

2016 г. Том 2 (Методическое приложение). МЕТ 042

<http://met.emissia.org/offline/2016/met042.htm>



Ю.С. Пежемская, Е.В. Алексеева, О.Р. Веретина, Н.В. Григорьева, И.В. Кондакова,
Е.В. Красная, А.В. Орлова, О.Г. Пархоменко, Н.П. Паттурина, Н.Л. Сомова, Е.Н.
Ундуск, Я.В. Чежина, П.А. Яркин.

Подготовка к летней практике: психологический аспект

Учебно-методическое пособие

Санкт-Петербург – 2016

Печатается по решению кафедры психологии развития и образования РГПУ им. А.И. Герцена

Подготовка к летней практике: психологический аспект: учебно-методическое пособие / Ю.С. Пежемская, Е.В. Алексеева, О.Р. Веретина, Н.В. Григорьева, И.В. Кондакова, Е.В. Красная, А.В. Орлова, О.Г. Пархоменко, Н.П. Паттурина, Н.Л. Сомова, Е.Н. Ундуск, Я.В. Чежина, П.А. Яркин. // Письма в Эмиссия. Оффлайн. (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2016. Т.2 (Методическое приложение). МЕТ 042.

Учебно-методическое пособие представляет собой практическое руководство для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», поставивших цель наиболее глубоко подготовиться к прохождению летней практике в качестве вожатого отряда в детском оздоровительном лагере. Принцип отбора материала, представленного в пособие – глубоко и широко осветить все стороны взаимодействия вожатого: с напарником, с администрацией лагеря и воспитателями, с детьми и подростками, с самим собой.

Пособие может быть использовано преподавателями вузов для подготовки и проведения аудиторных занятий, организации самостоятельной работы и практики студентов по дисциплине «Подготовка к летней практике».

Составители:

Кандидаты психологических наук, доценты кафедры психологии развития и образования РГПУ им. А. И. Герцена Пежемская Ю.С., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Григорьева Н.В., Красная Е.В., Орлова А.В., Пархоменко О.Г., Паттурина Н.П., Сомова Н.Л., Ундуск Е.Н., Чежина Я.В., Яркин П.А.

Кандидат психологических наук, ассистент кафедры психологии развития и образования РГПУ им. А. И. Герцена Кондакова И.В.

ISSN 1997-8588 (online)

ISSN 2412-5520 (print-smart)

ISSN 2500-2244 (CD-R)

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	4
ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ «ПОДГОТОВКА К ЛЕТНЕЙ ПРАКТИКЕ»	6
Пояснительная записка к программе	6
Дисциплина «Подготовка к работе вожатого в детском оздоровительном лагере»	8
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ К ЛЕТНЕЙ ПРАКТИКЕ	14
ЛЕКЦИЯ. АДАПТАЦИЯ РЕБЕНКА В ЛЕТНЕМ ЛАГЕРЕ И ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ.	15
МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ.....	26
Тема 1. Личностные основы работы вожатого	26
Тема 2. Взаимодействие вожатого с напарником и детьми разного возраста.....	45
Взаимоотношения с напарником по отряду	45
Особенности взаимодействия с младшими школьниками и подростками.....	48
Знакомство и прощание в конце смены.	54
Тема 3. Проблемы психолого-педагогического взаимодействия вожатого и детей в летнем лагере: конфликты и нарушение дисциплины.....	56
Мотивы нарушения дисциплины.....	56
Конфликты и их профилактика.....	68
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	81
ПРИЛОЖЕНИЯ	82
Психология общения.....	82
Психологические основы применения методов воспитательной работы.....	91

ВВЕДЕНИЕ

Педагогическая практика давно существует как форма профессионально-педагогической подготовки студентов педагогических учебных заведений. Ее успешная организация является залогом роста профессиональной компетентности будущих преподавателей.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования 3+ (ОПП бакалавриата "Учебная и производственная практика"), летняя педагогическая практика представляет собой одну из форм организации учебного процесса, направленную на закрепление и углубление знаний и умений, полученных студентами в процессе обучения, а также овладение системой профессиональных умений и навыков и первоначальным опытом профессиональной деятельности. Она направлена на практическое освоение студентами различных видов педагогической деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря, овладение основами педагогической культуры, формирование готовности к педагогической деятельности. В результате прохождения практики у студентов предполагается формирование следующих компетенций - готовности организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую и другие (ОПК-5), а также способности организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6).

Летняя педагогическая практика имеет важные особенности, которые повышают значимость грамотно проведенной психолого-педагогической подготовки студентов к новому для них виду деятельности. Она, по существу, является самостоятельной педагогической деятельностью. Специфика данного вида практики заключается в том, что студент-практикант выступает одновременно и в роли учащегося, осваивающего новые знания, умения и навыки, и в роли самостоятельно работающего педагога.

Будучи вожатыми, студенты работают с детьми и находятся с ними в непосредственном продолжительном контакте. Длительный период круглосуточной педагогической деятельности, выполнение воспитательных задач и, соответственно, полная ответственность за жизнь, физическое, психическое и нравственное здоровье детей на протяжении всего периода работы требует особой психологической подготовки, умения справляться со стрессом и негативными чувствами.

В летнем оздоровительном лагере идет работа с вновь образованной временной детской группой, часто разновозрастной, а не со сложившимся коллективом и не с постоянным школьным классом. Поэтому важны знания о возрастных и индивидуальных особенностях детей и подростков, социальных взаимодействиях с детскими группами и в группах, психологических особенностях применения основных воспитательных методов и форм.

Кроме этого, студенты-практиканты получают опыт работы в качестве полноправного члена трудового коллектива с наличием ряда прав и обязанностей и с выплатой заработной платы. От них потребуются навыки общения на формальном и неформальном уровне с коллегами и администрацией, умения работать совместно, распределять ответственность и принимать решения.

Поэтому успешное прохождение летней педагогической практики предполагает знание студентами основ общей психологии, возрастной и

педагогической психологии, социальной психологии и педагогики, основ педагогического мастерства, методик и технологий воспитательной работы.

Предлагаемое методическое пособие предназначено для студентов педагогических специальностей в рамках подготовки к летней педагогической практике и содержит в себе ответы на многие вопросы. Из него можно узнать об адаптации ребенка в детском лагере и факторах психологической безопасности, о роли вожатого, о возрастных особенностях детей и подростков, о сложностях работы в разновозрастных группах, об основных психолого-педагогических проблемах работы вожатого в детском лагере (как организовать знакомство, как поддерживать дисциплину, как разрешать конфликты), познакомиться с основами психологии общения и психологическими особенностями использования основных методов и форм воспитательной работы в детском коллективе.

ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ «ПОДГОТОВКА К ЛЕТНЕЙ ПРАКТИКЕ»

Пояснительная записка к программе

Программа дисциплины «Подготовка к летней практике» реализуется как междисциплинарная программа преподавателями нескольких кафедр университета. Программа состоит из двух частей: часть 1 – теоретическая подготовка (24 часа аудиторных занятий, в том числе лекционные и практические), часть 2 – практическая подготовка (24 часа)- выезд в «Зеркальный». В процессе освоения программы в целом решаются задачи по освоению компетенций, на становление которых направлена данная дисциплина и подготовки бакалавра к работе в условиях летней практики. Вторая часть программы предусматривает выезд на базу ДОЛ или практические занятия в университете по программе практической части подготовки.

Дисциплина предусматривает в качестве формы контроля зачет, результаты в баллах включаются в оценку программы летней практики бакалавров по направлению «Педагогическое образование» и является обязательной для освоения.

Программа состоит из двух частей и реализуется модулем. Первая часть программы включает знакомство студентов с теоретическими и нормативно-правовыми основами деятельности вожатого (воспитателя) в ДОЛ, особенностях организации жизни и деятельности ДОЛ.

Вторая часть программы включает практическую подготовку студентов к деятельности вожатого (воспитателя) через «проживание» смены, занятия со специалистами, имитационно-ролевые игры, работу в учебных мастерских, решение ситуационных задач и т.п.

В процессе освоения программы студенты работают с копилкой (портфолио) вожатого, содержание которой будет использовано ими в период работы в ДОЛ (или на других оздоровительных площадках).

При реализации программы используется накопительная система набора баллов в соответствии с технологической картой: студент получает до 40 баллов за обе части программы подготовки (теоретическая и практическая часть, самостоятельная подготовка портфолио вожатого). При оценке работы студента в процессе освоения программы подготовки к летней практике используется технология гуманитарной экспертизы.

Для учета достижений студента используется технологическая карта, которая распределяет баллы (100 баллов), отводимые на учебную практику (в ДОЛ или оздоровительных площадках при школах города в районах города) между программой подготовки к летней практике и самой летней практикой в соотношении 40/60.

По окончании практики студент сдает письменный отчет о выполненных заданиях (форма отчета и задания в приложении).

Технологическая карта дисциплины:

Разделы программы	Наименование видов работы	Кол-во баллов	Сроки выполнения
1 часть	Теоретическая подготовка	До 10 баллов	3 дня
2 часть	Практическая подготовка	До 20 баллов	3-4 дня
	Подготовка портфолио вожатого	До 10 баллов	До 1 июня
Итого:		До 40 баллов	

Дисциплина «Подготовка к работе вожатого в детском оздоровительном лагере»

Место дисциплины в структуре ООП: профессиональный цикл, вариативная часть

Трудовоемкость и аттестация по дисциплине:

Дисциплина / семестр	Трудовоемкость				Аудиторная нагрузка, часы:			Форма итоговой аттестации / семестр ¹
	Всего кредитов / из них на экзамен	Всего часов на теоретическое обучение	из них:		Лекции	Практические занятия	Лабораторные занятия	
			Аудиторная нагрузка	Самостоятельная работа				
Подготовка к летней практике 1 часть / 6 семестр	2/0	72	24	24	12	12	0	-
Подготовка к летней практике 2 часть (выезд в «Зеркальный») / 6 семестр			24		4	20		

Цель и ожидаемые результаты изучения дисциплины: формирование у студентов профессиональных компетенций:

- готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5);
- способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6);

Для достижения поставленной цели необходимо, чтобы студенты:

Знали:

- половозрастные особенности детей;
- современные гуманитарные технологии организации досуговой деятельности детских сообществ;
- основные направления развития и организации воспитательной деятельности в детских оздоровительных учреждениях для организации летнего отдыха, городских летних лагерях;
- современные технологии, методы, приемы и средства организации воспитательной работы в условиях летнего детского отдыха.

