто вы задаете подобные вопросы самому себе? В ходе выполнения этого упражнения и в течение всего тренинга вы будете много раз отвечать на вопрос: «Кто Я?».

Возьмите лист бумаги и ответьте на этот вопрос несколько раз. Будьте искренни, не обманывайте себя. Все, что вы напишете, останется у вас. Если вы захотите, вы сможете поговорить об этом с другими членами группы. А теперь ваши 5 минут. Выполняйте задание

Рекомендации ведущему. Это упражнение проводится на каждом занятии. Записи участников целесообразнее собрать для того, чтобы они не забыли их дома и могли на каждом следующем занятии вносить изменения и добавления в список ответов на этот вопрос. Учителю необходимо обратить внимание на то, сколько подростков указывают на ответственность, спросить, чем обоснован такой выбор.

Комментарий. Данным упражнением задается глубокая личностная установка на постоянный внутренний самоанализ. Участники будут работать с этим вопросом на всем протяжении тренинга, каждый раз возвращаясь к вопросу и – главное – к своим ответам. Причем от занятия к занятию ответ может меняться вместе с изменением представлений человека о себе самом.

Вопросы для обсуждения: «Что нового вы узнали о себе? Какие высказывания вызвали недоумение, радость? Почему, презентуя своего соседа, вы остановились именно на этих качествах? Что нового вы узнали о других членах группы? Кто из вас указал на свою ответственность? Почему?»

Упражнение 14. «Что такое ответственность»

Индивидуальная работа

Учитель. В начале тренинга уже говорилось о том, как важно, чтобы каждый человек был ответственным. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даль сопоставляет понятие «ответственность» со словом «отвечать», что означает какую-то обязанность, повинность, ручательство за что-либо или долг, давать в чем-то ответ. Современное толкование термина «ответственность» можно встретить в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова. Автор обращает внимание на то, что «ответственность – это положение, при котором лицо, выполняющее работу, обязано дать полный отчет в своих действиях и принять на себя вину за все могущее возникнуть последствия в исходе порученного дела, в выполнении каких-нибудь обязанностей, обязательств».

Напишите на листочке собственную интерпретацию понятия «ответственность» и представьте ее на обсуждение группе. Считаете ли вы себя ответственным человеком? Свой ответ обоснуйте.

Вопросы для обсуждения: «Трудно ли было давать определение понятию «ответственность»? Почему? Кто считает себя ответственным человеком? Почему? Кто не считает себя ответственным человеком? Почему? Почему ответственность соотносится с обязанностями человека? Можно ли сказать: «Чем больше обязанностей у человека, тем более ответственным он считается»? Что вам мешает всегда поступать ответственно?».

Упражнение 15. «Поведение в школе»

Индивидуальная работа

Демонстрационная ролевая игра

Учитель. Для учащихся начальных классов необходимо подготовить презентацию о правилах поведения в школе. Для этого каждый из вас ознакомится с Уставом образовательного учреждения, выберет из него одно правило и представит его на слайде с соответствующими комментариями к нормативному поведению. Правила не должны повторяться.

Вопросы для обсуждения: «Что нового вы вынесли из игры? Что было наиболее сложно? Почему? Что было наиболее просто? Почему? Почему правила поведения, о которых вы рассказывали, называются нормативными? Как вы думаете, трудно ли их выполнять? Что будет, если их нарушить или не выполнить?».

Упражнение 16. «Нормативное поведение»

«Четверка» (Малая группа из 3-4 человек)

Ролевая игра для всей группы

Учитель. Разделитесь на 4 малые группы. Каждая должна обдумать конкретную ситуацию, связанную с правилами поведения в школе. Распределите роли между членами малой группы и проиграйте модель поведения в конкретной ситуации перед всеми участниками тренинга. Ситуации не должны дублировать друг друга.

Вопросы для обсуждения: «Что нового вы узнали? Чему научились? Что было наиболее сложно? Почему? Что было наиболее просто? Почему? Почему в приведенных вами ситуациях необходимо вести именно так, а не иначе?»

Можно ли поведение в представленных ситуациях назвать моделью ответственного поведения?»

**Упражнение 17. «Интернет: «за» и «против»»
«Народное мнение» (Массовая свободная деятельность)**

Учитель. Как известно, большинство подростков много времени проводят в интернете. Там они играют в компьютерные игры, общаются, обучаются и т.д. Вам предстоит высказать свое мнение против Всемирной паутины или в ее защиту. Для этого каждый участник получит бюллетень определенного образца и заполнит его, тем самым выразив отношение к интернету.

Образец

**Бюллетень для голосования по проблеме:
«Интернет: «за» и «против»**

Фамилия, имя участника голосования	«За»	«Против»	«Воздержался»	Подпись

Затем заполненный бюллетень необходимо бросить в импровизированную урну. Счетная комиссия, предварительно избранная из числа участников тренинга, вынимает бюллетени из урны и подсчитывает голоса, а председатель – оглашает результаты голосования.

Вопросы для обсуждения: «Кто доволен результатами голосования? Почему? Кто не доволен ими? Почему? Кому было трудно определиться в выборе? Почему? Обоснуйте сделанный выбор».

**Упражнение 18. «Правила поведения в сети»
«Четверка» (Малая группа из 3-4 человек)
Групповая дискуссия**

Учитель. В онлайн-посреднике, свободном от норм поведения и морального кодекса, многие подростки, сталкиваясь с трудностями, касающимися качества общения с другими людьми, даже не пытаются

проявлять хотя бы малое уважение, ответственность за свои слова, проявлять толерантность, честность и доброту.

В Интернете они сталкиваются с такими ситуациями, когда нужно проявлять самоконтроль, быстро принять самостоятельное правильное решение, выразить чувство, при этом демонстрируя уважение и терпимость к другим людям.

Разделитесь на 4 малые группы. Каждая малая группа должна разработать правила общения в сети. По истечении отведенного на обсуждение времени малая группа должна аргументированно представить свои правила всем остальным участникам тренинга.

Вопросы для обсуждения: «Легко ли вам было работать в малой группе? Почему? Что вызвало наибольшие затруднения? Почему? Чем обоснован сделанный вами выбор в пользу указанных правил поведения в сети? Будут ли подростки выполнять такие правила? Свой ответ аргументируйте».

Упражнение 19. «Поведение в сети» «Посиделки» (Большой тренинговый круг) Групповая дискуссия

Учитель. Согласно данным исследований, в электронной почте и в Чатах, где большую часть свободного времени проводят, в основном подростки, содержание общения состоит из саркастических выпадов на мнения других людей, колких насмешек и сексуальных оскорблений. Подростки-посетители сайда порой даже не задумываются о том, что люди, с которыми они флиртуют, могут значительно превосходить их по возрасту. Обдумайте предложенные ситуации, сделайте собственный выбор, обоснуйте и обсудите его с участниками группы.

1. В одном из чатов вы познакомились с молодым человеком (девушкой), который (-ая) вам понравился (-лась). Вы оказались перед выбором: представиться девушкой на несколько лет старше, умудренной опытом общения с мужчинами, образованной, обеспеченной и т.д. или общаться с человеком такой, какая есть, ничего не приукрашивая. Обдумайте ситуацию, сделайте собственный выбор, обоснуйте и обсудите его с участниками группы.

2. Один из твоих одноклассников долго и целенаправленно издевается над вами. Вам это так неприятно, что даже не хочется ходить в школу. Случайно вы узнаете адрес его электронной почты. Создается ситуация, когда вы имеете возможность высказать ему все, что о нем думаете, оставаясь

неузнанной. Обдумайте ситуацию, сделайте собственный выбор, обоснуйте и обсудите его с участниками группы.

3. Вы оказались на еврейском сайте, на котором полно самых разных, позитивных и негативных, высказываний относительно евреев. В своей жизни вы терпимо относитесь к людям данной национальности, однако зная, что будете неузнанным, вы поддаетесь искушению выругаться в их адрес, сказать что-нибудь плохое. Обдумайте ситуацию, сделайте собственный выбор, обоснуйте и обсудите его с участниками группы.

Напомню главное правило групповой дискуссии – во время высказывания одного участника все остальные должны молчать и внимательно слушать. После того как один участник выскажет свои соображения, вступает в разговор тот, кто сидел слева от него, то есть по кругу. И так до тех пор, пока не выскажутся все желающие.

Вопросы для обсуждения: «Что нового вы узнали, выполняя упражнение? Легко ли вам было обсуждать предложенные ситуации? Почему? Что вызвало наибольшие затруднения? Почему? Какие у вас есть дополнения, предложения, пожелания? Какие ситуации вы хотели бы обсудить еще?».

Упражнение 20. «Права и обязанности человека и гражданина» «Аквариум» (Активная работа части группы)

Учитель. Все вы знаете, что основным законом государства является Конституция. Конституция РФ была принята 12 декабря 1993 года всенародным голосованием. Глава 2 Конституции называется **«Права и обязанности человека и гражданина»**. Выполняя это упражнение, вы узнаете права и обязанности граждан РФ. Сейчас два человека должны выйти к доске, вынуть из специально подготовленного конверта листочек с текстом конкретной статьи Конституции. Задача спикеров зачитать текст статьи и дать ей собственные комментарии. Остальные участники будут наблюдателями, задача которых – внимательно слушать, высказать свои впечатления, замечания, дополнения. Во время паузы любой «наблюдатель» может перейти к активным действиям, получив разрешение ведущего стать выступающим.

В обсуждении **прав и обязанностей человека и гражданина** может принять участие любой член группы, внося свое дополнение или пояснив какую-то мысль.

Вопросы для обсуждения: «Что нового вы узнали, выполняя упражнение? Легко ли вам было обсуждать статьи Конституции? Почему? Что вызвало наибольшие затруднения? Почему? Какие у вас есть дополнения, предложения, пожелания? Почему важно выполнять положения, закрепленные в Конституции РФ?».

Аксиологический модуль

Упражнение 1. «Главное – второстепенное»

«Размышляя о себе самом» (Индивидуальная работа)

Учитель. Напишите на листке бумаги написать 10–12 дел, которые для вас в настоящее время наиболее важны. Рекомендую составлять список дел по мере их субъективной значимости: на первом месте – самое важное дело, на втором – менее важное и т.д.

Сядьте в круг, расслабьтесь и закройте глаза. Постарайтесь представить себя в конце жизни, как будто вам сейчас лет 70–75. Вы уже давно на пенсии, не работаете, занимаетесь внуками, домашним хозяйством, гуляете с такими же, как и вы, пожилыми людьми. Вы часто думаете о своей жизни, вспоминая самые грустные ее события или самые радостные. Вообразите, что из этого времени вы сейчас смотрите в свое настоящее и оцениваете, что для вас главное и что второстепенное. Например, вы можете подумать о том, как много времени и сил отдавали какому-то занятию, которое не имело для вашей жизни большого значения и только казалось вам очень важным.

А теперь возьмите новый лист бумаги и составьте список своих занятий по степени значимости их для вашей жизни, как бы от лица вас, смотрящего на свою жизнь со своих 70–75 лет. Сравните два полученных списка.

Комментарии. При общем разговоре группе учителю следует показать различие между активностью и результативностью жизни человека. Высокий уровень активности (много дел, постоянная занятость, высокая интенсивность общения) означает не выполнение значимых дел, а часто – суетливую трату времени по пустякам и искусственное поддержание внутреннего напряжения из-за страха что-то не успеть. Необходимо выделить в своей жизни главное и стараться так строить свое время и жизнь, чтобы основные усилия были потрачены на достижение главной цели, а второстепенные дела либо вообще были исключены из «списка», либо были отложены на какой-то период.

Вопросы для обсуждения: «Какие дела вы указали в списке первоначально? Легко вам было представить себя пожилым человеком? Почему? Какие ваши занятия остались для вас такими важными и значимыми? Какие занятия утратили свою значимость и почему? Чтобы вы добавили в список дел сейчас?».

Упражнение 2. «Хорошие и плохие поступки»

«Четверка» (Малая группа из 3-4 человек)

Учитель. Живя среди людей человек, совершает поступки, которые дают или отнимают у него уважение окружающих. Разделитесь на две малые группы. У каждой малой группы есть лист ватмана, фломастеры или маркеры. Задача первой малой группы – написать как можно больше поступков, которые позволяют людям уважать друг друга больше. Соответственно задача другой малой группы – написать как можно больше поступков, из-за которых это уважение теряется. По желанию, каждая команда может подкрепить слова рисунками соответствующих поступков.

Комментарии. Если тренинговая группа большая, ее можно разделить не на две, а на четыре малые группы. Каждая малая группа представляет свою тему, обоснованно аргументируя свой выбор. Дальше идет общее обсуждение, в конце которого учитель подводит итоги сказанному. Очень важно обратить внимание на то, что у каждого человека есть выбор между теми и другими поступками, который должен быть осознанным и основанным на ценностях. При этом каждый раз, выбирая то или другое поведение, человек приобретает или теряет уважение других людей к себе.

Вопросы для обсуждения: «В чем заключается смысл выражения «потерять уважение людей»? Чем вы руководствовались при составлении списка? Легко ли вам было работать в малой группе? Почему? Что затрудняло групповую работу? Свое мнение обоснуйте».

Упражнение 3. «Мои и наши ценности»

«Размышляя о себе самом» (Индивидуальная работа)

«Посиделки» (Большой тренинговый круг)

Учитель. Посмотрите на доску. На ней записано 12 жизненных ценностей. Внимательно ознакомьтесь с представленным списком:

- материально обеспеченная жизнь;
- счастливая семейная жизнь;
- здоровье;
- творчество;
- наличие хороших и верных друзей;
- свобода как независимость в действиях и поступках;
- любовь;
- уверенность в себе;
- интересная работа;

- красота природы и искусства;
- познание, стремление к новому;
- активная, деятельная жизнь.

Вы получили чистый бланк аналитической таблицы. Сейчас вы будете самостоятельно заполнять колонку «Мои ценности», ранжируя предложенные ценности, по степени значимости в порядке убывания. Например, на первом месте наиболее важная ценность, на втором – менее важная и т.д.

Образец

Аналитическая таблица

№ п/п	Мои ценности	№ п/п	Наши ценности
1		1	
2		2	
3		3	
4		4	
5		5	
6		6	
7		7	
8		8	
9		9	
10		10	
11		11	
12		12	

Сядьте в большой тренинговый круг. Сейчас вы будете обсуждать список жизненных ценностей, и заполнять колонку «Наши ценности». У каждого будет возможность высказаться. При этом не забывайте соблюдать правило работы в тренинговом круге – «Говорит один человек, остальные слушают, не мешая и не перебивая его». Ценность записывается в список после обсуждения и открытого голосования, путем подсчета большинства голосов.

Вопросы для обсуждения: «Легко ли было самостоятельно ранжировать жизненные ценности? Почему? Какие трудности испытывали в процессе обсуждения? Какие еще жизненные ценности, по вашему мнению, должны пополнить данный список? Свой ответ аргументируйте?».

Упражнение 4. «Воздушный шар» «Посиделки» (Большой тренинговый круг)

Ролевая игра

Эпитетом данному упражнению можно считать высказывание китайского мудреца о том, что «время – это жизнь».

Учитель. Сядьте в большой тренинговый круг. Сегодня вы продолжите осваивать умения и навыки группового взаимодействия, научитесь делать ценностный выбор, принимать ответственное решение. Вы уже осознали важность общения в группе. Сейчас вам предстоит дальше работать в коллективе, поэтому вспомните, что такое группа? Какие бывают разновидности групп? По какому принципу люди объединяются в группы? Какие роли может играть человек в группе? Поясните кто такой лидер, аутсайдер, конформист, оппозиционер, лузер и т.д. Назовите общепринятые правила работы в малой группе.

Представьте себе, что ваша тренинговая группа – это географическая экспедиция, которая, в течение нескольких месяцев, находясь вдали от родных и близких, терпя голод и лишения, участвовала в изучении островов в океане и составлении географических карт. После благополучного завершения работы экспедиция отправилась на Родину. Вы летите в воздушном шаре, а внизу плескается мировой океан. Погода стоит замечательная, светит солнце, в небе поют птицы, настроение у всех радостное, потому что предстоит долгожданная встреча с дорогими сердцу людьми. В шаре есть все необходимое для комфортного время проведения в кругу единомышленников. Однако неожиданно налетает легкий ветерок, не предвещающий опасностей. Прошло, немного времени и началась, буря. Экипажу удалось остаться целому и невредимому, зато шар получил пробоину и стал медленно опускаться вниз. Вам угрожает гибель. Вы можете разбиться, камнем упав в океан или остаться в живых, медленно опустившись на воду. Для спасения необходимо выбросить за борт все вещи находящиеся в корзине шара. У каждого из вас есть следующая таблица:

Аналитическая таблица

№ п/п	Наименование предмета	Количество, масса и т.д.	Мое мнение	Мнение группы
	аптечка с медикаментами	5 кг		
	канат	50 м		
	компас гидравлический	3 кг		
	консервы мясные и рыбные	20 кг		
	секстан (прибор для определения местонахождения по звездам)	5 кг		
	винтовка с оптическим прицелом	15 кг		
	конфеты разные	20 кг		
	спальные мешки	10 шт.		
	ракетница с комплектом сигнальных ракет	5 кг		
0	палатка 10-местная	10 кг		
1	баллон с кислородом	20 л		
2	комплект географических карт	25 кг		
3	радиоприемник	3 кг		
4	канистра с питьевой водой	20 л		
5	лодка резиновая надувная	15 кг		

Самостоятельно заполните четвертую колонку таблицы. Вы должны ранжировать вещи, то есть расставить их в порядке убывания по степени значимости. Например, напротив самого необходимого предмета поставить цифру 1, напротив менее важного предмета указать цифру 2 и т.д. Во время заполнения четвертой колонки обмениваться мнениями запрещено. На заполнение колонки 2 минуты.

Следующий этап игры – коллективное обсуждение сложившейся ситуации. Каждый из вас имеет право высказаться относительно того, в какой последовательности выбрасывать ту или иную вещь. В процессе обсуждения вы должны заполнить пятую колонку. Данные записи будут у всех одинаковыми и могут не совпадать с записями в четвертой колонке.

Напоминаю правила коллективного обсуждения:

- высказывать свое мнение может каждый член экипажа сколько угодно раз;
- решение принимается единогласно, путем поднятия руки;
- если кто-нибудь из членов группы не поднял руку, вещь из шара не выбрасывается;
- чем быстрее принимается совместное решение, тем медленнее опускается шар и наоборот, чем дольше обсуждаете, тем быстрее падаете;
- на обсуждение дается фиксированное время (например, 15 минут), после чего в случае несогласованности действий экипаж погибнет, то есть, если через 15 минут вы не выбросите все вещи, вы разобьетесь.

Если нет вопросов, приступайте к обсуждению.

Комментарии. В процессе обсуждения, учитель наблюдает за действиями участников тренинга и вмешивается, чтобы напомнить группе об истекающем времени или тогда, когда группа выбросила вещь, а кто-то из ее членов за нее не проголосовал.

Вопросы для обсуждения: «Подведите итог игры. Чем вы руководствовались делая собственный выбор? Какую стратегию поведения вы избрали в процессе обсуждения? Как вы думаете, кто из членов группы играл роль лидера? Почему? Как вы думаете, кто из членов группы играл роль конформиста? Как вы это определили? У кого из вас собственное мнение максимально приближено к мнению группы? Чье поведение не соответствовало общепринятым нормам внутригруппового общения? Как объяснить выражение «время – это жизнь»?».

Упражнение 5. «Фотография» качества» **Малая группа из 3–4 человек**

Учитель. Сейчас вам предстоит в течение 2-3 минут составить тезисы (план, конспект) своего выступления перед аудиторией с целью убедить

слушателей в том, что личностное качество, которое вы представляете, является самым важным. Вы должны составить план и тезисы своего выступления.

«Фотография» качества должна быть достаточно полной, а ваша речь в качестве спикера – убедительной. Для этого нужно приводить как можно больше аргументов: фактов из биографий выдающихся людей, примеры из истории, реальные случаи, в которых проявляется данное качество и т.п. Одним словом, ваша задача убедить малую группу в том, что это качество самое важное. При этом, естественно, опираться следует на реальные факты и аргументы. Не стоит фантазировать. Найдите действительно достоинства и привлекательные характеристики качества, которое вы представляете своей малой группе.

Комментарии. После составления тезисов участники объединяются в малые группы по 3-4 человека и по сигналу учителя **во всех группах одновременно** начинают по очереди выступать в качестве спикера, рассказывая о самом важном качестве личности, убеждая в этом остальных членов малой группы.

Время у каждого участника ограничено одной минутой. За этим внимательно следит учитель, периодически объявляя об истечении отведенной минуты. Однако в работу групп он не вмешивается. Участники должны самостоятельно передавать друг другу слово для выступления. Во время выступления члена малой группы остальные ребята не должны ему мешать, например, задавая много вопросов, так как в этом случае у выступающего просто не хватит времени для представления своего качества в полном объеме. Для вопросов и уточнений, отводится специальное время.

После выступления всех членов малой группы дается еще 4 минуты на уточнение и вопросы друг к другу, а также на принятие решения в каждой малой группе о том, чье качество действительно должно быть представлено на аукционе. При этом ребята должны обратить внимание на содержание аргументов, убедительность речи ораторов, на то, какими были ответы на возникшие вопросы, и т.п.

В каждой малой группе должно быть выбрано одно качество личности. Спикер, который смог убедить в этом малую группу, объявляется победителем.

Это упражнение может иметь и иную, более жесткую форму, подведения итогов. В этом случае оценка работы и распределение мест осуществляется по принципу «одно качество – одно место». Результаты обсуждения и голосования в малой группе оформляются специальным протоколом, где должно быть указано место каждого и подписи всех членов малой группы.

Протокол малой группы № 4

Место	Качество личности	Балл	Подпись
Первое		4	
Второе		3	
Третье		2	
Четвертое		1	

Максимальный балл – 4 ставится общим решением малой группы тому участнику, который наиболее глубоко и полно представил «фотографию» качества. Этот балл может получить только один из четырех членов малой группы.

3 балла – ставится второму участнику, результат которого в чем-то уступает первому, т. е. менее глубок и полон, были некоторые неточности. Этот балл также может получить только один из участников,

2 балла и 1 балл – ставятся остальным членам малой группы в зависимости от глубины и полноты представленных «фотографий».

Время на обсуждение и распределение мест – 5 минут. Малые группы должны четко придерживаться предложенной схемы оценки работы друг друга. На одном месте в протоколе с одинаковым количеством баллов не должно быть 2 или 3 качества. Принцип «одно место – одно качество» должен быть соблюден неукоснительно. Если малая группа не успела завершить работу за отведенное время, ни одно из качеств, которые представляли члены этой малой группы, не принимается и победители не объявляются.

В ходе этого упражнения довольно часто возникает ситуация, когда сразу двое или даже трое ребят описывают одно и то же качество. В этом нет ничего особенного, и не стоит заставлять участников менять «объект описания». Пусть каждый из них выскажется именно со своих позиций. Что он увидел и подчеркнул в данном качестве.

Затем со своей точкой зрения выступает второй спикер, но вероятно, этот участник выделил и подчеркнул что-то другое. Но если даже эти ребята во многом повторятся, это не беда. Ведь главное в другом – они учатся выделять и характеризовать качества личности, стремятся убедить в этом других. Как и во всех других тренингах, педагогу не следует активно участвовать в работе той

или иной малой группы. Пусть ребята сами высказываются, задают друг другу вопросы, уточняют не совсем ясные детали «фотографии» качества.

Задача учителя – поддержать те малые группы, где может возникнуть ситуация сверхлидерства одного из ребят, т. е, один из членов группы может проговорить почти все отведенное время (4 минуты), а остальные безропотно будут слушать, даже не пытаясь начать свою речь.

Если замечена такая малая группа, целесообразно остановить работу всех групп и просто объяснить, что нарушено одно из основных правил – «каждому спикеру отводится ровно одна минута». После этого, как правило, во всех группах работа налаживается, ребята понимают свою ошибку и внимательно следят за временем и передачей слова друг другу.

В том случае, когда в малых группах разное количество ребят, например, в двух группах по три человека, а в остальных по четыре, малые группы (по 3 человека) раньше начинают этап вопросов и уточнений. И затем вместе со всеми заканчивают это упражнение.

Вопросы для обсуждения: «Чем обоснован ваш выбор данного качества? Легко ли было работать в малой группе? Почему? Что затрудняло групповую работу? Свой ответ аргументируйте. Что нового вы узнали, выполняя это упражнение? Как вы себя чувствовали, когда представляли «фотографию» качества?».