Умели:

- собирать и анализировать информацию в соответствии с профессиональными задачами педагога-воспитателя;
- использовать методы и способы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов;
- организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, культурно-досуговую, санитарно-гигиеническую, связанную с поддержкой

¹ Отдельно зачет по программе подготовки не предусмотрен, результаты освоения данной программы (в баллах) входят в зачет по итогам летней практики в целом.

здорового образа жизни, трудовую, материально-творческую, спортивно-туристическую, патриотическую, духовно-нравственную и др. с временным детским коллективом в период летних каникул;

- подбирать и использовать методическую, психолого-педагогическую, художественную литературу и интернет-источники для организации деятельности детей;
- осуществлять рефлексию своей профессиональной деятельности;
- оформлять результаты учебно-практической деятельности и презентовать их.

Владели:

- коммуникативными навыками в общении с детьми и взрослыми в условиях временных сообществ;
- технологией и методиками организации и проведения творческого досуга детей в условиях летнего отдыха;
- навыками индивидуальной и групповой работы с детьми и подростками, в том числе, имеющими проблемы межличностного общения, здоровья, соблюдения режимных моментов и пр.;

Содержание дисциплины:

Общие вопросы организации детского летнего отдыха. Нормативно-правовые основы деятельности по организации детского отдыха. Права и обязанности вожатого.

Охрана жизни и здоровья детей. Техника безопасности при работе с временным детским сообществом во время летнего отдыха. Основы медицинских знаний.

Виды отдыха детей (ДОЛ, площадка). Что такое ДОЛ, его особенности. Логика развития лагерной смены. Планирование и организация смены.

Психологические основы работы с временным детским сообществом. Становление и развитие временного детского сообщества с учетом возрастных особенностей. Разрешение конфликтных ситуаций во временном детском сообществе (детская агрессия, конфликты между мальчиками и девочками и др.). Формы работы с сообществом детей младшего школьного возраста. Формы работы с сообществом детей среднего школьного возраста. Решение профессиональных задач.

Методики и технологии организации деятельности временного детского сообщества. Культурно-досуговая деятельность. Игровая деятельность. Художественно-оформительская деятельность вожатого. Туристско-краеведческая деятельность вожатого ДОЛ.

Квест «Герценовское лето» (для студентов, не выехавших в «Зеркальный»).

Интерактивные формы занятий:

№ темы	Формы
1-5	презентации с использованием различных вспомогательных средств: доски, книг, видео, слайдов (просмотр и обсуждение)
1-5	учебные групповые дискуссии
2-4	решение ситуационных задач
2, 4-5	имитационно-моделирующие игры

Содержание самостоятельной работы студентов по темам дисциплины:

Содержание инвариантной самостоятельной работы студентов по темам:

№ п/п	Темы дисциплины	Содержание самостоятельной работы студентов	Количество часов
1.	Общие вопросы организации детского летнего отдыха. Виды отдыха (лагерь, площадка). Что такое лагерь, его особенности. Логика развития лагерной смены. Планирование и организация смены. Работа с нормативными документами.	Разработка и подготовка к представлению проекта организации смены в ДОЛ.	2
2.	Охрана жизни и здоровья детей. Техника безопасности при работе с временным детским сообществом во время летнего отдыха. Основы медицинских знаний.	Разработка памятки «Нормы лагерной жизни».	2
3.	Психологические основы работы с временным детским сообществом. Становление и развитие временного детского сообщества с учетом возрастных особенностей. Разрешение конфликтных ситуаций во временном детском сообществе (детская агрессия, конфликты между мальчиками и девочками и др.). Формы работы с сообществом детей младшего школьного возраста. Формы работы с сообществом детей среднего школьного возраста. Решение профессиональных задач. Авторитет вожатого. Взаимоотношения с напарниками по отряду.	Разработка психологических советов вожатому. Создание копилки форм работы с сообществом подростков в ДОЛ.	4
4.	Методики и технологии организации деятельности временного детского сообщества. Культурно-досуговая деятельность. Спортивно-оздоровительная деятельность. Игровая деятельность. Трудовая деятельность.	Создание информационной базы данных о методиках и технологиях организации деятельности временного детского сообщества	4
5.	Подготовка к ярмарке портфолио вожатого.	Сбор и оформление материалов портфолио по курсу, подготовка к представлению и защите портфолио.	2
Итого:			14 часов

Содержание вариативной составляющей самостоятельной работы:

№ п/п	Темы дисциплины	Содержание самостоятельной работы студентов	Количество часов
1.	Психологические основы работы с временным детским сообществом.	Выбор возрастного периода; систематизация возрастных особенностей, учитываемых при организации летнего отдыха. Создание копилки форм работы с детским сообществом с учетом возрастных особенностей детей.	4
2.	Методики и технологии организации деятельности временного детского сообщества.	Выбор вида деятельности детского сообщества (из перечня); описание особенностей организации конкретного вида деятельности детского сообщества в условиях летнего отдыха.	4
Итого:			4 часа

Примерная программа подготовки к летней практике (часть вторая):**Организационный период в ДОЛ:**

Деятельность вожатого и воспитателя в организационный период (игры на изучение воспитанников, знакомство (детей в отряде и с лагерем), на сплочение коллектива, на выявление лидеров в отряде, на раскрытие талантов, оформление комнат, квесты и т.п.)

Разрешение конфликтных ситуаций во временном детском сообществе.

Основной период смены в ДОЛ:

Культурно-досуговая деятельность (игры спортивные, квесты, прогулки, мероприятия в отряде, познавательные игры (викторины, конкурсы).

Оформление помещений отряда, создание информационных материалов о деятельности отряда (стенгазеты и др.), разработка имиджевой презентации отряда, организация художественно-творческих мероприятий в отряде, создание художественного оформления выступлений отряда (костюмы, бутафория), особенности работы с природными материалами.

Спортивно-оздоровительная деятельность Различные формы проведения утренней зарядки (ОРУ, аэробика, игры). Подвижные игры. Игры на местности. Спортивные игры. Аэробика, танцы.

Туристско-краеведческая деятельность в условиях ДОЛ.

Правила проведения организованного купания детей в открытом водоеме.

Разрешение конфликтных ситуаций во временном детском сообществе в основной период смены.

Завершающий период смены в ДОЛ:

Функции и задачи вожатого в данный период смены.

Имитационно - моделирующие игры, отражающие особенности заключительного периода, массовые праздники в ДОЛ, викторина, концерт – молния и т.п.

Экспертиза портфолио вожатого.

Учебно-методическое и информационное обеспечение модуля / дисциплины:

а) основная литература:

1. Закон Санкт-Петербурга об организации отдыха и оздоровления детей и молодежи в Санкт-Петербурге ((в ред. Законов Санкт-Петербурга от 20.02.2008 N 35-9, от 29.03.2010 N 148-43, от 22.11.2011 N 728-132).
2. Типовое положение о детском оздоровительном лагере (Доступ: <http://www.coolmolod.ru/documents/legal-documents.html> (сайт Государственного бюджетного учреждения "Центр оздоровления и отдыха "Молодежный" Комитета по образованию Санкт-Петербурга).

б) дополнительная литература:

1. Бесова М.А. Веселые игры для дружного отряда. Праздники в загородном лагере. Ярославль, Изд. Академия Развития, Академия Холдинг, 2006.
2. Детский оздоровительный лагерь: воспитательное пространство. Сборник статей. М.: ЦГЛ, 2006.
3. Жиренко О.Е., Лобачева С.И. Справочник вожатого. М. Изд. ВАКО, 2007.
4. Загородный летний лагерь. М.: Изд. ВАКО, 2008.
5. Организация деятельности летнего оздоровительного лагеря в образовательном учреждении / Сост. Е.В. Овечкина. – Волгоград: ИТД «Корифей», 2007.
6. Пашнина В.М. Отдыхаем на "отлично"! Праздники и развлечения в летнем лагере. Ярославль, Академия развития ВКТ, 2008.
7. Панченко С.И. День за днем в жизни вожатого. В помощь всем, кто работает или будет работать с подростками в детском лагере /С.И. Панченко. — М.: НИИ школьных технологий, 2008.
8. Титов С.В. Здравствуй, лето! Мероприятия в детском загородном лагере. – Волгоград: Учитель, 2008.
9. Филин Д.Ю. 20 дней из жизни вожатого. Изд. Айрис-Пресс, 2010.

в) электронные образовательные ресурсы (ЭОР):

1. Каталог образовательных интернет-ресурсов – http://www.edu.ru/index.php?page_id=6
2. Библиотека портала – http://www.edu.ru/index.php?page_id=242
3. электронно-библиотечные системы (ЭБС), базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:
4. Интернет библиотека электронных книг Elibrus – <http://elibrus.1gb.ru/psi.shtml>
5. Библиотека вожатого – http://www.summercamps.ru/component/option,com_weblinks/catid,54/Itemid,297/
6. "Педагогический клуб "Радуга" (уставные документы, история, контактные данные, награды и т.д.) – <http://www.raduga.info/news/>
7. Всероссийская ассоциация детских лагерей ДЕТИ ПЛЮС <http://adetiplus.ru/obzh,2494.html>

д) программное обеспечение:

пакет программ Office, обозреватель интернет, программы для проигрывания видео и аудиофайлов.