Упражнение 6. «Куст розы»

«Размышляя о себе самом» (Индивидуальная работа)

Учитель. Перед проведением упражнения необходимо попросить участников сесть удобно (положить руки на колени, снять очки, если они есть, расслабиться) и закрыть глаза. Представьте куст розы: корни, стебли, листья, а на самом верху – бутон. Бутон закрыт и окружен зелеными чашелистиками. Некоторое время рассматривайте все детали. А теперь представьте, что чашелистики стали раскрываться, разворачиваться наружу, открывая взору скрытые ранее лепестки – нежные, тонкие, все еще закрытые. Теперь начинают медленно раскрываться сами лепестки. По мере того, как это происходит, вы осознаете, что в глубинах вашего существа также происходит некий расцвет. Вы чувствуете, как в вас что-то раскрывается и постепенно выходит на свет осознания. Смотри на розу, вы чувствуете, что она открывается в том же темпе, что и вы. Ее раскрытие – это ваше раскрытие. Вы продолжаете наблюдать, как роза открывается свету и воздуху, являя себя миру во всей красе. Вы вдыхаете аромат и впитываете его своим существом. Теперь всмотритесь в самый центр, в источник движущих его жизненных сил. Пусть оттуда появится образ. Этот

образ будет выражать то прекрасное, значимое, созидательное, что хочет выйти сейчас на свет сознания из глубин вашего существа. Это может быть образ чего угодно. Пусть он возникнет сам собой без вашего участия. Созерцайте какое-то время этот образ, проникаясь его содержанием. Образ может что-то сообщить вам с помощью слов и без них. Будьте готовы принять это сообщение. Представьте себе, что увиденная вами роза – это вы – ответственный человек. Подумайте, какими характеристиками (лепестки розы) вы должны обладать, чтобы действительно считаться ответственной личностью. Просматривая каждый лепесток, обдумывайте эти характеристики и приготовьтесь обсуждать их в группе.

Вопросы для обсуждения: «Легко ли было мысленно представить себя? Свой ответ аргументируйте. Что вы чувствовали, когда смотрели на себя со стороны? Каким был образ, представленный вами, реальным или воображаемым? Чем должен обладать человек, чтобы быть ответственным? Что нового вы узнали о себе таким необычным способом? Что нового вы узнали об участниках тренинговой группы? Легко ли вам было радоваться успехам другого человека? Что вы чувствовали, когда смотрели на себя со стороны?».

Упражнение 7. «Ассоциации»
«Четверка» (Малая группа из 3-4 человек)
Мозговой штурм
Групповая дискуссия

Учитель. Разделитесь на 4 микрогруппы. Каждая микрогруппа должна подобрать ассоциации, которые возникают у них на слово «любовь». Это может быть: взаимное уважение, требовательность, готовность прийти на помощь, забота и т.д.

По истечении отведенного на обсуждение времени микрогруппа должна аргументированно представить свои ассоциации всем остальным участникам тренинга. Итогом данной процедуры должен быть выход на понятие «ответственность». Хорошо, если в своих ассоциациях участники сами придут к этому, но если этого не случится, ведущий должен добавить данную ассоциацию и аргументировать ее. Логическим продолжением данной процедуры будет следующая.

Вопросы для обсуждения: «Легко ли вам было работать в малой группе? Почему? Что вызвало наибольшие затруднения? Почему? Чем обоснован сделанный вами выбор в пользу указанных ассоциаций? В чем проявляется любовь мужчины к женщине, матери к ребенку, гражданина к своей Родине? Свой ответ аргументируйте».

Упражнение 8. «Любовь матери» «Четверка» (Малая группа из 3-4 человек)

Учитель. Сядьте, пожалуйста, удобнее и медленно закройте глаза. Сейчас вы услышите притчу «Мать и Смерть».

«Мать и Смерть»

Один юный наркоман, поставив себе слишком большую дозу, упал без чувств. Его молодая мама, вбежав к нему в комнату, увидела, как его уносит смерть.

Бедная мать выбежала из дома в одном платье, несмотря на сильный мороз, и стала искать своего ребенка. На пути ей встретилась седая некрасивая старуха в черном одеянии и сказала ей:

– Смерть посетила твой дом, и я видела, куда она пошла с твоим сыном, но я не скажу тебе, пока ты не отдашь мне свою молодость и красоту, а также длинную русую косу, а я, в обмен на это, отдам тебе свое уродство, старость и свои седые волосы.

– Зачем мне молодость и красота, если со мной не будет моего сына? Я с радостью отдаю тебе все это.

– Смерть побежала вон в тот лес.

Забежав в лес, мать повстречала на пути терновый куст, который сказал ей:

– Я скажу тебе, куда побежала Смерть, если ты отогреешь меня на своей груди. Смотри, я весь замерз и скоро обледенею.

Мать крепко прижала его к груди, его острые шипы вонзились ей в тело, на груди выступили крупные капли крови.

Куст отогрелся и весь покрылся цветами, несмотря на мороз.

– Смерть побежала к озеру, – сказал куст.

Озеро сказало матери:

– Я собираю жемчужины, а у тебя такие ясные и чистые глаза. Выплакай их в меня, и я перенесу тебя на тот берег, где живет Смерть.

– О, чего я только не отдам, чтобы вернуть моего ребенка, – сказала плачущая мать, залилась слезами еще сильнее, и вот ее слезы упали на дно озеро и превратились в крупные жемчужины. Озеро подхватило мать и перенесло на другой берег, где ждала Смерть.

– Я превращалась и в старуху, и в терновый куст, и в озеро, – сказала ей Смерть, – но твоя любовь оказалась сильнее меня.

И Смерть отдала матери сына и вернула ей молодость и красоту, ясные и чистые глаза и длинные русые косы, на которые одела нимб.

А теперь настала пора вернуться в эту комнату, в наш круг. Сделайте это в удобном для вас темпе: можете сразу открыть глаза или еще немного посидеть с закрытыми.

Сейчас вы поделитесь друг с другом своими впечатлениями. Для этого создайте группы по 3–4 человека. Постарайтесь, чтобы в одной группе с вами оказались в основном те, с кем вы еще не работали в малой группе.

Сейчас каждый по очереди расскажет о своих впечатлениях, о тех образах, переживаниях, состояниях, которые у него возникали во время прослушивания притчи, а остальные будут внимательно слушать рассказчика, не задавая вопросов, не комментируя и не интерпретируя услышанное. Постарайтесь уловить те моменты, когда вы перестаете слушать. На каждый рассказ потратьте примерно 3–4 минуты.

После завершения работы в группах вернитесь в круг и поделитесь впечатлениями на этот раз о работе в малых группах.

Вопросы для обсуждения: «Какие впечатления, образы, переживания, возникали у вас во время прослушивания притчи? В какие моменты вы переставали слушать? Почему? Какие выводы вы сделали, прослушав притчу? Правильно ли поступила мать? Почему? Что подразумевает любовь матери к своему ребенку?».

Упражнение 9. «Арифмометр» «Посиделки» (Большой тренинговый круг)

Учитель. Представьте себе, что все вы большой арифмометр. Считает он так: кто-то из вас назовет число, следующий, сидящий рядом (будем двигаться по часовой стрелке), знак арифметического действия («плюс» или «минус»), следующий – снова число и т.д. Числа будут чередоваться со знаками, и любой участник группы, который должен назвать знак, может сказать «равно», и тогда его товарищ, чья очередь говорить, должен будет сказать результат вычислений. Например, я говорю «семь», Лена – «плюс». Катя – «восемь». Юра – «минус», Олег – «два», Зина – «равно», и Таня называет число «тринадцать». Следующий участник, т.е. Наташа, снова называет знак, и счет продолжится.

Комментарии. Для упрощения задачи можно договориться о том, что арифмометр только складывает и вычитает и делает это в пределах, например, пятидесяти.

Если в кругу четное количество участников, то одни все время будут называть числа, а другие – знаки, поэтому после 2-3 кругов можно начать

упражнение снова, предложив тому, кто называл до этого знаки, назвать первое число.

В ходе выполнения упражнения учитель побуждает «считать» быстрее.

Упражнение мобилизует внимание, позволяет быстро включить участников в ситуацию тренинга, например, после короткого перерыва. При кажущейся, на первый взгляд, простоте далеко не всеми это задание выполняется с легкостью. Как правило, затруднения возникают у людей с недостаточно развитой способностью к концентрации внимания. В ходе упражнения они получают возможность осознать это и исправить свой недостаток.

Вопросы для обсуждения: «Какие впечатления, образы, переживания, возникали у вас во время выполнения упражнения? Легко ли вам было работать в группе? Почему? Что нового вы узнали о себе в процессе выполнения этого упражнения? Что нового вы узнали о других участниках тренинга в процессе выполнения этого упражнения? Чему вы научились, выполняя данное упражнение?».

Упражнение 10. «Хвасталки»

«Народное мнение» (Массовая свободная деятельность)

Учитель. Я хочу поговорить о ваших поступках, в которых проявляется ответственное отношение к самому себе, окружающим людям, природе, объектам материального и духовного мира. Жизнь так разнообразна, что в ней всегда найдётся сфера, в которой вы проявили ответственность. Вспомните, пожалуйста, какое-либо событие, произошедшее за последнее время, в котором проявилась ваша ответственность. При этом не имеет значение, большое оно или маленькое, главное, чтобы это было важно для вас. Подумайте об этом 1–2 минуты.

Сейчас вам необходимо сообщить о своих ответственных поступках как можно большему количеству людей. Постарайтесь показать, насколько вас это порадовало. Человек, которому вы скажите об этом, отвечает: «Я рад за тебя!».

Вопросы для обсуждения: «Легко ли было говорить о своих действиях, анализируя их с позиции ответственности? Почему? Что нового вы узнали об участниках тренинговой группы? Легко ли вам было радоваться успехам другого человека? Как вы себя чувствовали, когда говорили о своем поведении?».

Упражнение 11. «Точка опоры» **«Посиделки» (Большой тренинговый круг)**

Учитель. В ситуациях, когда человек проявляет ответственность, у него появляется ощущение своей значимости, важности того, что он делает не только для себя, но и для окружающих людей. А что для вас необходимо чтобы почувствовать свою значимость? Сделайте соответствующие записи на листочке.

Мы привыкли считать, что работа над собой и самосовершенствование предполагают только анализ ошибок и борьбу со своими слабостями. Однако есть еще одна важная сторона работы над собой, она заключается в обнаружении в себе друга и помощника. У каждого из нас есть свои сильные стороны, но обнаружить их бывает нелегко. Некоторые люди даже считают, что не обладают ни какими качествами, которые могли бы послужить для них внутренней точкой опоры.

Хочу обратить ваше внимание, что «сильные стороны» – это не положительные черты характера или достоинства.

Сейчас каждый участник тренинга в течение 3–4 минут должен подумать и рассказать о своих «сильных сторонах», о том, что дает ему чувство внутренней уверенности, что является точкой опоры в различных жизненных ситуациях, помогает делать выбор, принимать волевые решения, дает силы отвечать за свои действия и поступки, тем самым проявлять ответственность. Напомню главное правило работы в большом тренинговом круге – во время высказывания одного участника все остальные должны молчать и внимательно слушать. Правило – «Один человек говорит, остальные слушают, не мешая и не перебивая его» – должно обязательно соблюдаться всеми участниками тренинга. После того как один участник выскажется, вступает в разговор тот, кто сидел слева от него, то есть по кругу. И так до тех пор, пока не выскажутся все желающие.

Вопросы для обсуждения: «Какие были ощущения во время выполнения упражнения? Что было общего в высказываниях участников? Какими качествами должна обладать личность, проявляя ответственность в различных жизненных ситуациях? У кого из вас есть дополнения и замечания?».

Упражнение 12. «Без ложной скромности» **«Лицом к лицу» (Парная работа)**

Учитель. Когда мы говорим о себе позитивно, пытаемся анализировать собственное поведение, это помогает нам стать ответственным: осознать ценность человеческой жизни, любви, знаний и т.д, сделать выбор, принять

решение, предвидеть последствия осуществляемых действий. Подумайте сейчас о трех вещах, которым вы хотели бы научиться или хотели бы выполнять их лучше, чем сейчас, для того, чтобы стать более ответственным. Выбрав эти три вещи, представьте себе, что вы уже умеете их делать. Сформулируйте это в утвердительной форме. **Например:** «Я очень хорошо плаваю, это укрепляет мое здоровье», «Я пишу интересные статьи, в которых рассказываю всем о важных событиях, происходящих в нашем городе». Возьмите лист бумаги и запишите эти фразы большими буквами, сделайте рамку.

Найдите себе партнера и сядьте парой. Покажите ему свой плакат и расскажите, что на нем написано. Если у вашего партнера возникнут вопросы, ответьте на них. Затем выслушайте его выступление. После окончания диалога вы можете поработать несколько минут и скорректировать свои записи.

Возьмите эти плакаты домой, чем чаще вы будете смотреть на них, тем легче будет добиваться того, чтобы эти слова стали правдой.

Вопросы для обсуждения: «Какие были ощущения во время выполнения упражнения? Что вызвало затруднения? Что было общего в высказываниях вашей пары? Какими качествами должна обладать личность, проявляя ответственность в различных жизненных ситуациях? У кого из вас есть дополнения и замечания?».