Материально-техническое обеспечение дисциплины:

1. Мультимедиа оборудование для демонстрации презентаций и видеопродукции.
2. Оборудование учебных аудиторий мебелью, позволяющей мобильно организовать работу в группах.
3. Необходимые материалы для практических занятий по основам мед.знаний.

4. Расходные материалы и оборудование для занятий (мячи, скакалки, бумага, фломастеры, краски, кисти, ножницы и т.п.).
5. Рабочие тетради подготовки водителя.

Краткое содержание итоговой аттестации по модулю / дисциплине

Отдельно не предусмотрена, осуществляется на накопительной основе, входит в зачет с оценкой по итогам летней практики. В процессе освоения программы подготовки осуществляется оценка компетенций, освоенных в дисциплине.

Оценка компетенций, сформированных по дисциплине:

Компетенция	Контрольно-измерительные материалы оценки сформированности компетенции
ПК – 5	Задания для самостоятельной работы -4-5, задания вариативной части самостоятельной работы - 2
ПК – 6	Все задания для самостоятельной работы обязательная часть (ОСР -1-5), вариативная часть (ВСР - 1-2), все задания на практических занятиях.
ПК – 5 ПК – 6	Все задания на практических занятиях

Разработчики:

Кафедра педагогики	Доцент, кандидат педагогических наук, доцент	Е.Н. Глубокова
Кафедра психологии развития и образования	Доцент, кандидат психологических наук	Н.В. Григорьева
Кафедра социальной безопасности	Доцент, кандидат психологических наук, доцент	Э.М. Ребко

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ К ЛЕТНЕЙ ПРАКТИКЕ

Психологическая часть подготовки к летней практике включает в себя проведение лекции по теме «Адаптация ребенка в детском лагере и факторы психологической безопасности» и трех практических занятий по темам: «Личностные основы работы вожатого», «Особенности работы вожатого в разновозрастных группах» и «Проблемы психолого-педагогического взаимодействия вожатого и детей в летнем лагере». В приложении приведены материалы по основам психологии общения и психологическим основам применения методов воспитательной работы. Данные материалы могут быть использованы как преподавателями для включения материала в практические занятия, так и студентами для самостоятельного изучения и использования навыков при взаимодействии с детьми и подростками.

ЛЕКЦИЯ. АДАПТАЦИЯ РЕБЕНКА В ЛЕТНЕМ ЛАГЕРЕ И ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ.

Вспомните свой первый раз пребывания в детском летнем лагере.

Сколько лет вам было?

Скучали ли вы по родителям?

Были ли там уже знакомые вам ребята?

Трудно ли было привыкнуть:

- к новому месту и бытовым условиям?

- к лагерному распорядку?

- к воспитателям и вожатым?

- к новому коллективу?

Какие еще трудности вам пришлось испытать?

Как быстро вам удалось привыкнуть?

Что помогло вам приспособиться к лагерю и преодолеть трудности?

Все трудности, которые вы вспомнили связаны с процессом адаптации к детскому оздоровительному лагерю. Процесс адаптации (от лат. adapto – приспособляю) определяется как системная реакция организма и психики на изменяющиеся условия и требования окружающей среды. Результатом этого процесса является адаптированность. Различают физиологическую, социально-психологическую и профессиональную адаптацию.

Адаптация физиологическая — длительный процесс приспособления функциональных систем детского организма к природно-климатическим условиям, к новому режиму питания, сна и бодрствования. Адаптивные возможности организма ограничены, поэтому необходимы дозированные физические нагрузки в индивидуальном подходе к каждому ребенку, источником информации служат результаты углублённого медицинского осмотра детей, консультации медицинских работников лагеря. Практически физиологическая адаптация длится в течение всей лагерной смены.

Адаптация социально-психологическая — эмоционально-чувственное приспособление психики ребенка при включении его в новые социальные условия проживания во временном детском коллективе лагеря. Скорость протекания зависит от мотивации приезда в детский лагерь, заинтересованности, погруженности в жизнь детского коллектива, от условий, созданных педагогом-организатором для быстрого включения подростка в жизнь коллектива. Зависит от создания атмосферы доверия, заботы и защищённости в организационный период смены. Первичная социально-психологическая адаптация наступает на 4–6-й день смены, 10–12-й день — кризис взаимоотношений и общения, 18–21-й день — кризис возвращения домой. Средством стимулирования социально-психологической адаптации служит система единых педагогических требований, выработанная в педагогическом коллективе детского лагеря.

Адаптивность — способность ребенка к адаптации. Носит индивидуальный характер для каждого и зависит от социального опыта и возможностей организма и психики человека. Формируется за счет волевой сферы и особенностей характера. Адаптивность — состояние активности; характеристика тенденции соответствия или несоответствия между целями и достигаемыми результатами активности.

Адаптивность выражается в согласовании, а неадаптивность — в рассогласовании целей и результатов.

Недостаточную приспособленность называют неадаптированностью. Нарушения уже происшедшей адаптации вследствие каких-либо неблагоприятных факторов и событий — дезадаптацией.

Симптоматика неадаптированности и дезадаптации имеет существенное сходство. К основным проявлениям нарушения адаптационного процесса можно отнести:

- агрессивное и конфликтное поведение,
- чрезмерную подвижность, возбудимость,
- отказы выполнить просьбу или требование, упрямство,
- страхи без объективных причин, уход в собственные фантазии,
- сверхчувствительность к обидам,
- неспособность сконцентрировать внимание на деятельности,
- существенные затруднения в принятии даже простых решений,
- чувство собственной неполноценности, отказ от участия в занятиях из боязни неудачи,
- заниженную самооценку (при этом может демонстрировать самоуверенное поведение как компенсаторное),
- неадекватный уровень притязаний (как слишком низкий, так и слишком высокий),
- лживость (для самозащиты, из боязни, для повышения статуса),
- сниженный фон настроения, ощущение тоски, покинутости, «ловушки»,
- стремление к уединенному времяпрепровождению и занятиям и т.д.

Наиболее тяжким симптомом неадаптированности, как и дезадаптации, считаются побеги из лагеря. Впрочем, для них могут быть и другие мотивы: коллективизм, романтика и т. д. Если адаптационный период у ребенка протекает очень болезненно, приводит к нарушению жизни всего коллектива, то родителям лучше забрать ребенка из лагеря в экстренном порядке. Также это следует сделать, если ребенок заболел.

Успешность адаптации во многом определяет благополучие и комфорт пребывания ребенка в лагере, его индивидуальное и социальное развитие, а, в связи с этим, и активность его участия в делах отряда и выполнение дисциплинарных требований.

Сроки нормально протекающей адаптации — от 3 дней до 1 недели. Одной из специфических черт адаптации в детском летнем лагере считают интенсивность происходящих в ее ходе процессов. Если учесть, что смена длится 21 день, очевидно, что затянувшийся процесс адаптации (например, до 2 недель) существенно ограничит возможности эффективного отдыха и развития ребенка.

Интенсивность адаптационных процессов, кроме временного фактора, обусловлена практически полной изолированностью ребенка от другой социальной среды и круглосуточным пребыванием в новых физических и социальных условиях. Происходит довольно резкая смена образа жизни ребенка в условиях лагеря, по сравнению с домашними. Такое изменение условий среды — новая

ситуация, территория, люди, требования, ограничения и т. п. - оказывается стрессовой ситуацией.

Ключевым моментом в оказании помощи в адаптации является понимание психологических механизмов происходящего с ним, мотивов поведения и причин затруднений. Педагогическая помощь ребенку в адаптации к условиям жизни в лагере, в целом сводится к созданию ситуации успеха, предоставлении ему возможности пережить положительные эмоции по поводу происходящего с ним. Эта ситуация может быть создана в совместной деятельности детей организованной и управляемой педагогом.

Причины адаптационных трудностей и неудач имеют специфику, связанную с четырьмя основными характеристиками ребенка:

социоэмоциональным развитием и воспитанием,
индивидуально-типологическими особенностями психики,
полом,
возрастом.

Процесс адаптации ребенка к детскому лагерю пройдет быстрее и спокойнее, если ребенок уже имеет опыт пребывания и активного участия в жизни детского коллектива, не испытывает трудностей в общении, поездка в лагерь считается семейной традицией.

Для того чтобы адаптационный период прошел как можно безболезненнее, ребенка необходимо подготовить заранее к отдыху в лагере. В первые дни ребенок пребывания в лагере ребенок сильно скучает по родителям, ему важно знать, что и родители тоже скучают и помнят о нем. Эту уверенность в нем могут поддерживать и вожатые, и воспитатели, но при этом ребенок должен знать, что в случае возникновения у него проблем он всегда может обратиться к вожатым и воспитателям. Как правило, через несколько дней ребенок привыкает, заводит новых друзей, включается в жизнь коллектива, привыкает к расписанию, установленному в лагере.

Теперь остановимся подробнее на особенностях процесса адаптации к летнему лагерю детей **разного возраста**.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ

Чем младше ребенок, тем тяжелее для него столь длительная разлука с родителями. Особенно скучают по маме. Немаловажную роль играет опыт отдельного от родителей отдыха — на даче или в деревне с бабушкой и дедушкой, в летнем детском саду, в санатории и т. д. Если этот опыт в целом эмоционально положителен (или, хотя бы, не травматичен), он облегчает привыкание к лагерю. К тому же такие дети, как правило, имеют более развитые навыки самообслуживания и не стесняются обратиться за помощью к старшим.

Отдельный отдых от родителей и близких родственников для детей дошкольного возраста считается достаточно стрессовой ситуацией, так как дошкольники еще сильно привязаны к семье и дому. Большинство детей 8-9 лет уже психологически готовы к отдыху в летнем лагере и, конечно если едут туда по собственному желанию, а не только по воле родителей, имеют позитивные ожидания относительно времяпрепровождения в нем. Привлекает общение со сверстниками, отсутствие постоянного родительского контроля. В то же время,

ребенок, поехавший в лагерь в первый раз, испытывает понятное ощущение тревоги, связанное с новизной ситуации.

Привыкать приходится к новому пространству, режиму, пище, санитарно-гигиеническим условиям, социальному окружению (о социально-психологической адаптации есть смысл поговорить отдельно, ее особенности в детском летнем лагере будут специально рассмотрены ниже).

Трудности **младших школьников** часто обусловлены недостаточными навыками самообслуживания. Как правило, данная ситуация становится ситуацией развития, в которой стремительно осваивается многое из того, что в домашних условиях продвигалось медленно. Многие родители с удивлением обнаруживают столь возросшую самостоятельность своих детей после пребывания в лагере. Данная трудность может усугубляться характерной для этого возраста застенчивостью некоторых детей, которая мешает им обратиться за помощью к воспитателю или вожатому. Поэтому необходимо внимательно наблюдать, как ребенок справляется, и при необходимости, обязательно предложить помощь. Как правило, дети охотно помогают в этом друг другу, что способствует быстрому обучению, эмоциональному сближению между ними, и заслуживает положительного внимания и поощрения со стороны взрослых.

Тревоги родителей перед отправкой ребенка в лагерь могут передаваться ему: Сможет ли, как все? Не будут ли обижать? Родители, проявляющие гиперопеку (например, многочисленными звонками ему и воспитателям), ставят ребенка в неудобное положение перед сверстниками.

Для младшего школьного возраста в целом, характерно стремление соблюдать правила и указания взрослых, конформность, что способствует успешному освоению порядков в лагере. Коммуникабельные, готовые оказывать взаимопомощь дети адаптируются успешно.

Если ребенок просится домой, это означает, что он пока не смог адаптироваться и предпочитает «убежать от проблем». Тем не менее, прогноз не обязательно пессимистичен. Он нуждается в специальном внимании и помощи взрослых. Недопустимо его за это ругать или стыдить. Необходимо разобраться, какие проблемы адаптации оказались для него непосильными и помочь их решить, проявив понимание и сочувствие.

Подростки, в отличие от младших школьников, гораздо чаще едут в летний лагерь с удовольствием, поскольку много ждут от общения со сверстниками и предвкушают свободу от родительской опеки.

Трудности адаптации подростков связаны с особенностями их психики: эмоциональной неустойчивостью, импульсивностью поведения, своеволием, желанием чувствовать себя взрослым, высокой мотивацией принятия себя сверстниками и т. д. В подростковом возрасте стремление нарушать правила приходит на смену стремлению их соблюдать. Так реализуется чувство взрослости, проявляется поиск эгоидентичности.

Большинство подростков легче адаптируются к бытовым неудобствам, новизна ситуации скорее привлекает, чем тревожит. Характерную привлекательность имеет для них чувство риска. Для подростков естественно желание испытать себя и других, сравнить свои возможности с таковыми у сверстников.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ

Социальная адаптация ребенка в летнем лагере может быть представлена в двух составляющих: адаптация к сверстникам (коллективу отряда) и адаптация к взрослым (воспитателям, вожатым, обслуживающему персоналу, администрации).

Рассмотрим различные **ситуации появления ребенка в лагере**, как стартовые условия социально-адаптационного процесса.

Ребенок в первый раз в лагере. Знакомых сверстников или взрослых здесь нет. Перед ним стоит сложная задача - приспособиться к новому социальному окружению, установить контакты со сверстниками, проявить себя с привлекательных для них сторон, занять в группе достойное положение. Конечно уже есть опыт решения подобных задач (в школьном классе, в спортивной секции, и т. п.). В соответствии с результатами предыдущего опыта социальной адаптации, ребенок привносит ожидания относительно межличностных отношений из других групп, членом которых он является, пытается транслировать свою роль. Однако ожидания не всегда сбываются, приходится строить новые отношения, заново самоутверждаться. Следствием могут быть негативные эмоциональные реакции, обиды, агрессия, депрессивные состояния.

Вместе с тем, с появлением проблемы создается новая ситуация развития — возможность принять и освоить новые роли, попробовать новые стратегии поведения. Груз предыдущих ролей и репутация могли ограничивать проявление личности, а следовательно, и возможности личностного роста. Ведь они сложились тогда, когда ребенок был младше. Узнать себя с других сторон, раскрыть новые ресурсы, обрести самостоятельность и уверенность в себе, повысить самооценку — вот позитивные последствия решения подобной проблемной ситуации.

Разумеется, в такой ситуации взрослые должны проявить максимум внимания, сочувствия, понимания и помогать ему в решении столь сложных задач. Осуществить эту помощь можно, организовав совместную деятельность детей и выступая грамотным модератором развития их взаимоотношений. Например, можно предложить занятие, в котором застенчивый ребенок с высокой вероятностью сможет проявить свои сильные стороны, умения, популярные среди сверстников личностные качества. Распределить участников деятельности таким образом, чтобы в сотрудничестве обеспечить поддержку уверенного в себе высокостатусного сверстника. Если ребенок тяжело переживает разлуку с родителями, стоит поговорить с ним об этом, посочувствовать, вместе придумать, например, какой подарок приготовить для мамы, рассказать, о чем из «домашней» жизни скучаешь сам.

Ребенок приехал в лагерь с кем-то из друзей. Он гораздо более уверенно себя чувствует, располагает эмоциональной поддержкой товарища, рассчитывает на взаимопомощь и защиту. Такие дети нередко образуют закрытую диаду, что мешает им полноценно влиться в коллектив отряда. Со снижением риска ограничиваются и возможности социального развития, происходит некоторое «застревание» на прежней межличностной роли. Такую диаду не лишне иногда попытаться «разбить», например, включив ребят в разные команды или поручив дела, к которым они проявляют индивидуальные склонности.

Если **ребенок приехал в летний лагерь не в первый раз и уже многих знает**, казалось бы, задача социальной адаптации значительно облегчается. Но и в этой ситуации могут обнаружиться «подводные камни». Весьма вероятно, что в

новой по составу группе он будет претендовать на прежний статус и роли. Это может послужить причиной конфликтов с другими детьми и даже ограничивать их возможности самоутверждения и социального развития. Контроль взрослых, авторитетное и тактичное воздействие вожатого должно быть направлено на коррекцию уровня притязаний такого ребенка в его отношениях со сверстниками.

ФОРМИРОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВА

Социально-психологические закономерности формирования коллектива отряда могут быть описаны в терминах групповой динамики по К. Левину. Основные этапы, которые проходит такое временное детское сообщество, следующие:

1. Знакомство. Эйфория ожиданий, «фестивальное» настроение. Одновременно — неосознанная тревога, опасения по поводу отношений и требований. Дети присматриваются друг к другу. Возможна некоторая замкнутость ребенка на период адаптации к быту.

На начальном этапе вожатый может помочь детям в установлении контакта, организовав пространство общения, территориально сблизив, подсказав способ взаимопомощи. Тактичная эмоциональная поддержка, оказанная робкому ребенку, придаст ему уверенности в себе и активности.

2. Агрессия (фрустрация). На этом этапе складывается структура группы. В иерархии отношений каждый стремится занять достойное место. Идет борьба за лидерство. Каждый ребенок, осмотревшись на новом месте и убедившись, что все нормально, начинает заявлять о себе. Он активизируется, хочет, чтобы его заметили, оценили, зауважали. Сам критичен по отношению к другим, может быть резким. Нередко проявляется жесткость в отношениях, так как привязанности еще не сформировались. Именно на этом этапе наиболее вероятны конфликты на почве самоутверждения в группе.

Вожатому иногда следует снизить накал напряжения и соперничества. Сделать это можно, организовав совместную деятельность ребят, требующую взаимно дополняющих умений. Энергии соперничества можно дать «выход», направив ее в игровое соревнование. Тактичный юмор будет хорошим помощником в разрядке напряженности.

3. Фаза устойчивого функционирования сложившейся групповой структуры. Происходит проверка степени ее совершенности для различных видов совместной деятельности. Если структура эффективна, она упрочивается, возрастает сплоченность отряда. Подкреплением служат достижения, успехи в соревновании с другими отрядами. К этому времени складываются отношения между детьми из разных отрядов и между отрядами в целом.

Задачей вожатого на этом этапе является контроль социально-психологического климата в коллективе и его оптимизация. Если сформировавшаяся групповая структура оказывается недостаточно эффективной, может последовать ее перестройка, сопровождающаяся конфликтами, активизацией оппозиционеров смена лидеров. Помощь в конструктивном разрешении противоречий на этом этапе имеет наибольший обучающий и личностно-развивающий эффект.

4. Окончание смены — не столь естественный, сколь **вынужденный распад группы**. Отряд как временное детское сообщество заканчивает свое социальное существование. Иногда наблюдается усталость детей лагерного образа жизни и

друг от друга. Отношения между детьми, сдружившимися в лагере, как правило, продолжают. Иногда впоследствии они перерастают в крепкую дружбу и настоящую любовь, иногда постепенно заканчиваются. В любом случае, отдых в детском летнем лагере оставляет яркие и запоминающиеся впечатления, которые каждый ребенок сохранит на всю жизнь. Вожатый может закрепить в памяти детей наиболее приятные моменты отдыха в лагере, припоминая и обсуждая их вместе с ребятами, искренне разделяя их позитивные чувства.