Эмоционально-волевой модуль

Упражнение 1. «Встать по числу»

«Посиделки» (Большой тренинговый круг)

(упражнение, направленное на формирование внутригруппового взаимодействия, умение делать выбор, в ситуации предоставленной свободы ориентируясь на члена команды)

Учитель. Я буду называть числа. Сразу же после того, как число будет названо, должны встать именно столько человек, какое число прозвучало (не больше и не меньше). Например, если я говорю «четыре», то, как можно быстрее должны встать четверо из вас. Сесть они смогут только после того, как я скажу «спасибо». Выполнять задание надо молча. Тактику выполнения задания следует вырабатывать, ориентируясь, на действия друг друга.

Комментарии. Учитель несколько раз называет группе разные числа. Вначале лучше назвать 5–7, в середине – 1–2. В ходе выполнения упражнения

учитель блокирует попытки участников группы обсудить и принять какую-либо форму алгоритмизации работы.

Вопросы для обсуждения: «Что помогало вам справляться с поставленной задачей и что затрудняло ее выполнение? На что вы ориентировались, когда принимали решение вставать? Какая у вас была тактика? Как можно было организовать работу группы, если бы у вас была возможность заранее обсудить способ решения этой задачи?».

Упражнение 2. «Социальная ответственность спортсмена» «Четверка» (Малая группа из 3–4 человек) Мозговой штурм

Учитель. Сейчас вам предстоит обсудить несколько ситуаций, связанных с деятельностью спортсмена. Сядьте в малые группы по 3–4 человека. Вы будете обсуждать предложенные ситуации в режиме мозгового штурма.

Человек, занимающийся профессиональным спортом, полностью отдается своему занятию: тренируется по несколько раз в день, выезжают на соревнования, сборы, соблюдает режим дня и т.д. если профессиональный спортсмен еще и школьник, то ему достаточно трудно совместить образовательную и спортивную деятельность. При этом его социальная ответственность велика, т.к. спортсмен является примером для подражания у многих людей, влияет на подрастающую спортивную смену.

Как молодому спортсмену найти оптимальный вариант для совмещения обучения в общеобразовательной школе и спортивной подготовке?

Социальная ответственность спортсмена достигает высокого профессионального мастерства, т.к. победив на Олимпийских играх, он становится кумиром молодежи. «...Образ жизни спортсмена становится моделью социального поведения» [6, с. 94]. Если он рекламирует допинг, курит, употребляет алкоголь, то наносит непоправимый вред воспитанию спортивной смены.

Имеет ли право спортсмен курить, употреблять алкоголь или допинг?

«Спортсмен всегда стоит перед дилеммой: как не пропустить коммерческий спорт и в тоже время сохранить спортивную форму для успешного выступления за сборную страны» [6, с. 94–95].

«Не всегда личные интересы спортсмена согласуются с интересами спортивного клуба. Переходя из одной команды в другую, отъезд в заграничный спортивный клуб также требует от спортсмена социальной

ответственности за сделанный выбор. А сделать этот выбор нелегко. С одной стороны, спортсмен многим обязан спортивному клубу, именно в клубе он стал мастером... с другой стороны, заграничный клуб предоставляет спортсмену возможности для спортивной карьеры» [6, с. 95].

Как спортсмену совместить личные и общественные интересы в сфере спорта?

Вопросы для обсуждения: «В чем заключается сущность социальной ответственности спортсмена? Каковы проявления социальной ответственности спортсмена? Легко ли было вам работать в малой группе? Почему? Что нового вы узнали об участниках тренинговой группы? Чему вы научились, выполняя данное упражнение? Какие у вас есть дополнения, замечания, предложения?».

Упражнение 3. «Как избежать конфликта?» «Аквариум» (Активная работа части группы)

Ролевая игра для всей группы

Оборудование. Таблички с надписями: «Буриданов осел», «Из двух зол меньшее», «И хочется и колется»; «Эксперты» – 2, «Научный сотрудник» – 5, «?» – 3; «Сотрудничество», «Соперничество», «Компромисс», «Избегание», «Приспособление»; карандаши, ручки, фломастеры разных цветов по количеству участников игры; ватман, бланки анкеты Р. Томаса на всех участников, листы бумаги для работы с анкетой.

Учитель. Современная жизнь сложна и полна противоречий, которые часто приводят к столкновению интересов, как отдельных людей, так и больших и малых социальных групп.

Вопросы для обсуждения: «Как часто происходят конфликты в вашей жизни? Между кем происходят конфликты? Могут ли происходить конфликты на международном уровне?».

Учитель. Вся история человечества – это история бесконечных войн и конфликтов. Сегодня мы с вами попытаемся разобраться в сути конфликта и выяснить, какие существуют стили поведения в конфликте и способы выхода из конфликтной ситуации.

Научный сотрудник. Конфликт – это ситуация, в которой на индивида действуют одновременно противоположно направленные силы.

Участники тренинга разыгрывают сценку «Что такое конфликт?». Учитель комментирует все действия.

Инсценировка понятия «конфликт».

На середину выходят трое ребят. Один из них – «индивид», двое других – «силы», которые действуют на индивида с двух сторон (имитируют давление). У одной – знак «→», у другой – «+».

Учитель. Ситуации, в которых происходит данное действие, бывают разными.

Научный сотрудник 1. Ученый Курт Левин выделяет три группы конфликтных ситуаций, в зависимости от содержания выбора. **Первая группа** основана на выборе из двух приблизительно одинаковых по субъективной значимости положительных ситуаций (по залу проходит помощник с табличкой «Буриданов осел», «индивид» выбирает из двух «сил» со знаками «+».) **Вторая группа** – это выбор между равнозначными отрицательными ситуациями (проходит помощник с табличкой «Из двух зол меньшее», а «индивид» выбирает из двух «сил» со знаками «→»). **Третья группа** – наиболее распространенные типы конфликтов, основанных на противоречивом по своей сущности отношении к ситуации (помощник выносит табличку «И хочется, и колется». «Индивид» выбирает между «+» и «-».)

Учитель. Как определить, что возникла конфликтная ситуация? Существуют ли какие-либо отличительные признаки подобной ситуации?

Научный сотрудник 2. Основными признаками конфликта являются следующие:

1. Вскрывающиеся противоречия либо в мотивационной структуре индивида, либо в системе интересов социальной группы.
2. Возникает необходимость осуществления выбора и соответствующего отказа от альтернативной возможности.
3. Неопределенность и непредсказуемость исхода любого конфликта.
4. Обязательное эмоциональное напряжение.

Учитель. Есть ли способ избежать конфликта или способ правильного поведения в нем? В системе стилей поведения индивида в развертывающемся внешнем конфликте существуют пять основных стилей. Из них только один является активным и эффективным в смысле определения исхода конфликтной ситуации. Какой именно, мы узнаем у наших экспертов. (Эксперты поочередно рассказывают о стилях поведения в конфликтах и выставляют на стол таблички с названиями стилей)

Эксперт 1. Сотрудничество – стиль, направленный на разрешение противоречий, лежащих в основе конфликта. Субъект конфликта ориентирован на разрешение задачи, а не на социальные отношения и может в связи с этим жертвовать своими ценностями, ради достижения общих целей. Данный стиль

присутствует у неформальных лидеров, способных регулировать и контролировать поведение не только других людей, но и свое собственное.

Эксперт 2. Соперничество – свойственно в большей степени активным и агрессивным мужчинам. Часто вызывает максимальное сопротивление у партнеров по общению. Наиболее опасный стиль, который может перевести внешний конфликт в прямую конфронтацию. В данном случае индивид стремится быть победителем.

Эксперт 3. Компромисс – стиль поведения осторожных, рационально мыслящих людей. В данном стиле люди стремятся примирить противоречивые интересы разных партнеров со своими собственными. Наименее эффективен в конфликтной ситуации. Когда один из партнеров демонстрирует стиль соперничества. От человека требуется ясное понимание ситуации и способности отслеживать развитие событий, что требует хорошо развитого интеллекта, адекватной самооценки.

Эксперт 4. Приспособление – стиль, ориентированный на сохранение социальных отношений, доминирует у женщин. Субъект осознает наличие внешнего конфликта и пытается к нему приспособиться с помощью различных тактик. Частое использование этого стиля независимо от содержания ситуации лишает его носителя инициативы.

Эксперт 5. Избегание – стиль, ориентированный на сохранение статуса своего «Я», поэтому наиболее социально пассивный. Проявляется способность ускользнуть от конфликтной ситуации. Данный стиль свойственен людям со сниженной самооценкой и недостаточно развитым социальным интеллектом. Порождает усиление внутренних конфликтов.

Эксперт 1. Из всех названных стилей наиболее активным и эффективным является сотрудничество, наиболее конфликтным – соперничество, компромисс занимает промежуточную позицию, совмещая в себе активную и пассивную форму поведения. К пассивной форме поведения относятся стили – избегание и приспособление.

Учитель. Чем характеризуется конфликтная личность?

Научный сотрудник. Конфликтная личность характеризуется отклонениями в поведении. Высокая конфликтность характерна для больных неврозами и психопатиями. Можно с полной уверенностью утверждать, что высококонфликтная личность – это несчастный человек, постоянно вынужденный обороняться от реальных противников в лице своих партнеров по личному и профессиональному общению.

Учитель. Конфликты – это часть нашей жизни. При кажущейся на первый взгляд, негативной окраске конфликты часто приводят к созданию нового, более совершенного способа взаимодействия. Любой конфликт требует

разрешения, в противном случае, он как снежный ком накапливает проблемы и может привести к драке, преступлению, от которых могут пострадать многие люди.

Учитель. Как правильно себя вести в конфликтной ситуации? На этот вопрос нам ответят участники тренинга.

Совет 1. В конфликте лучше разбираться, когда люди спокойны, а не тогда, когда страсти накалены. Хорошо, если есть время остыть.

Совет 2. Мы все способны как на хорошие, так и на плохие поступки. И выбор делаем мы сами. Когда возникает серьезная проблема, у нас есть возможность изменить положение к лучшему.

Совет 3. Если у нас есть уважение и много хороших идей, как разрешить конфликт, мы можем найти вариант, когда проигравших не будет. Когда все, кто участвовал в конфликте, удовлетворены его исходом, мы говорим, что выигрывают все.

Совет 4. Попробайтесь взглянуть на происходящее шире, не присоединяясь к какой-то одной стороне. Попробуйте оценить проблему с разных позиций. Это помогает найти решение, при котором выигрывают все.

Учитель. Действительно, взгляните на происходящее с других сторон. Как в притче, которую я вам расскажу.

Притча «Коробочка»

Один человек всю жизнь искал безоблачное, счастливое, идеальное устройство жизни. Он износил немало башмаков, обойдя много стран. Наконец, в одном городе на площади он увидел толпу. Все стремились пробиться к стоявшей в середине коробочке и заглянуть в одно из ее окошек.

Когда это удалось страннику, то он был потрясен тем, что увидел. Это было то, к чему он стремился всю жизнь.

Вечером, счастливый, он расположился на отдых под крепостной стеной. Рядом пристроился такой же, как он, бродяга. Они разговорились. Бродяга с восторгом стал описывать то, что он увидел в одном из окошек коробочки. Но оказалось, он видел совсем другое. Как так?

– Ты просто смотрел с другой стороны, был ответ.

Учитель. Мы переходим к практической части нашего тренинга «Как избежать конфликта». Эксперты представили нам пять стилей поведения в конфликтной ситуации. А знаете ли вы, какой стиль у вас. Предлагаю проверить. Помощники раздают участникам бланки анкеты Р. Томаса. Послушайте, пожалуйста, инструкцию. Под каждым номером в анкете соединены вместе два разных способа поведения (а и б) в сложной жизненной ситуации. Внимательно прочитайте каждую пару утверждений, выберите ту, которая наиболее соответствует вашему поведению, и отметьте, указав вначале

номер, а затем буквенный индекс. (Участники работают с анкетами, ведущий оказывает, если нужно помощь. Результаты сравнивают с ключом). Теперь каждый из вас знает свой стиль поведения в конфликте, и это поможет найти правильное решение выхода из него. Сейчас мы все вместе на большом листе нарисуем картину, которая называется, так же как и наша игра «Как избежать конфликта». Возьмите карандаш, ручку или фломастер и нарисуйте то, что на ваш взгляд помогает избежать конфликта. (Совместное рисование).

Вопросы для обсуждения: «Что нарисовано? Что означает тот или иной рисунок? Есть ли одинаковые рисунки или одинаковое смысловое значение?»

Вопросы для обсуждения: «Что такое конфликт? Какие бывают стили поведения в конфликте? Какими признаками они характеризуются? Что нового вы узнали, чему научились в процессе выполнения упражнения? Что нового вы узнали о себе? Что нового вы узнали об участниках тренинговой группы? Как вы себя чувствовали, когда говорили о своем поведении?»

Учитель. Наш тренинг подошел к своему логическому завершению. Благодарю вас за активность, инициативность, творчество! Наша совместная работа заканчивается, и я хочу на прощание попросить вас закончить пожелание, которое я подготовила: Я желаю вам, чтобы вы и окружающие вас люди всегда были готовы к (участники предлагают свои варианты, ведущий заканчивает пожелание) сотрудничеству.

Удачи всем и отличного настроения!

Упражнение 4. «Архитектор» «Великолепная семерка» («Малая» большая группа из 7–8 человек)

Учитель. Мы уже говорили о важности взаимопонимания в коллективе. Для того, что бы деятельность была эффективной вы должны уметь ставить цели и твердо следовать им. Цель должна быть четкой, конкретной, понятной каждому члену коллектива. Сейчас вы должны будете сдвинуть два стола и сесть вокруг них. Перед вами лежит строительный материал – один килограмм кускового сахара. Разберите сахар так, чтобы перед каждым из вас появилась небольшая горка «кирпичиков». Вам предстоит из этих «кирпичиков» построить коллективное сооружение. Каждый, по очереди, должен будет класть свой «кирпичик» в общее сооружение до тех пор, пока «кирпичики» не закончатся. Завершит строительство тот, у кого осталось больше всего строительного материала. Трудность выполнения задания состоит в том, что

обсуждать проект и разговаривать во время строительства нельзя. Время работы не ограничено.

Комментарии. В процессе работы группы учитель наблюдает за происходящим и вмешивается только тогда, когда видит явное нарушение правил. Можно пригласить наблюдателей, которые должны будут смотреть за тем, как идет строительство и в ходе обсуждения высказать собственное мнение. В процессе обсуждения необходимо подвести подростков к пониманию важности целеполагания.

Вопросы для обсуждения: «Что за сооружение вы построили? Трудно ли Вам было выполнять это упражнение? Почему? Какую роль вы избрали для себя? Какая стратегия выполнения задания была наиболее эффективной? Чья работа помогала команде? Почему? Чья работа мешала команде? Почему? Кто такой лидер? Кто из членов группы играл роль лидера? Почему? Трудно ли было работать, не поставив цель?»

Упражнение 5. «Ближайшие перспективы» «Размышляя о себе самом» (Индивидуальная работа)

Учитель. Сядьте так, чтобы вам было удобно работать самостоятельно. Что вас ждет в ближайшей перспективе? К чему стремится ваша душа? Или, может быть, вас ждут какие-то важные, но не зависящие от вас дела? Обдумайте, а затем четко и ясно сформулируйте основные цели, которых вы хотели бы достичь в ближайшее время. Запишите перспективы на листе бумаги.

Вопросы для обсуждения: «Что такое цель? Легко ли вам было определять цели, которых вы хотели бы достичь в ближайшее время? Что затрудняло вашу работу?»

Упражнение 6. «А что дальше?» «Посиделки» (Большой тренинговый круг)

Учитель. Теперь обсудим ваши перспективные цели и те конкретные шаги, которые вы намерены предпринять для их осуществления. У каждого из вас есть 3-4 минуты для того, чтобы рассказать об этом всей группе. Члены группы могут задавать вопросы, конкретизировать цели, помогать в определении шагов по их достижению. Главная задача – составить определенную программу ваших действий на ближайшее будущее.

Комментарии. Целесообразнее это упражнение выполнять, объединив участников в большой круг. Следите за тем, чтобы группа выполняла до конца все те правила, которые были приняты на первом занятии. При затруднении кого-либо из участников помогите сами или обратитесь к группе за конкретной помощью. Основной смысл этого упражнения – принятие каждым участником на себя ответственности за свое ближайшее будущее. Когда человек вслух формулирует свои цели и проговаривает конкретные шаги по их достижению, он тем самым как бы публично берет на себя обязательства по их выполнению.

Вопросы для обсуждения: «Легко ли вам было определять шаги для достижения поставленной цели? Кто из участников тренинга вам помог в этом? Что затрудняло вашу работу? Какие коррективы в программы действий вы внесли после совместного обсуждения?»

Упражнение 7. «Мотивация ответственной деятельности»

«Посиделки» (Большой тренинговый круг)

Групповая дискуссия

«Четверка» (Малая группа из 3-4 человек)

Учитель. Это упражнение посвящено теме «Мотивация ответственной деятельности», поэтому давайте начнем с обсуждения проблемы «Ценности детей и родителей». Предлагаю рассмотреть следующие вопросы.

Вопросы для обсуждения: «Может ли расхождение в ценностях стать причиной конфликтов? Нужно ли стремиться иметь те же ценности, что разделяют родители, друзья? Нужно ли подстраиваться под кого-то или стремиться «подстроить» кого-то под себя? Важно ли иметь общие ценности?».

Комментарии. Учитель в процессе обсуждения подводит учащихся к идее об уникальности каждой личности, о важности понимания этого не только по отношению к себе, но и по отношению к другим людям. Учитель подводит итог дискуссии и предлагает подумать над следующей проблемой.

Учитель. Один из наиболее часто используемых А.Н. Леонтьевым образов при иллюстрации исторического развития человеческих потребностей таков: не было шоколада, не было и потребности в шоколаде, появился шоколад, появились и люди, которые без него просто жить не могут. Получается, что с каждым годом общество, создавая все новые и новые предметы, формирует все новые и новые потребности. Будет ли это продолжаться бесконечно, либо у этого процесса существует какой-то предел? Что будет делать человек с огромным количеством потребностей? Выскажите собственную точку зрения по данной проблеме и обоснуйте ответ. Для

обсуждения данной проблемы предлагаю разбиться на малые группы по 3-4 человека и обсудить данные вопросы в них.

Комментарии. Учитель анализирует ответы учащихся, подводит итог дискуссии, делает акцент на зрелость личности, показателем которой является социальная ответственность человека.

Учитель. Обращаясь к проблеме соотношения мотивов и сознания, напомним, что мотивы осознаются далеко не всегда, диагностировать осознаваемые мотивы можно различными способами. Осознаваемые потребности и мотивы люди обычно оценивают при помощи прямых или косвенных вопросов, непосредственно направленных на определение мотивации. Прямые методы – это, как правило, опросники. Ответы на вопросы должны объяснять поступки человека или характеризовать мотивы его поведения. Например: «Почему ты ведешь себя так?», «Какие желания и потребности у тебя есть?», «Как объяснить твой поступок?». А как можно выявить неосознаваемые мотивы?

Комментарии. Учитель анализирует ответы, дополняет их, если они оказались неполными. При этом обращает внимание на связь мотивов и эмоций. Например, человек, совершивший альтруистический поступок, испытывает чувство неудовлетворенности. Ему недостаточно, что он помог другому. Дело в том, что его поступок еще не получил ожидаемого признания со стороны окружающих и это его разочаровало. Таким образом, анализ эмоций человека позволяет выявить его истинные мотивы. В данном случае чувство разочарования подсказывает истинный мотив, которым руководствовался человек. В отечественной психологии эмоции определяются как отражение отношения результата деятельности к ее мотиву. Если с точки зрения мотива деятельность проходит успешно, возникают, обобщенно говоря, положительные эмоции, если неуспешно – отрицательные эмоции. Эмоции возникают лишь по поводу таких событий или результатов действий, которые связаны с мотивами. Если человека что-то волнует, значит, это «что-то» затрагивает его мотивы. Представитель психоанализа З. Фрейд предлагал исследовать неосознаваемую мотивацию человека по разнообразным произвольным действиям, реакциям, которые выдают мотивацию человека помимо его желания и воли. Это, например, автоматические движения, оговорки, содержание сновидений, паралингвистические компоненты речи и т. п. З. Фрейд, например, разработал метод толкования сновидений, применяемый для того, чтобы через содержание сновидений определять скрытые от сознания человека мотивы и потребности.

Комментарии. Учащиеся просматривают презентации, посвященные животным.

Вопросы для обсуждения: «Какие эмоции вы переживали, просматривая данные презентации? Чем они были вызваны? Как нужно относиться к представителям животного мира? Почему? Что означает ответственное отношение к животным? Предположите, что станет результатом ответственных действий человека по отношению к представителям животного мира? Что нового вы узнали, выполняя данное упражнение? Чему научились? Что поняли? Легко ли вам было работать в малой группе? Какие у вас есть дополнения, предложения, рекомендации?».

Упражнение 8. «Давай обсудим» «Карусель» (Общая работа в два круга)

Учитель. Сядьте парами, так, чтобы получилось два круга: внешний и внутренний. Обсудите в течение двух минут проблему: «Как бы вы могли объяснить своему другу (подруге) необходимость изучения темы «Ответственность личности». При этом каждый участник пары должен высказать собственное мнение относительно необходимости изучения данной темы.

Комментарии. Затем по сигналу ведущего все участники, сидящие во внешнем круге, одновременно встают и делают один шаг вправо. Таким образом, они оказываются перед новым партнером. Для диалога вновь созданной пары отводится так же 1–2 минуты и т.д. После проработки проблемы в три шага осуществляется групповая рефлексия, когда все желающие могут высказаться, а педагог подводит итоги.

Вопросы для обсуждения: «Как вы думаете, важно ли изучать тему «Ответственность личности»? Какие аргументы вы приводили своему партнеру, обосновывая необходимость изучения данной темы? Легко ли было говорить о своих действиях, анализируя их с позиции ответственности? Почему? Как вы себя чувствовали работая в паре?»

Упражнение 9. «Способность мотивировать» «Аквариум» (Активная работа части группы)

Учитель. Сегодня вы познакомились с таким понятием, как мотив и мотивация. Понятие «мотив» часто используется не только в психологии, но и в повседневной жизни. Поэтому я предлагаю вам полученные новые знания использовать на практике. Целью упражнения будет практическое овладение методами создания и усиления мотивации ответственной деятельности у себя и у других людей.

Сейчас я предлагаю желающим выйти к доске ответить на такой вопрос: «Что мне помогает мотивировать других людей относиться ответственно к порученному делу?». Например: Я могу сказать о себе, что мне помогает мотивировать других мой оптимизм. Я не теряю оптимизм даже в самых трудных ситуациях, и этим я заражаю других, они чувствуют в себе силы что-то делать. А как у вас?

Остальные участники – наблюдатели садятся таким образом, чтобы им было хорошо видно все происходящее. В процессе занятия каждый наблюдатель может занять место активного участника.

Учитель. Как видите, у каждого есть собственные аргументы, чтобы мотивировать других людей. Хотя нужно заметить, что одни и те же особенности могут помогать, а могут и мешать мотивировать других людей.

Вопросы для обсуждения: «Легко ли было говорить о своей способности мотивировать? Почему? Что нового вы узнали о себе? Как вы себя чувствовали, когда говорили о своем поведении? Что нового вы узнали об участниках тренинговой группы? Легко ли вам было радоваться успехам другого человека?»

Упражнение 10. «Предложение» «Четверка» (Малая группа из 3–4 человек)

Учитель. Сейчас я предлагаю вам разбиться на две малые группы по 3–4 человека. Задача каждой из группы – разработать план создания или усиления мотивации ответственного поведения у участника противоположной группы. Кого вы будете мотивировать, вы выбираете сами.

Главная ваша цель – суметь использовать такие мотивы, которые помогли бы вам переманить участника другой группы в вашу. Вы можете использовать самые разные мотивы, главное, чтобы они побудили участника противоположной группы на переход в вашу, потому, что она занимается ответственной деятельностью.

Группам дается 5 минут на совещание.

Учитель. Теперь начинаем мотивирующие воздействия. Пожалуйста, первая группа. Вы работаете с одним из участников этой группы. Кто это будет, кого вы выбрали в качестве адресата? (Группа называет своего адресата.) Хорошо. Вы можете расположиться в пространстве так, как считаете нужным. (Группа организует пространство). Пожалуйста, начинайте!

Комментарии. Далее все участники обсуждают, какие мотивы оказали наиболее существенное влияние на решение игроков перейти или не перейти в другую группу.

Вопросы для обсуждения: «Что такое мотив? Какие мотивы оказали наиболее существенное влияние на ваше решение перейти или не перейти в другую группу? Легко ли вам было работать в малой группе? Почему? Что, на ваш взгляд, затрудняло групповую работу? Что нового вы узнали о себе и участниках тренинговой группы? Как вы себя чувствовали, когда убеждали человека перейти в вашу группу?»

Упражнение 11. «Борьба мотивов» «Аквариум» (Активная работа части группы)

Учитель. Зачастую в нас борются противоречивые импульсы и желания. Этот феномен известен в психологии под названием «борьба мотивов». Иногда нам даже трудно понять, чего мы больше хотим.

Предлагаю сейчас каждому вспомнить ситуацию, в которой вы испытывали борьбу мотивов. Пример 1: Вы хотели сделать что-то важное, но не делали этого, потому что одновременно вам хотелось чего-то другого. Пример 2: Вы хотели выполнить общественно полезное поручение, но «перевесил» личный интерес.