Привыкание к новому требует физических, нервно-психических и психологических затрат, угрожает чувству психологической безопасности. Потребность в безопасности как одна из базовых, актуализирует поведение, направленное на ее восстановление. Стратегии и тактики этого поведения могут быть самыми разными в зависимости от индивидуально-психологических свойств ребенка, особенностей восприятия им данной ситуации, прошлого опыта и т. п.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ

Одной из самых важных задач вожатого является поддержание психологической безопасности. Взрослые обычно помнят про вопросы безопасности детей, но часто забывают про психологический аспект. Психологическая безопасность воспитательного пространства в детском оздоровительном лагере складывается из нескольких составляющих. В структуре психологической безопасности выделяют

психологическую безопасность среды;

психологическую безопасность личности.

Психологическая безопасность среды определяется как состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении и создающее референтную значимость среды, что обеспечивает психологическую защищенность ее участников.

Психологическая безопасность личности — «способность сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям. Психологическая безопасность личности отражается в переживании ею своей защищенности / незащищенности в конкретной жизненной ситуации».

Как мы видим из определений, компоненты структуры психологии безопасности связаны между собой. Обеспечивая психологическую безопасность среды, мы постепенно придем к психологической безопасности ее участников, и наоборот, обеспечивая психологическую безопасность личности, мы придем к психологически безопасному состоянию окружающей среды.

Психологическая безопасность среды и личности тесно связана с еще одним аспектом — с угрозой (опасностью) ее нарушения. Под угрозой (опасностью) следует понимать возможность причинения какого-либо вреда, а под вредом или ущербом — меру либо результат изменения структуры и свойств объекта, делающего его хуже (в смысле основного предназначения). Угрозы бывают 2 видов: внешние и внутренние (см. табл 1).

На основе данных таблицы можно сделать вывод, что психологическая безопасность — динамическое понятие, то есть личность, среда, общество могут переживать как состояние полной безопасности, так и состояние полной

небезопасности. При этом смена от одного состояния к другому может происходить достаточно быстро. Итак, можно сделать 2 вывода:

- выделено несколько состояний в промежутке от состояния полной психологической безопасности до состояния полной психологической небезопасности;
- безопасность, психологическая безопасность в частности, является важнейшим условием развития и существования человека в любом возрасте.

Таблица 1

Угрозы психологической безопасности на различных уровнях

Уровни	общество	среда	личность
Виды угроз			
внешние	Чрезвычайные ситуации в экологической и других сферах, невыполнение государством своих функций и правовых норм в области обеспечения безопасности.	Угрозы, потасовки, воровство, вандализм, физическое и сексуальное насилие, уголовные преступления (грабеж, теракты, нападения и т. д.), участие в преступных группировках.	Неустойчивость к психологическим воздействиям со стороны других людей и условий среды, низкий ресурс сопротивляемости к негативным воздействиям, неудовлетворенность психологическими характеристиками среды.
внутренние	Нарушение общественного порядка и спокойствия, криминализация общественных отношений, трудности различного характера в отношениях людей, социальных слоев и групп.	Психологическое насилие, оскорбления, игнорирование, запугивание, косвенные угрозы (шантаж), принуждение, недоброжелательное отношение.	Внутренний дисбаланс, психологическое напряжение, нарушение и нестабильность психического развития и здоровья.

Рассмотрим более подробно угрозы психологической безопасности среды ДОЛ:

1. Насилие в процессе взаимодействия.

Физическое насилие - преднамеренное нанесение ребенку физических повреждений или травм.

Формы физического насилия самые разнообразные и часто встречающиеся: это физические наказания, пинки, избиение палками, розгами, ремнем и др. предметами, пощечины, удары, трясение, порезы, уколы, истязания, таскания за волосы, драки и др.

Психологическое насилие - это физическое, психическое, духовное воздействие на человека (социально-организованное), которое понижает его нравственный, психический (т.е. моральный, коммуникативный) и жизненный статус (в том числе правовой, социальный), причиняя ему физические, душевные и духовные страдания, а также угроза такого воздействия.

Психологическое насилие может проявляться в

- психологическом воздействии (угрозах, унижении, оскорблениях, чрезмерных требованиях, чрезмерной критике, лжи, изоляции, запретах на поведение и переживание, негативном оценивании, фрустрации основных нужд и потребностей ребенка и т.п.),

- психологических эффектах (утрате доверия к себе и к миру, беспокойстве, тревожности, нарушении сна, аппетита, депрессии, агрессивности, низкой самооценке, соматических и психосоматических заболеваниях),

- психологическом взаимодействии (доминантности, непредсказуемости, непоследовательности, неадекватности, неприятия со стороны родителей и субординированности, бесчувственности, ригидности, безответственности, неуверенности, беспомощности, самоуничтожения со стороны детей).

Соответственно формами психологического насилия являются

- обвинение в адрес ребенка (брань, крики);
- принижение его успехов, унижение его достоинства;
- отвержение ребенка;
- длительное лишение ребенка любви, нежности, заботы и безопасности со стороны родителей;
- принуждение к одиночеству;
- совершение в присутствии ребенка насилия по отношению к другому вожатому или другим детям; похищение ребенка; подвергание ребенка аморальным или другим влияниям;
- причинение боли домашним животным с целью запугать ребенка.

2. Непризнание референтной значимости среды детского оздоровительного лагеря.

3. Отсутствие удовлетворенности в личностно-доверительном общении и основными характеристиками процесса взаимодействия всех участников среды ДОЛ.

4. Неразвитость системы психологической помощи в детском оздоровительном лагере.

5. Эмоциональное выгорание педагогов детского оздоровительного лагеря.

Наличие множества угроз нарушения психологической безопасности личности и среды в ДОЛ приводит к необходимости создания и поддержания психологической безопасности внутри отряда. Основными принципами обеспечения психологической безопасности являются

- принцип опоры на развивающее образование и воспитание;
- принцип психологической защиты личности (актуализация имеющихся внутренних и внешних ресурсов).

Ресурсы – внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях, то есть все то, что

человек использует, чтобы удовлетворить требования среды. В качестве средовых (внешних) ресурсов рассматривается широкий спектр помощи со стороны социальной среды, например, доступность инструментальной, моральной и эмоциональной поддержки со стороны референтной группы, социальные навыки, власть и деньги, к личностным (внутренним) ресурсам относят различные навыки, способности и индивидуальные характеристики человека;

- принцип помощи в формировании социально-психологической умелости (социально-психологическая умелость – набор умений, дающий возможность компетентного выбора ребёнком своего жизненного пути, самостоятельного решения проблем, умения анализировать ситуацию и выбирать соответствующее поведение, не ущемляющее свободы и достоинства другого, исключая психологическое насилие и способствующее саморазвитию личности).

Таким образом, целенаправленное профессиональное влияние каждого участника (воспитанника, вожатого и воспитателя) на формирование безопасной среды ДОЛ, на гуманизацию отношений самих участников детской оздоровительной смены приводит к формированию и поддержанию психологически безопасной среды, способствующей хорошему развитию, взаимодействию и самовосстановлению всех участников.

Литература:

1. Баева И. А. Психологическая безопасность: теория и практика. // Сборник научных статей по материалам Первого Международного Форума «Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма» / Под ред. И.А. Баевой, Ш. Ионеску, Л.А. Регуш. - СПб., 2006. - С. 11-12.
2. Диагностика школьной дезадаптации: Для школьных психологов и учителей начальных классов системы компенсирующего обучения. - М.: Редакционно-издательский центр консорциума «Социальное здоровье России», 1995.
3. Кондакова И.В. Личностные ресурсы психологической защищенности взрослых, переживших насилие в детстве. - дисс... канд. психол. наук. – СПб, 2012 – 195 с.
4. Ковров В.В. Психологическая безопасность среды в детском оздоровительном лагере. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.myshared.ru/slide/315698> (дата обращения 26.04.2015).
5. Леухина О. Летний детский лагерь: преимущества и недостатки. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.ya-roditel.ru/parents/base/lecture/41986/> (дата обращения 26.04.2015).
6. МетодВики для вожатых. Летний лагерь. Ресурс для вожатых детских оздоровительных лагерей. [Электронный ресурс]. // URL:<http://summercamp.ru> (дата обращения 26.04.2015).
7. Павлов И. Ребенок в лагере — испытание разлукой. [Электронный ресурс] // Журнал "Домашний очаг". - 2008. - № 6 - URL: <http://www.7ya.ru/article/Rebenok-v-lagere-ispytanie-razlukoij/> (дата обращения 26.04.2015).
8. Рассоха Н. Г. Психологическая безопасность личности и общества // Сборник научных статей по материалам Первого Международного Форума «Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма» / Под ред. И.А. Баевой, Ш. Ионеску, Л.А. Регуш. - СПб., 2006. - С. 121-122.

9. Соловцова Е. Экстремальная ситуация – лагерь?! // Народное образование. – 2004. - №3. – стр. 110-116.
10. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие. - М.: Генезис, 1999.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ.

Тема 1. Личностные основы работы вожатого

(Я-вожатый: Я-концепция, самоотношение и личностные качества вожатого).

«Все, кому по роду занятий приходится
взаимодействовать с людьми,
призваны углублять самопознание ...
Самопознание учителя должно получить
в системе образования статус одной из ведущих целей».
(Р. Бернс)

Цель изучения темы: развить готовность студентов к совершенствованию самосознания, профессиональному и личностному росту как вожатого.

знания (понятия): Я-концепция, самоотношение, личностные качества вожатого, психогигиена, готовность к работе с детьми.

умения:

использовать методы самоанализа своих состояний и восстановления работоспособности на основе ведения рефлексивного дневника и формирования оптимистичного атрибутивного стиля;

выявлять и прорабатывать свои личные проблемы, препятствующие успешной работе с людьми и эффективному выполнению своих профессиональных обязанностей вожатого; быстро восстанавливаться в ситуации стрессовых воздействий.

Информационный материал, помогающий освоить тему.

Работа оказывает большое влияние на состояние и самочувствие человека. Удачно выбранная профессия поддерживает позитивное представление человека о себе, сокращает частоту проблем, связанных со здоровьем, и усиливает удовлетворенность жизнью. Адекватность выбора и уровень освоения профессии влияют на различные стороны жизни и общее её качество.

Согласно теории Д. Сьюпера о «конгруэнтности Я-концепции и профессии», человек неосознанно ищет профессию, в которой будет сохранять соответствие своим представлениям о себе. Профессиональная деятельность может быть успешной только тогда, когда обретает свойство отражать и воплощать через себя личность. Личность вожатого, по существу, является основным «инструментом» для работы с детьми.

Процесс формирования высокого уровня готовности к работе с людьми невозможно завершить одновременно с окончанием вуза. Профессиональная «Я-концепция» достигает зрелости только в результате достаточного профессионального опыта. Для успешной работы важно «постепенное формирование внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного, личностного), готовности рассматривать себя

развивающимся во времени и самостоятельно находить личностно значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности».

Существуют определенные условия, которые помогают водителю поддерживать свое хорошее состояние, необходимое для эффективной работы с людьми, например: регулярно работать с личными проблемами; готовность учиться; работать с преданными делу коллегами.

Хорошее самочувствие – не показатель того, что у человека нет проблем. Невозможно знать точно, когда проблемы начинают нам мешать жить и работать. Проблемы часто появляются во время работы, особенно, если их игнорируешь. Работа водителем без работы над своими проблемами приводит к эмоциональному выгоранию. Многие водители после завершения смены, чувствуют себя сильно усталыми, они не выдерживают напряжения.

1. Каким образом знания о Я-концепции могут быть использованы в работе водителя?

Работа с текстом и его последующее обсуждение. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. - М.: «Прогресс», 1986. С. 30-66.

Я-концепция и самоотношение

Прежде чем мы будем говорить о Я-концепции отметьте те характеристики (Таблица 2), которые являются, на ваш взгляд, наиболее устойчивыми. А затем распределите выделенные характеристики по трем столбцам, выражающим ваше отношение к собственным качествам. Много ли нашлось характеристик, которые вас удовлетворяют? В результате этой несложной процедуры вы получили набросок собственного портрета, в котором отразились какие-то грани вашей Я-концепции.

Таблица 2

Перечень характеристик – шкала самовосприятия

	Меня это радует	Мне это безразлично	Мне это неприятно
Я счастливый			
У меня ничего не ладится			
У меня все получается			
Я тугодум			
Я неуклюжий			
Я зануда			
Я неудачник			
Я добросовестный			
Я обманщик			
Я интроверт			
Я фантазер			
Я оптимист			
Я человек надежный			
Я раздражительный			
Я хороший друг			

Я подвержен настроению			
Я общительный			
Я религиозный			

Эта процедура, конечно, не обладает ни надежностью, ни валидностью, но она заставляет задуматься о том, что же такое Я-концепция.

Я-концепция - это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой. Описательную составляющую Я-концепции часто называют образом Я или картиной Я. Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя.

Я-концепция как совокупность установок «на себя»

Выделение описательной и оценочной составляющих позволяет рассматривать Я-концепцию как совокупность установок, направленных на самого себя. Применительно к Я-концепции эти установки можно конкретизировать следующим образом:

1. *Когнитивная составляющая Я-концепции.* Образ Я - представление индивида о самом себе.
2. *Оценочная составляющая Я-концепции.* Самооценка - аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.
3. *Поведенческая составляющая Я-концепции.* Потенциальная поведенческая реакция - конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой.

Самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его Я.

Всякая попытка себя охарактеризовать содержит оценочный элемент, определяемый общепризнанными нормами, критериями и целями, представлениями об уровнях достижений, моральными принципами, правилами поведения и т. д.

Важную роль в ее формировании играет сопоставление образа реального Я с образом идеального Я, то есть с представлением о том, каким человек хотел бы быть. Это сопоставление часто фигурирует в различных психотерапевтических методиках, при этом высокая степень совпадения реального Я с идеальным считается важным показателем психического здоровья.

Самооценка, независимо от того, лежат ли в ее основе собственные суждения индивида о себе или интерпретации суждений других людей, индивидуальные идеалы или культура, всегда носит субъективный характер.

Позитивную Я-концепцию можно приравнять к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, ощущению собственной ценности; синонимами негативной Я-концепции становятся негативное отношение к себе, неприятие себя, ощущение своей неполноценности.

По К. Роджерсу Я-концепция складывается из представлений о собственных характеристиках и способностях индивида, представлений о возможностях его взаимодействия с другими людьми и с окружающим миром, ценностных представлений, связанных с объектами и действиями, и представлений о целях или идеях, которые могут иметь позитивную или негативную направленность. Таким образом, это - сложная структурированная картина, существующая в сознании индивида как самостоятельная фигура или фон включающая как собственно Я, так и отношения, в которые оно может вступать, а также позитивные и негативные ценности, связанные с воспринимаемыми качествами и отношениями Я - в прошлом, настоящем и будущем.

Значение Я-концепции

Я-концепция играет тройную роль: она способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий.

Я-концепция как средство обеспечения внутренней согласованности

Ряд исследований по теории личности основывается на концепции, согласно которой человек всегда идет по пути достижения максимальной внутренней согласованности. Представления, чувства или идеи, вступающие в противоречие с другими представлениями, чувствами или идеями индивида, приводят к дисгармонизации личности, к ситуации психологического дискомфорта. Вслед за Фестингером психологи называют такое состояние когнитивным диссонансом. Испытывая потребность в достижении внутренней гармонии, человек готов предпринимать различные действия, которые способствовали бы восстановлению утраченного равновесия.

Существенным фактором внутренней согласованности является то, что индивид думает о самом себе. Поэтому в своих действиях он так или иначе руководствуется самовосприятием.

Если новый опыт, полученный индивидом, согласуется с существующими представлениями о себе, он легко ассимилируется, входит внутрь некой условной оболочки, в которую заключена Я-концепция. Если же новый опыт не вписывается в существующие представления, противоречит уже имеющейся Я-концепции, то оболочка срабатывает как защитный экран, не допуская чужеродное тело внутрь этого сбалансированного организма. В том случае, когда отличие нового опыта от уже имеющихся представлений индивида о себе не принципиально, он может внедряться в структуру Я-концепции, насколько это позволяют адаптационные возможности составляющих ее самоустановок.

Противоречивый опыт, вносящий рассогласование в структуру личности, может усваиваться также и с помощью защитно-психологических механизмов, таких, например, как рационализация. Эти механизмы позволяют удерживать Я-концепцию в уравновешенном состоянии, даже если реальные факты ставят ее под угрозу. В качестве примера приведем такую ситуацию. Приятели подбили десятилетнего мальчика на совместную кражу сигарет. Чтобы его представления о себе как о «хорошем мальчике» не пошатнулись, он находит способ защитить их, убеждая себя в собственной невиновности, поскольку сигареты фактически взял не он, а его товарищ, что другие мальчики втянули его в это дело и что этот опыт многому его научил, так как, выкурив одну из украденных сигарет, он

почувствовал дурноту и решил не курить больше никогда. Это стремление защитить Я-концепцию, оградить ее от разрушающих воздействий является одним из основополагающих мотивов всякого нормального поведения. При этом рациональные схемы, которые выдумывает индивид для объяснения своего поведения, другим людям могут казаться весьма сомнительными, а само поведение - абсурдным. Однако необходимо помнить, что по-настоящему понять мотивы поведения другого человека, увидеть мир его глазами можно, только поставив себя на его место.

Значимость любого из аспектов нашего отношения к собственной личности определяется окружающей средой и поэтому может изменяться.

Суть развитой Фестингером теории когнитивного диссонанса заключается в том, что индивид не может примириться с несогласованными образами Я и вынужден искать способ устранить возникающее противоречие, прибегая, например, к рационализации. Однако внутренние противоречия Я-концепции достаточно часто становятся источником стресса, так как человеку все же свойственна способность реально оценивать ситуацию.

Когда Джемс определил самооценку с помощью оригинальной формулы

$$\text{САМООЦЕНКА} = \text{УСПЕХ} / \text{ПРИТЯЗАНИЯ}$$

он, фактически, указал на два пути повышения самооценки. В самом деле, индивид может улучшить представление о себе, либо увеличивая числитель этой дроби, либо уменьшая ее знаменатель, поскольку для самооценки важно лишь соотношение этих показателей.

Однажды сложившаяся установка имеет свойство «самоподдержания». В детстве, когда межличностное общение является особенно важным для формирования самоустановок, и возникает целый ряд ограничений в выборе критериев собственной значимости. Ориентиры для самооценки, заложенные в детстве, поддерживают сами себя в течение всей жизни человека; отказаться от них чрезвычайно трудно. Это обстоятельство ставит под сомнение теоретическое допущение, что индивид может легко повысить самооценку, снизив уровень своих притязаний. Этим же, в частности, объясняется и то, что некоторые люди, провозглашающие на словах оптимистический лозунг «видеть во всем только светлые стороны», отличаются негативными самоустановками.