Постарайтесь вспомнить такую ситуацию. Будет даже лучше, если эта ситуация актуальна для вас сейчас: хотите сделать что-то, но при этом вам хочется чего-то другого.

Кто мог бы рассказать о своей борьбе мотивов? Сейчас я предлагаю желающим выйти к доске и озвучить свою ситуацию. Остальные участники – наблюдатели должны сесть так, чтобы им было хорошо видно все происходящее. В процессе занятия каждый наблюдатель может занять место активного участника.

Комментарии. Сначала нужно дать высказаться тем участникам, которые пожелают рассказать о подобных ситуациях. Затем выбрать ту ситуацию, которая кажется учителю наиболее перспективной для анализа, и предложить группе рассмотреть ее по вопросам.

1. Хочу ли я достичь своей цели?
2. Хочется ли мне сейчас этим заниматься?
3. Что мне хочется делать?
4. Как соединить это с тем, что я решила сделать?

Например:

А. несколько вечеров готовилась к контрольной работе по математике. Завтра – контрольная работа. Однако она так устала, что ей хочется одного – спать. В результате она не может ни готовиться к контрольной работе, ни спать.

1. Хочу ли я достичь своей цели?

В принципе – да. Это моя цель, я сама ее перед собой поставила.

2. Хочется ли мне сейчас этим заниматься?

Сейчас мне этим заниматься не хочется.

3. Что мне хочется делать?

Мне хочется выспаться, а потом идти дальше готовиться к контрольной работе. Ну – хотя бы выспаться... Для этого мне 10 часов нужно валяться в постели.

4. Как соединить это с тем, что я решила сделать?

Валяться в постели и слушать записи на диске.

Результатом упражнения должно быть ощущение возможности и полезности соединения противоречивых стремлений вместо борьбы с одним из них.

Вопросы для обсуждения: «Чем вы руководствовались, определяя стратегию своего поведения? Легко ли было анализировать свои действия? Почему? Что нового вы узнали о себе? Что нового вы узнали об участниках тренинговой группы? Как вы себя чувствовали, когда говорили о своем поведении? Какой опыт вы приобрели, выполняя данное упражнение?»

Ролевая игра 12. «Контракт» «Четверка» (Малая группа из 3–4 человек)

Учитель. Предлагаю разделить на две малые группы и подумать о том, какой контракт каждая могла бы заключить с другой. Контракт должен состоять из четырех частей:

Часть 1. Предполагаемое обязательство нашей малой группы. Наша малая группа сделает для вашей группы то-то и то-то (например, споем).

Часть 2. Предполагаемое обязательство вашей малой группы. В обмен на это ваша малая группа сделает для нашей группы то-то и то-то (например, нарисует портрет ведущего).

Часть 3. Неустойка нашей малой группы. Если наша малая группа не выполнит обязательств, предусмотренных Частью 1, мы должны будем выплатить такую-то неустойку (например, станцевать танец «Маленьких утят»).

Часть 4. Неустойка вашей малой группы. Если ваша малая группа не выполнит обязательств, предусмотренных Частью 2, она должна будет выплатить такую-то неустойку (например, сочинить стихотворение о мотивации).

Учитель. Итак, сейчас каждой малой группе дается 10 минут для формулирования условий предлагаемого ею контракта. Очень важно, чтобы все

условия вашего контракта были выполнимы, и чтобы их можно было выполнить до истечения срока нашего занятия.

Напишите контракт на бумаге и передайте его другой малой группе.

Каждая из малых групп должна будет решить, согласны ли вы принять предложенный вам контракт со всеми его условиями. Если одно из условий предложенного контракта группу не устраивает, она готовит свои предложения по изменению условий контракта. Теперь, когда вы узнали предложения другой малой группы, вам дается 5 минут для обсуждения предлагаемого контракта и всех условий.

Прошу малые группы сообщить мне результаты своего обсуждения.

После того как контракты заключены (или не заключены): обсуждение того, что мотивировало принять условия контракта, изменить их или отклонить. Соответственно, проследить, какие мотивы вызывали желание сотрудничать, а какие мешали этому.

Вопросы для обсуждения: «Что мотивировало вас принять условия контракта? Что мотивировало вас изменить условия контракта или отклонить их? Какие мотивы вызывали желание сотрудничать? Какие мотивы мешали сотрудничать?»

Упражнение 13. «Автономизация мотива» «Четверка» (Малая группа из 3-4 человек)

Учитель. Автономизация мотива – это превращение средства реализации первоначального мотива в самостоятельный мотив. Например: молодой человек отправляется в море, чтобы накопить денег на дом. Однако море постепенно вытесняет мечту о доме. Море становится ему необходимым, он тоскует без него и только в море чувствует себя счастливым.

Или: группе подростков в летнее время предложили за символическую плату навести порядок во дворе жилого дома, объяснив большую социальную значимость их деятельности. Подростки так увлеклись работой, что ежегодно стали участвовать в работах по благоустройству родного города.

Учитель. Разделитесь на две малые группы. Первая должна будет вызвать автономизацию мотива ответственного поведения у второй, вторая малая группа – у первой.

Ваша задача – добиться того, чтобы малая группа, которую вы будете мотивировать, настолько увлеклась работой, что забыла о первоначальной ее цели. Часто успех дела зависит от того, насколько заинтересован человек тем, что он делает. Согласитесь, если вам нравится какое-либо занятие, то вы наслаждаетесь даже самим процессом работы, вы не мучаетесь, не заставляете

себя постоянно думать о цели и работа кипит в ваших руках! К тому же вы находите новые методы и способы решения, творчески подходите к делу.

Добейтесь того, чтобы малая группа-адресат увлеклась процессом выполнения данного вами задания, забыв обо всем остальном. Добейтесь того, чтобы у них активизировалась внутренняя мотивация, наградой для которой является сам процесс деятельности. На обдумывание задания вам дается 5 мин.

Вопросы для обсуждения: «Что было самым важным для вас в течение всего занятия? Почему? Что нового они узнали, осознали в ходе выполнения практического задания? Что такое мотивация ответственной деятельности?».

Деятельностный модуль

Упражнение 1. «Кто быстрее?» «Четверка» (Малая группа из 3-4 человек)

Учитель. Быстро, без слов, постройте, используя всех игроков команды, следующие фигуры:

- квадрат;
- треугольник;
- ромб;
- букву;
- птичий косяк.

При этом один человек должен выступать в роли лидера – руководителя процессом построения фигуры. Каждый участник группы должен побывать в роли лидера.

Вопросы для обсуждения: «Какие впечатления, образы, переживания, возникали у вас во время выполнения упражнения? Трудно было выполнять задание? Что помогло при его выполнении? Что нового вы узнали о себе в процессе выполнения этого упражнения? Что нового вы узнали о других участниках тренинга в процессе выполнения этого упражнения? Чему вы научились, выполняя данное упражнение?»

Упражнение 2. «Дом» «Четверка» (Малая группа из 3–4 человек)

Учитель. Разделитесь на малые группы. Каждая малая группа должна стать полноценным домом. Каждый человек должен выбрать, кем он будет в этом доме – дверью, стеной, а может быть обоями или предметом мебели, цветком или телевизором? Выбор за вами. Но не забывайте, что вы должны

быть полноценным и функциональным домом. В процессе строительства можно общаться между собой.

Комментарии. Участники задумываются над тем, какую функцию они выполняют в этом коллективе, осознают, что все они нужны в своем «доме», что способствует сплочению коллектива.

Вопросы для обсуждения: «Как проходило обсуждение в командах? Сразу ли вы смогли определить свою роль в «доме»? Почему вы выбрали именно эту роль? Я думаю, вы все поняли, что каждая часть вашего «дома» важна и нужна в нем, каждая несет свою определенную функцию, без которой дом не может быть полноценным».

Упражнение 3. «Печатная машинка» «Посиделки» (Большой тренинговый круг)

Оборудование: карточки с буквами алфавита.

Учитель. Сейчас каждый из вас получит карточку с определенной буквой алфавита. Вся группа – это печатная машинка, каждый член группы – клавиша, ответственная за набор своей буквы. Я буду называть слова, которые необходимо напечатать, при этом все буквы, которые участвуют в данном слове, должны встать со своих мест. Затем один из участников тренинга поменяется со мной местами и сыграет роль наборщика «текста». Желательно, чтобы слова были сложными и содержали большое количество букв.

Вопросы для обсуждения: «Какие впечатления, образы, переживания, возникали у вас во время выполнения упражнения? Легко ли вам было работать в группе? Почему? Что нового вы узнали о себе в процессе выполнения этого упражнения? Что нового вы узнали о других участниках тренинга в процессе выполнения этого упражнения? Чему вы научились, выполняя данное упражнение?»

Упражнение 4. «Наши представления об ответственности» «Четверка» (Малая группа из 3–4 человек)

Учитель. Разделитесь на малые группы. Каждой группе даю 7 минут на подготовку, во время которой она должна будет продумать, как можно представить такое качество личности как ответственность. Это может быть скульптурное изображение, невербальное действие, рассказ из собственной жизни, исторический опыт, выдуманная ситуация. Продукт творчества группы может быть представлен в различных формах: стихотворение, скульптура, рисунок, повествование и т.д. В представлении должны принимать участие все члены подгруппы. В то время как первая малая группа показывает то, что она

подготовила, вторая делает заметки на листах бумаги, которые потом будут использованы в процессе обсуждения. Затем малые группы меняются местами.

Комментарии. Начиная обсуждение результатов выполнения этого упражнения, учитель ориентируется на то, допущены ли были участниками подгрупп ошибки и каков их характер.

Как правило, ошибки, допускаемые в этом упражнении, связаны со следующими обстоятельствами:

- участники не поняли изображение, которое предлагалось другой группой;
- участники не нашли точных слов, характеризующих ответственность;
- участникам не удалось передать в своем изображении содержание данного качества.

Если допущена ошибка, то в ходе обсуждения можно поговорить о том, с чем она связана. Часто причиной ошибок бывает несогласованность в работе малой группы, неумение выслушать и услышать всех.

Вопросы для обсуждения: «Что такое ответственность? Какие ассоциации у вас возникают, когда вы слышите понятие “ответственность”? Почему вы представили данное качество личности именно в таком виде? Какие трудности возникли в группе в процессе выполнения упражнения? Почему? Легко ли вам было анализировать понятие “ответственность? Какие у вас есть дополнения, замечания, рекомендации?»

**Упражнение 5. «Однажды в автобусе»
«Четверка» (Малая группа из 3-4 человек)
Ролевая игра для всей группы**

Учитель. Разделитесь на две малые группы. Сядьте в две шеренги лицом друг к другу так, чтобы напротив каждого кто-то сидел. Представьте себе, что все вы – пассажиры автобусов. Одна малая группа едет в одном автобусе, а вторая – в другом. Автобусы остановились рядом в транспортном заторе. Вы сидите у окна и видите, что в другом автобусе прямо напротив вас сидит ваш знакомый, которому стало плохо. Пассажиры другого автобуса не замечают, что человеку плохо. Они занимаются своими делами, кто-то читает, смотрит в окно, дремлет и т.д. Вам нужно срочно передать информацию пассажирам другого автобуса о том, что в их салоне одному из пассажиров стало плохо. Но сделать это вы можете, только молча, без слов, не вербально. Времени у вас немного. Тот, кому передают информацию, должен постараться понять, что ему сообщает его знакомый.

Комментарии. Этот фрагмент упражнения можно модифицировать. Учитель заранее может подготовить для каждой группы текст сообщения, которое надо передать. Это может быть сообщение не только о заболевшем пассажире, но и пробитом колесе, пассажире, у которого на остановке дверью автобуса защемило сумку, отставшем от матери ребенке, бегущем за автобусом влюбленном юноше, в котором сидит девушка и т.д. Можно предложить самим участникам придумать ситуацию. Это дает возможность учесть особенности и успешность в тренинге каждого участника.

На первом этапе упражнения учитель предлагает одной шеренге выступать в роли транслирующей информацию, а второй принимающих сообщение. Следует дать возможность участникам подготовиться к выполнению упражнения. Когда все готовы, учитель предлагает кому-либо из первой шеренги начать передавать информацию, а всех остальных просит внимательно смотреть. После того как информация передана, тот участник группы, кому она была предназначена, говорит, что он понял. Другие участники в это время могут высказывать свои версии вербализации данного текста. Это активизирует работу и позволяет приобрести более обширный материал для обсуждения, снижает напряженность. После этого передававший информацию, говорит, правильно ли его поняли, и при необходимости вносит коррективы.

Вопросы для обсуждения: «Какие трудности у вас возникли в процессе трансляции информации? Почему? Чего не удалось достичь малой группе? Почему? Можно ли такое поведение назвать ответственным? Почему? Каковы правила поведения пассажиров общественного транспорта?»