Я-концепция как интерпретация опыта

У человека существует устойчивая тенденция строить на основе собственных представлений о себе не только свое поведение, но интерпретацию индивидуального опыта.

Мы часто полагаем, что можно легко повысить заниженный уровень самооценки ребенка путем создания положительных подкреплений. Руководствуясь этой мыслью, мы щедро расточаем похвалы в адрес ребенка, стараемся сделать так, чтобы он занял в группе какую-нибудь «высокую должность», которая помогла бы ему уверовать в свои силы. Однако нет никакой гарантии, что ребенок воспринимает все это именно так, как мы рассчитываем. Его интерпретация наших действий может оказаться неожиданно негативной. Например, он может сказать себе: «Почему меня, такого толстого, назначили капитаном команды? Наверное, вожатый хочет, чтобы все убедились, какой я безнадежно тупой».

Неважно, насколько позитивным будет выглядеть действие водителя в глазах других детей, насколько сам водитель будет вкладывать в него искренние благие намерения - ребенок может отреагировать отрицательно. Я-концепция действует как своего рода внутренний фильтр, который определяет характер восприятия человеком любой ситуации. Проходя сквозь этот фильтр ситуация осмысливается, получает значение, соответствующее представлениям человека о себе.

Я-концепция как совокупность ожиданий

Я-концепция определяет также и ожидания индивида, то есть его представления о том, что должно произойти. Дети, которым свойственно беспокоиться о своих успехах, часто говорят: «Я знаю, что окажусь полным дураком». Ожидания ребенка и отвечающее им поведение определяются в конечном счете его представлениями о себе.

Люди, уверенные в собственной значимости, ожидают, что и другие будут относиться к ним таким же образом. Дети, испытавшие сильную материнскую депривацию, обычно сомневаются в своей Ценности; они заранее убеждены в невозможности установления тесных эмоциональных связей с матерью или с другим близким человеком. В результате они начинают избегать всяких социальных контактов, так как всегда ожидают, что будут отвергнуты. В основе таких отношений, складывающихся между ожиданиями и поведением, лежит механизм «самореализующегося пророчества».

Каждому человеку свойственны какие-то ожидания, во многом определяющие и характер его действий. Дети, считающие, что они никому не могут нравиться, либо ведут себя исходя из этой предпосылки, либо интерпретируют соответствующим образом реакции окружающих.

Феноменалистический подход

Феноменалистический подход в психологии (его иногда называют перцептивным или гуманистическим) в понимании человека исходит из впечатлений субъекта, а не из позиций внешнего наблюдателя, то есть как индивид воспринимает самого себя, какое влияние на поведение индивида оказывают его потребности, чувства, ценности, убеждения, только ему присущее восприятие окружающей обстановки. Поведение зависит от тех значений, которые в восприятии индивида проясняют его собственный прошлый и настоящий опыт. Согласно этому направлению, индивид не может изменить сами события, но может изменить свое восприятие этих событий и их интерпретацию. Именно это является задачей психотерапии: она не снимает проблему, но позволяет человеку, испытывающему психологические затруднения, взглянуть на себя по-новому и более эффективно справиться с ситуацией.

Центральным понятием феноменалистического подхода является восприятие, то есть процессы отбора, организации и интерпретации воспринимаемых явлений, приводящие к возникновению у индивида целостной картины психологического окружения. Поведение человека можно понять, лишь встав на его точку зрения. Поведение рассматривается как результат восприятия индивидом ситуации в данный момент. Восприятие, разумеется, отличается от того, что физически существует вовне. Тем не менее то, что человек воспринимает, является для него единственной реальностью, посредством которой он может управлять своим поведением. Феноменалистический подход к поведению, которое неразрывно

связано с Я-концепцией, объясняет поведение индивида, исходя из его субъективного поля восприятия, а не на основе категорий, заданных наблюдателем.

Ваше восприятие действительности будет сильно различаться в зависимости от того, какого вы мнения о себе как о водителе.

Появление негативного самовосприятия способствует тому, что последующее поведение индивида подтверждает его неполноценность в собственных глазах. Это явление известно под названием «самореализующееся пророчество». Оно хорошо срабатывает и в случае позитивной установки на себя: в результате подтверждающих ее данных формируется благоприятная Я-концепция.

Феноменалистическое направление в психологии стимулировало разработку Роджерсом особого подхода в психотерапии, получившего название «терапия, центрированная на клиенте».

Основные положения теории Роджерса выглядят следующим образом:

1. Человек живет главным образом в своем индивидуальном и субъективном мире.
2. Я-концепция возникает на основе взаимодействия с окружающей средой, в особенности с социальной.
3. Я-концепция - это система самовосприятий. Я-концепция выступает как наиболее важная детерминанта ответных реакций на окружение индивида.
4. Вместе с Я-концепцией развивается потребность в позитивном отношении со стороны окружающих.
5. Потребность в позитивном отношении к себе, или потребность в самоуважении, также развивается на основе интернализации позитивного отношения к себе со стороны других.
6. Поскольку позитивное отношение к себе зависит от оценок других, может возникнуть разрыв между реальным опытом индивида и его потребностью в позитивном отношении к себе. Так возникает рассогласование между Я и реальным опытом, иными словами, развивается психологическая дезадаптация. Дезадаптацию следует понимать как результат попыток оградить сложившуюся Я-концепцию от угрозы столкновения с таким опытом, который с ней не согласуется. Это приводит к селективности и искажениям в восприятии или к игнорированию опыта в форме неверной его интерпретации.
7. Человеческий организм представляет собой единое целое, которое имеет тенденцию к самоактуализации.
8. Я-концепция представляет собой определенную систему. Изменение одного ее аспекта может полностью изменить природу Целого.
9. В качестве первопричины личностных нарушений выступает конфликт между Я-концепцией и непосредственным, «организмическим» опытом индивида.

Поведение рассматривается Роджерсом как попытка достичь согласованности Я-концепции. Реагируя на состояние такого диссонанса как на угрозу, возникающую вследствие переживаний, противоречащих Я-концепции, индивид использует один из двух защитных механизмов - искажение или отрицание. Первое используется для того, чтобы изменить личностную значимость переживания; второе как бы устраняет сам факт наличия переживания. События оцениваются не

объективно, сами по себе; значение им придает отягощенный прошлым опытом индивид, заботящийся о сохранении своей Я-концепции.

Если непосредственные переживания блокируются или искажаются и становится невозможным их адекватное подключение к Я-концепции, возникает дезадаптация. Главный источник дезадаптации заключается в потенциальном конфликте между установками личностного Я и непосредственным опытом индивида. Например, внутренний конфликт возникает у человека в том случае, если его Я-концепция сильно акцентирует любовь к другим людям и заботу о них, а жизненная ситуация такова, что он находится в агрессивном состоянии под воздействием фрустрации. Я-концепция этого человека не может смириться с мыслью о том, что он способен испытывать ненависть.

Лучше всего представить Я-концепцию в виде иерархической структуры (рис.1). На ее вершине располагается глобальная Я-концепция, включающая всевозможные грани индивидуального самосознания. Образ и оценка своего Я predisполагают индивида к определенному поведению; поэтому глобальную Я-концепцию мы можем рассматривать как совокупность установок индивида, направленных на самого себя. Однако эти установки могут иметь различные ракурсы и модальности.

Существует по крайней мере три основные модальности самоустановок:

1. Реальное Я - установки, связанные с тем, как индивид воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус, то есть с его представлениями о том, каков он на самом деле.
2. Зеркальное (социальное) Я - установки, связанные с представлениями индивида о том, как его видят другие.
3. Идеальное Я - установки, связанные с представлениями индивида о том, каким он хотел бы стать.

Идеальное Я складывается из целого ряда представлений, отражающих сокровенные чаяния и устремления индивида. Эти представления бывают оторваны от реальности. Большое расхождение между реальным и идеальным Я нередко ведет к депрессии, обусловленной недостижимостью идеала. Идеальное Я отражает цели, которые индивид связывает со своим будущим. Идеальное Я связано с усвоением культурных идеалов, представлений и норм поведения, которые становятся личными идеалами благодаря механизмам социального подкрепления.