Упражнение 6. «Катастрофа в пустыне» «Посиделки» (Большой тренинговый круг)

Ролевая игра

Учитель. С этого момента все вы – пассажиры авиалайнера, совершавшего перелет из Европы в Центральную Африку. При полете над пустыней Сахара на борту самолета внезапно вспыхнул пожар, двигатели отказали, и авиалайнер рухнул на землю. Вы чудом спаслись, но ваше местоположение неясно. Известно только, что ближайший населенный пункт находится от вас на расстоянии примерно 300 километров. Под обломками самолета вам удалось обнаружить пятнадцать предметов, которые остались неповрежденными после катастрофы. Ваша задача – проранжировать эти предметы в соответствии с их значимостью для вашего спасения. Для этого нужно поставить цифру 1 у самого важного предмета, цифру 2 – у второго по

значимости и так далее до пятнадцатого, наименее важного для вас. У каждого из вас есть следующая таблица:

Образец

Аналитическая таблица

№ п/п	Наименование предмета	Мое мнение	Мнение пары	Мнение группы
	охотничий нож			
	карманный фонарь			
	летняя карта окрестностей			
	полиэтиленовый плащ			
	магнитный компас			
	переносная газовая плита с баллоном			
	охотничье ружье с боеприпасами			
	парашют красно-белого цвета			
	пачка соли			
0	полтора литра воды на каждого			
1	определитель съедобных животных и растений			
2	солнечные очки на каждого			
3	литр водки на всех			
4	легкое полупальто на каждого			
5	карманное зеркало			

Заполните номерами третью колонку аналитической таблицы. Каждый работает самостоятельно в течение пятнадцати минут.

После завершения индивидуального ранжирования ведущий предлагает группе разбиться на пары и проранжировать эти же предметы снова в течение десяти минут уже совместно с партнером (при этом номерами заполняется четвертый столбик в аналитической таблице со списком предметов).

Следующий этап игры – общегрупповое обсуждение с целью прийти к общему мнению относительно порядка расположения предметов, на которое выделяется не менее тридцати минут.

Комментарии. Из наблюдения за работой участников хорошо видна степень сформированности умений организовывать дискуссию, планировать свою деятельность, идти на компромиссы, слушать друг друга, аргументировано доказывать свою точку зрения, владеть собой. Часто разворачивающиеся жаркие споры-баталии, когда никто не желает прислушаться к мнению других, наглядно демонстрируют самим участникам их некомпетентность в сфере общения и необходимость изменения своего поведения.

По окончании дискуссии ведущий объявляет, что игра завершена, поздравляет всех участников с благополучным спасением и предлагает обсудить итоги игры.

Первым вопросом, на который учитель просит ответить всех участников но кругу, является следующий: «Удовлетворен ли ты лично результатами прошедшего обсуждения? Объясни почему».

Ответы участников с необходимостью сопровождаются рефлексией, цель которой – в осмыслении процессов, способов и результатов индивидуальной и совместной деятельности. Возникшая в результате дискуссия учителем ведущим, задающим уточняющие вопросы примерно такого типа:

- Что вызвало твою удовлетворенность (неудовлетворенность)? Как, по-твоему, в верном направлении продвигалась ваша дискуссия или нет?
- Была ли выработана общая стратегия спасения? Что тебе помешало принять активное участие в обсуждении? Ты не согласен с принятым решением? Почему тебе не удалось отстоять свое мнение?
- Кто в наибольшей степени повлиял на исход группового решения, то есть по сути дела оказался лидером, сумевшим повести за собой группу?
- Что именно в поведении лидера позволило ему заставить прислушаться к себе? На какой стадии появился лидер?
- Какими способами другие участники добивались согласия с их мнениями?
- Какие способы поведения оказались наименее результативными?
- Какие способы поведения только мешали общей работе?
- Как следовало бы построить дискуссию, чтобы наиболее быстрым способом достигнуть общего мнения и не ущемить права всех участников?

Обсуждение итогов игры должно подвести группу к тому, чтобы самостоятельно разобраться в вопросе, как наилучшим способом

организовывать дискуссии, как избежать грубых столкновений в споре и расположить других к принятию своего мнения. Как правило, в процессе обсуждения затрагивается очень широкий спектр проблем: фазы, через которые проходит практически любая дискуссия, лидер и его качества, навыки эффективного общения, умения самопрезентации и т.д.

При необходимости учитель только помогает более четко сформулировать найденные участниками закономерности. Очень большое значение имеет самоанализ участниками собственного поведения, который обогащается обратной связью от других членов группы. От учителя зависит, чтобы эта обратная связь не превратилась в серию взаимных обвинений, а носила бы конструктивный характер и была принята участниками.

Практически всегда возникает вопрос о «правильном» ответе на проблему дискуссии. Такой ответ дается учителем, но с оговоркой, что это мнение зарубежных экспертов, с которым мы вправе не соглашаться, но вынуждены учесть важность выбора стратегии спасения для ранжирования предметов: либо двигаться по пустыне к людям, либо ждать помощи от спасателей. Если в группе при обсуждении практически не поднимался вопрос о стратегии, то на этом этапе обнаруживается, что часть участников молчаливо подразумевала первый вариант, в то время как другая часть имела в виду второй. Этим выявляется еще одна причина взаимного непонимания.

Итак, ответы:

Вариант «**Ждать спасателей**» (кстати, по мнению экспертов, предпочтительный).

- Полтора литра воды на каждого. В пустыне необходима для утоления жажды.
- Карманное зеркало. Важно для сигнализации воздушным спасателям.
- Легкое полупальто на каждого. Прикроет от палящего солнца днем и от ночной прохлады.
- Карманный фонарь. Также средство сигнализации летчикам ночью.
- Парашют красно-белого цвета. И средство прикрытия от солнца, и сигнал спасателям.
- Охотничий нож. Оружие для добычи пропитания.
- Полиэтиленовый плащ. Средство для сбора дождевой воды и росы.
- Охотничье ружье с боеприпасами. Может использоваться для охоты и для подачи звукового сигнала.
- Солнечные очки на каждого. Помогут защитить глаза от блеска песка и солнечных лучей.

- Переносная газовая плита с баллоном. Поскольку двигаться не придется, может пригодиться для приготовления пищи.
- Магнитный компас. Большого значения не имеет, так как нет необходимости определять направление движения.
- Летная карта окрестностей. Не нужна, так как куда важнее знать, где находятся спасатели, чем определять свое местонахождение.
- Определитель съедобных животных и растений. В пустыне нет большого разнообразия животного и растительного мира.
- Литр водки на всех. Допустимо использовать в качестве антисептика для обеззараживания при любых травмах. В других случаях имеет малую ценность, поскольку при употреблении внутрь может вызвать обезвоживание организма.

- Пачка соли. Значимости практически не имеет.

Вариант «Двигаться к людям». Распределение по значимости будет иметь несколько иной вид:

- Полтора литра воды на каждого.
- Пачка соли.
- Магнитный компас.
- Летная карта окрестностей.
- Легкое полупальто на каждого.
- Солнечные очки на каждого.
- Литр водки на всех.
- Карманный фонарь.
- Полиэтиленовый плащ.
- Охотничий нож.
- Охотничье ружье с боеприпасами.
- Карманное зеркало.
- Определитель съедобных животных и растений.
- Парашют красно-белого цвета.
- Переносная газовая плита с баллоном.

Упражнение 7. «Брачное объявление» «Размышляя о себе самом» (Индивидуальная работа)

Учитель. Ваша задача – составить текст брачного объявления, в котором нужно, прежде всего, указать свои основные достоинства. Не стоит уделять слишком много внимания своим физическим данным. Вы привлекательны и обаятельны? Молоды и красивы? К тому же еще и высокого роста? Это прекрасно! А каков ваш характер, привычки, особенности общения с людьми и

отношения к ним? Ваши любимые занятия? Чем можете заинтересовать другого человека? Не следует писать о наличии квартиры, дачи, машины и гаража. Если это все есть, можно только порадоваться за вас. Но при чем здесь брачное объявление? Ведь вы пишете о себе, а не о вашем материальном состоянии. Если вы считаете себя ответственным человеком не забудьте указать об этом в объявлении, при этом приведите примеры, в чем проявляется ваша ответственность.

Не забудьте в нескольких словах охарактеризовать ваш идеал. Каким его себе представляете? Описание идеала не должно занимать более 1/3 объявления.

Комментарии. Нужно настроить аудиторию на серьезное отношение к работе над объявлением, снять шуточный настрой, который часто возникает во время тренинга именно из-за своеобразной формы самоанализа. Не совсем обычная точка зрения позволяет участникам открыть в себе те стороны своего характера, о которых они еще не думали или боялись думать по ряду причин.

Вопросы для обсуждения: «Что нового вы узнали о себе из упражнения? Легко ли было вам давать характеристику самому себе? Почему? Что было наиболее просто? Почему? Прокомментируйте свое объявление. Упоминаете ли вы такое качество как ответственность? Почему?»

Упражнение 8. «Как мы похожи» «Народное мнение» (Массовая свободная деятельность)

Оборудование: бумага, карандаши, призы.

Учитель. У каждого из вас есть следующая таблица:

Образец

Аналитическая таблица

№ п/п	Наименование качества	Имя участника				

Запишите во второй столбик 10 наиболее характерным вам качеств. Нельзя писать общечеловеческие сведения, такие как «у меня две ноги». Можно указать, например, год рождения, место учебы, хобби, семейное положение и т.д. Затем найдите себе пару. Каждая пара должна обсудить и найти те качества, которые характерны каждому из членов пары. После того как такие качества найдены и отмечены в третьей колонке таблицы условным обозначением, каждый член группы выбирает другого партнера и повторяет то же самое с ним, заполняя четвертую колонку. Каждый член группы должен пообщаться с пятью участниками тренинга

Вопросы для обсуждения: «Легко ли было выполнять упражнение? Что вызвало трудности? Что нового вы узнали о себе, в процессе самоанализа? Что нового вы узнали друг о друге, в процессе выполнения этого задания? Кто из вас выделил ответственность, как объединяющее качество?».

Упражнение 9. «Какой ты человек?» «Народное мнение» (Массовая свободная деятельность)

Учитель. На спинке стула каждого из вас закреплен лист с именем хозяина стула и фразой типа «Олеся – добрая, потому что ...». Вы должны подойти к стулу другого участника тренинга и написать на его листочке, почему его можно считать ответственной личностью. При этом важно дать пояснения.

Комментарии. После заполнения листов участники садятся в большой тренинговый круг и работают индивидуально – читают записи, сделанные другими членами группы, на их листах и анализируют их.

Вопросы для обсуждения: «Легко ли было характеризовать другого человека? Что вызвало трудности? Что нового вы узнали о себе, в процессе анализа записей на вашем листе? Что нового вы узнали друг о друге, в процессе выполнения этого задания? Что вызвало недоумение, непонимание? Кого из вас охарактеризовали как ответственную личность? Как вы думаете почему?».

Диагностика атмосферы в группе

Участникам выдаются бланки для заполнения.

Учитель. Здесь приведены противоположные по смыслу 10 пар слов, с помощью которых Вам предлагается описать психологическую атмосферу в Вашей группе. Поставьте знак ? (звездочка) ближе к тому признаку в каждой паре, который, по Вашему мнению, более выражен в Вашей группе.

1. Дружелюбие – Враждебность
2. Согласие – Несогласие

3. Удовлетворенность – Неудовлетворенность
4. Продуктивность – Непродуктивность
5. Теплота – Холодность
6. Сотрудничество – Несогласованность
7. Взаимная поддержка – Недоброжелательность
8. Увлеченность – Равнодушие
9. Занимательность – Скука
10. Успешность – Безуспешность
11. Ответственность – Безответственность

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева А.Н. Формирование ответственности как качества личности младших школьников в условиях игровой деятельности // Известия ВГПУ, 2007, – С. 76–80.
2. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: кн. для учителя – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.
3. Андреев В.И. Основы модульного обучения; теоретические разработки / В. И. Андреев, Л. И. Гурье, П. Я. Юцявиче. – Вильнюс, 1989. – 68 с.
4. Аристотель, Никомахова этика // Аристотель. Соч. в 4 т. – Т. 4.– М.: Мысль, 1983. – 830 с.
5. Артюхова И.С. Ценности и воспитание // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 117–121.
6. Афанасьев А.Л. Спорт как форма развития личности и общества // Начальная школа плюс до и после. – 2010, – № 8. – С. 92–95.
7. Байкова Л.А. Технология игровой деятельности. – Рязань, 1994. – 120 с.
8. Бельчиков Я.М., Бирштейн М.М. Деловые игры. – Рига, 1989. – 304 с.
9. Бердяев Н. Философия неравенства. – М.: Институт русской цивилизации, 2012. – 624 с.
10. Блонский П.П. Избранные психологические исследования. – М.: Учпедгиз, 1961. – 490 с.
11. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 212 с.
12. Бокова О.А. К вопросу о теоретических основах изучения психических феноменов ответственности и локуса контроля // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 5 (48), – С. 181–183.
13. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская, Г.А. Берлиус // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 72–80.
14. Братусь С.Н. Спорные вопросы теории юридической ответственности // Советское государство и право. – 1973. – № 4. – С. 27–35.
15. Василенко В.О. Мораль и общественная практика. – М.: МГУ, 1983. – 175 с.

16. Вебер М. Политика как призвание и профессия // Вебер, М. Избранные произведения / Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
17. В мире подростка / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Медицина, 1980. – 296 с.
18. Волкова М.В. Интегративная модель многомерной личности школьника // Вестник РГУ им. И. Канта. – 2008. – Вып. 11: Педагогические и психологические науки.– С. 21–29.
19. Выжлецов Г.П. Духовные ценности и судьба России // Социально-политический журнал. – 1994. – № 3–6. – С. 16–32.
20. Гегель. Энциклопедия философских наук. – Т. 3: Философия духа. – М.: Мысль, 1977. – 471 с.
21. Гельвеций К.А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании. – М.: Учпедгиз, 1938. – 242 с.
22. Герbart И. Ф. Избранные педагогические сочинения: В. 2 т. – Т. 1. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1940. – 291 с.
23. Гессен, С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
24. Гоббс Т. Сочинения: В 2 т. – Т. 2. – М.: Мысль, 1991. – 643 с.
25. Головных Г.Я. Общественно-исторические системы ценностей: Методологический аспект: Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук: (09.00.01). – Минск, 1993. – 41 с.
26. Григорьева Н.А. Формирование у старшеклассников ориентации на Отечество: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: (13.00.01). – Волгоград, 1998. – 196 с.
27. Грядунова Л.И. Социальная ответственность личности в условиях развитого социализма. – Киев: Изд-во УГУ, 1979. – 134 с.
28. Гусейнов А.А. Этика / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян, 1998. – 470 с.
29. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3. – С. 14–19.
30. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 366 с.

31. Дагаева Е.А. 5 тренинговых технологий «под ключ»: Практическое руководство для тренера. – Ростов н/Д.: Феникс, 2012. – 332 с.
32. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – Т. 2. – М.: Рус. яз, 1998. – 779 с.
33. Добролюбов Н.А. Избранные педагогические произведения. – М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1952. – 735 с.
34. Драгунова Т.В. Подросток. – М.: Знание, 1976. – 126 с.
35. Дробницкий О.Г. Некоторые аспекты проблемы ценностей // Проблема ценностей в философии. – М.-Л, 1996. – С. 25-40.
36. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
37. Ильин И. О грядущей России: Избранные статьи // Под ред. Н.П. Полторацкого. – М.: Воениздат, 1993. – 368 с.
38. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1997. – 205 с.
39. Кант И. Критика практического разума и основоположение к метафизике нравов: Полн. пер. с прим. и прил. крат. очерка практ. философии / Сост. Н. Смирнов. – СПб.: тип. и хромолит. А. Траншеля, 1879. – 192 с.
40. Кант И. Сочинения в 4 т. на немецком и русском языках. – Т.1: Трактаты и статьи (1784–1796) – М.: АО «Ками», 1993 – 586 с.
41. Караковский В.А. Статья человеком. Общечеловеческие ценности – основа ценностного учебно-воспитательного процесса. – М., 1993. – 80 с.
42. Карсавин Л.П. Сочинения / Сост., вступ. статья и прим. С. С. Хоружего. – М.: Раритет, 1993. – 496 с.
43. Кириллова М.В. Общественная деятельность как условие проявления и формирования ответственности у молодёжи // Роль общественности в управлении производством. – Харьков: Изд-во ХГУ, 1986. – С. 21–25.
44. Князева Е.Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.
45. Коган Л.Н. Человек и его судьба. – М.: Мысль, 1988. – 283 с.
46. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – Т. 1. / Под ред. А.И. Пискунова. – М., 1982. – 656 с.
47. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. А. Красновского. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.

48. Кон И.С. / В поисках себя: Личность и её самоуправление. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
49. Косолапов Р.И. Свобода и ответственность / Р.И. Косолапов, В.С. Марков. – М.: Мысль, 1969. – 96 с.
50. Крупская Н.К. Педагогические сочинения в десяти томах. – Т. 3. – М., 1959. – 798 с.
51. Крупская Н.К. Дети – наше будущее: Сборник статей и речей о дошкольном воспитании. – Изд. 3-е. – М.: Просвещение, 1975. – 302 с.
52. Кудрявцев В.Н. Правовое поведение: нормы или патология. – М.: Политиздат, 1982. – 231 с.
53. Леонтьев Д.А. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 304 с.
54. Леонтьев А.Н. Потребность, мотивы, Эмоции. – М.: Политиздат, 1978. – 299 с.
55. Лихачёв Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей. – Самара, 1999. – 146 с.
56. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведен. и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей Юрайт, 1998. – 464 с.
57. Лихачёв Б.Т. Простые истины. – М.: Педагогика, 1983. – 192 с.
58. Лихачёв Б.Т. Эстетика воспитания. – М.: Педагогика, 1972. – 160 с.
59. Луначарский А.В. О народном образовании. – М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 559 с.
60. Люблинская А.Д. Детская психология. – М.: Просвещение, 1971. – 326 с.
61. Макаренко А.С. Сочинения в 7 т. – Т. 5.. – М.: Академия педагогических наук, 1960. – 558 с.
62. Мерлин В.С. Очерки интегрального исследования индивидуальности. – М.: Просвещение, 1986. – 253 с.
63. Мир детства: Подросток / Под ред. А.Г. Хрипковой; отв. ред. Г.Н. Филонов. – М.: Педагогика, 1982. – 432 с.
64. Монтескье Ш. Избранные педагогические произведения. – М., Политиздат, 1955. – 800 с.
65. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
66. Нарвский И.С. Ценность и полезность // Философские науки. – 1969. – № 3. – С. 11–28.

67. Немира К.Л. Субъективные и объективные факторы формирования ответственности как формы социалистических нравственных отношений // Диалектика объективного и субъективного в развитии социалистического общества. – М.: Политиздат, 1970. – С. 68–73.
68. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3–10.
69. Никитин А.Ф. Ответственность несовершеннолетних. – М. Просвещение, 1980. – 79 с.
70. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Минск: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
71. Нравственное воспитание школьников / Под ред. И.С. Марьенко. – М.: Просвещение, 1969. – 310 с.
72. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1991. – 915 с.
73. Ореховский А.И. Ответственность и её социальная природа: Методологический аспект. – Томск: Изд-во томского ун-та, 1978. – 232 с.
74. Павлов И.П. Полн. собр. соч. – Т. 3. – Кн. 2.. – М.: Учпедгиз, 1951. – 438 с.
75. Панов А.Т. Социальная ответственность личности в развитом социалистическом обществе / А. Т. Панов, В. А. Шабалин. – Саратов: Изд-во СГПИ, 1976. – 140 с.
76. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – Т. 2. / Под. ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – 416 с.
77. Пирогов Н.И. Изданные педагогические сочинения. – М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1953. – 752 с.
78. Плеханов Г.В. К вопросу о развитии монистического взгляда на историю: Ответ г. г. Михайловскому, Карееву и К^о: С 2 прил. / Н. Бельтов. – [Л.]: ОГИЗ. Гос. изд-во полит. лит., 1938. –184 с.
79. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 22–23.
80. Посталюк Н.Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1992. – 107 с.
81. Прутченков А.С. Возможности игровой технологии: понятия и термины // Педагогика – 1999. – № 3-4. – С.121–126.
82. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг в школе. – 2-е изд., дополн. и перераб. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 640 с.

83. Психологический словарь / А.Т. Айрапетянц, Я.А. Альтман, П.К. Анохин и др. – М.: Педагогика, 1983. – 447 с.
84. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, И.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
85. Психолого-педагогический словарь / Авт.-сост. В.А. Межерин. – Р/Д.: Феникс, 1998. – 540 с.
86. Рачинский С.А. Сельская школа: сб. статей / Сост. Л.Ю. Стрелкова. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
87. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – Т. 2. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – 669 с.
88. Российская социологическая энциклопедия. – М.: Изд. группа Норма-Инфра, 1981. – 664 с.
89. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Мысль, 1976. – 250 с.
90. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: : 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
91. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. – Т. 1. / Под ред. Г.Н. Джибладзе; Сост. А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1981. – 653 с.
92. Сазонов В.П. Организация воспитательной работы в классе. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 160 с.
93. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
94. Селье, Г. Стресс без дистресса. – Москва: Прогресс, 1982. – 127 с.
95. Сержантов В.Ф. Человек как предмет философского и естественнонаучного познания / В.Ф. Сержантов, В.В. Гречаный. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 216 с.
96. Словарь по этике / Под ред. А.А. Гусейнова, И.С. Кона. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
97. Сперанский В.И. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования. – М.: Политиздат, 1987. – 340 с.
98. Столович Л.Н. Философия. Эстетика. Смех. – СПб.; Тарту: Изд-во Тарт. ун-та., 1999. – 384 с.
99. Сухомлинский В.А. Избранные педагогич. соч. – В 3 т. – Т. 1. / Сост. О.В. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979. – 560 с.

100. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа // Избр. педагогич. соч. в 3 т. – Т. 2. / Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1980. – 383 с.
101. Сухомлинский В.А. О педагогической культуре родителей // Избр. педагогич. соч. в 3 т. – Т. 3. / Сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. – М.: Педагогика, 1981. – 640 с.
102. Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. – Т. 5. – М.: Академия педагогических наук, 1960. – 558 с.
103. Толковый словарь русского языка: В. 4 т. – Т. 2. / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Астрель: АСТ, 2000. – 1040 с.
104. Торунцев И.П. Ответственность личности в условиях социализма: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: (13.00.01). – Л., 1968. – 14 с.
105. Тугаринов В.П. Личность и общество. – М.: Мысль, 1965. – 370 с.
106. Тугаринов В.П. Марксистская философия и проблемы ценностей Л.: ЛГУ, 1966. – С. 12–34.
107. Турнер Д. Ролевые игры: практическое руководство. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
108. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1974. – 584 с.
109. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М.: Высш. шк., 1994. – 129 с.
110. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М., 1995. – 260 с.
111. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 469 с.
112. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
113. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. – Минск: Попурри, 1998. – 672 с.
114. Хмелев Е. Исследование ценностных ориентаций учащихся средних и старших классов // Воспитание школьников. – 2001. – № 8. – С. 10–13.
115. Цукерман Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники – «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 16–31.
116. Черданцев А.Ф. Аксиологические проблемы правоведения // Актуальные проблемы правоведения. – М., 1974. – С. 67–71.

117. Черменина А.П. Проблема ответственности в этике: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук: (09.00.01). – ЛГУ, 1965. – 15 с.
118. Шапошников В.А., Шапошников Т.Е. Формирование ответственности в системе отношений подростков: Тренинговые технологии: монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. – 128 с.
119. Швейцер А. Благоговение перед жизнью / Пер. с нем. – М.: Мысль, 1989. – 636 с.
120. Шеллинг Ф.В.И. Сочинения в 2 т. – Т. 2. – М.: Мысль, 1989. – 636 с.
121. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова. – М.: Просвещение, 1967. – 451 с.
122. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис / Пер. с англ. / Под ред. А.В. Толстых. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
123. Этика. Энциклопедический словарь / Под. ред. Р.Г. Апресяна и А.А. Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001. – 671 с.
124. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
125. Ярошевский Т.М. Личность и общество. (Проблемы личности и соврем. философии – марксизм, экзистенциализм, структурализм, христианский персонализм) / Пер. с польск. Р. Е. Мельцера – М.: Прогресс, 1973. – 543 с.
126. Яценко С.С. Ответственность за преступления против общественного порядка. – Киев: Изд-во Вища школа, 1976. – 189 с.
127. Elkin, D. Recent research / D. Elkin, S. Derogation, G. Elder // Adolescence in the life. – N. Y.: Halsted press, 1975. – P. 49–61.

Дидук Ирина Алексеевна

**ВОСПИТАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ:
ГОРИЗОНТЫ ВОЗМОЖНОСТЕЙ**

Подписано в печать 16.09.2024 г. Бумага офсетная
Формат 60×84/16. Гарнитура «Times New Roman».

Печать лазерная. Усл. печ. л. 8,75

Тираж 100 экз.

ГАУ ДПО СОИРО

214000, г. Смоленск, ул. Октябрьской революции, 20а