Структура Я-концепции по Р. Бернсу

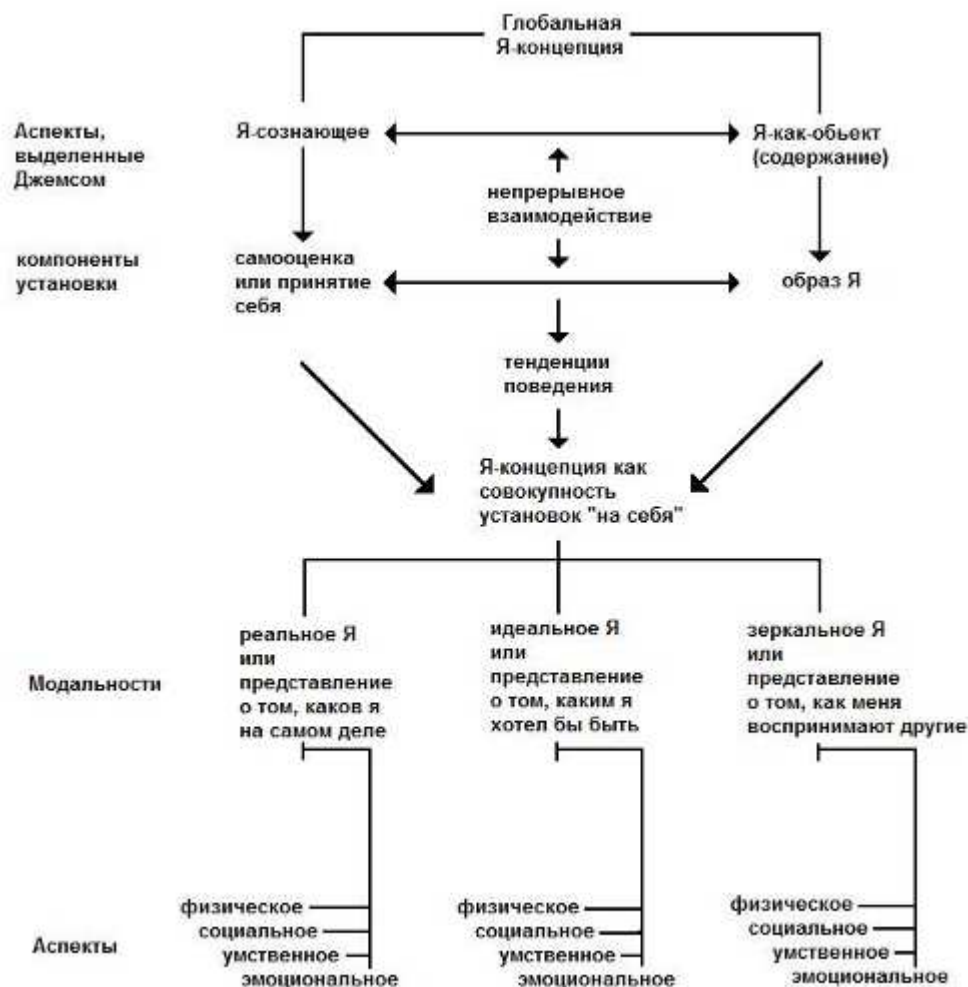


Рис. 1. Структура Я-концепции

Обратимся к таблице 2, с которой мы начинали знакомство с Я-концепцией. Попробуйте вновь заполнить таблицу, не ориентируясь на свои первоначальные ответы. Теперь давайте критически рассмотрим как саму эту шкалу, так и те ответы, которые вы дали. Для этого сформулируем следующие вопросы.

1. Охватывает ли эта таблица всю совокупность элементов Я-концепции индивида?
2. По какому принципу отобраны эти характеристики?
3. Ясно ли вам значение каждого из указанных качеств?
4. Будет ли значение, которое вы вкладываете в эти слова, совпадать с тем значением, которое может вкладывать в них другой человек?
5. Измеряет ли на самом деле эта шкала Я-концепцию? На чем основано утверждение, что она действительно ее измеряет? Иными словами, насколько она валидна?
6. Ваши ответы были честными или они были продиктованы социальными ожиданиями? Быть может, вы отрицаете какие-то качества, которыми обладаете, не хотите их признать? В тех случаях, когда ваши ответы при первом и повторном заполнении таблицы совпали, является ли это свидетельством вашей убежденности в обладании соответствующими качествами? Есть ли существенные расхождения между первым и вторым вариантами ответов?

Таким образом, Я-концепция представляет собой совокупность всех представлений индивида о себе и включает убеждения, оценки и тенденции поведения. Я-концепция является важным фактором организации психики и поведения индивида, поскольку определяет интерпретацию опыта и служит источником ожиданий индивида.

Педагог (Вожатый) и его Я-концепция

Позитивная Я-концепция учителя – залог успешной педагогической деятельности.

Р. Бернс выделяет следующие важнейшие личностные черты, характеризующие успешного учителя (вожатого):

- а) эмоциональную стабильность, личностную зрелость и социальную ответственность;
- б) способность проявлять тепло и заинтересованность в общении;
- в) адекватность восприятия;
- г) способность и готовность к саморефлексии.

2. *Самооценка личностных качеств вожатого с последующей рефлексией на основе материала книги Мартина Селигмана Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. / пер. с англ. – М.: «София», 2006. с. 301-313.*

Тест «Добродетели и достоинства» (разработан Кэтрин Далсгаард для детей).

Для оценки каждой черты характера необходимо ответить на два вопроса.

Качества	Сумма баллов за вопросы А и Б
Мудрость и знание (1-6)	
1. Любознательность <i>А. Мне не скучно, даже когда я один.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1 <i>Б. Если я хочу что-нибудь узнать, заглядываю в книгу или в компьютер.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1	
2. Любовь к знаниям <i>А. Я с удовольствием узнаю что-то новое.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1	

<i>Б. Я ненавижу ходить по музеям.</i> Очень похоже на меня 1 В общем, похоже на меня 2 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 4 Совершенно не про меня 5	
3. Способность к суждению <i>А. Когда мы с друзьями ссоримся во время игры, я обычно понимаю, отчего это происходит.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1 <i>Б. Родители часто замечают, что я ошибаюсь.</i> Очень похоже на меня 1 В общем, похоже на меня 2 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 4 Совершенно не про меня 5	
4. Изобретательность <i>А. Мне то и дело приходят в голову новые развлечения.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1 <i>Б. Я люблю пофантазировать больше, чем другие.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1	
5. Умение общаться <i>А. Я легко вливаюсь в любую компанию.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1 <i>Б. Когда я радуюсь, грущу или злюсь, то всегда знаю почему.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1	
6. Умение видеть перспективу <i>А. По моему поведению люди думают, что я старше, чем я есть на самом деле.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1	

<i>Б. Я всегда знаю, что в моей жизни важно.</i>		
Очень похоже на меня	5	
В общем, похоже на меня	4	
Может, похоже, а может – нет	3	
Не про меня	2	
Совершенно не про меня	1	
Мужество (7-9)		
7. Храбрость		
<i>А. Я не боюсь отстаивать свое мнение, даже если страшиновато.</i>		
Очень похоже на меня	5	
В общем, похоже на меня	4	
Может, похоже, а может – нет	3	
Не про меня	2	
Совершенно не про меня	1	
<i>Б. Даже если окружающие несогласны, я делаю то, что считаю правильным.</i>		
Очень похоже на меня	5	
В общем, похоже на меня	4	
Может, похоже, а может – нет	3	
Не про меня	2	
Совершенно не про меня	1	
8. Упорство		
<i>А. Люди часто хвалят меня за то, что я довожу начатое дело до конца.</i>		
Очень похоже на меня	5	
В общем, похоже на меня	4	
Может, похоже, а может – нет	3	
Не про меня	2	
Совершенно не про меня	1	
<i>Б. Я добиваюсь того, что хотел, потому что упорно тружусь.</i>		
Очень похоже на меня	5	
В общем, похоже на меня	4	
Может, похоже, а может – нет	3	
Не про меня	2	
Совершенно не про меня	1	
9. Цельность		
<i>А. Я не стал бы читать чужое письмо или дневник.</i>		
Очень похоже на меня	5	
В общем, похоже на меня	4	
Может, похоже, а может – нет	3	
Не про меня	2	
Совершенно не про меня	1	
<i>Б. Я готов солгать, лишь бы уйти от неприятностей.</i>		
Очень похоже на меня	1	
В общем, похоже на меня	2	
Может, похоже, а может – нет	3	
Не про меня	4	
Совершенно не про меня	5	

Любовь и гуманизм (10-11)		
10. Доброта <i>А. Я стараюсь быть дружелюбным с новыми одноклассниками.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1 <i>Б. Недавно я по доброй воле помог соседу (родителям).</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1		
11. Умение любить и быть любимым <i>А. Я знаю, что для кого-то я - самый важный человек.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1 <i>Б. Пускай мы с друзьями часто ссоримся, в душе я все равно их люблю.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1		
Справедливость (12-14)		
12. Коллективизм <i>А. Мне очень нравится заниматься чем-то вместе с другими детьми — на кружке или в секции.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1 <i>Б. В школе у меня хорошо получается работать в команде.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1		
13. Справедливость <i>А. Даже если мне кто-то не нравится, я все равно стараюсь честно к нему относиться.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1		

<i>Б. Я всегда признаю, когда бываю неправ.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1	
14. Лидерские качества <i>А. В любой игре меня просят быть капитаном.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1 <i>Б. Я - лидер, друзья меня уважают.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1	
Умеренность (15-17)	
15. Самоконтроль <i>А. Если нужно для дела, мне нетрудно отказаться от просмотра телевизора.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1 <i>Б. Я всегда опаздываю.</i> Очень похоже на меня 1 В общем, похоже на меня 2 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 4 Совершенно не про меня 5	
16. Благоразумие <i>А. Я стараюсь не водиться с подозрительными людьми.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1 <i>Б. Люди всегда одобряют мои рассуждения и поступки.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1	
17. Смирение <i>А. Я предпочитаю слушать других, а не рассказывать о себе.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1	

<i>Б. Обо мне говорят, что я люблю хвастаться.</i> Очень похоже на меня 1 В общем, похоже на меня 2 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 4 Совершенно не про меня 5	
Духовность (трансцендентность) (18-24)	
18. Эстетическое чувство <i>А. Я очень люблю слушать музыку, смотреть хорошие фильмы и красиво танцевать.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1 <i>Б. Люблю смотреть, как осенью желтеют листья на деревьях.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1	
19. Благодарность <i>А. В моей жизни было много таких событий, за которые я мог бы сказать «Спасибо».</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1 <i>Б. Я часто забываю поблагодарить людей за помощь.</i> Очень похоже на меня 1 В общем, похоже на меня 2 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 4 Совершенно не про меня 5	
20. Надежда <i>А. Получив плохую оценку, я всегда надеюсь, что в следующий раз отвечу лучше.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1 <i>Б. Когда я вырасту, стану счастливым.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1	

21. Вера <i>А. Я считаю, что каждый человек – уникален и должен стремиться к великой цели.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1 <i>Б. Когда дела идут плохо, мысль о чем-то Божественном поднимает мне настроение.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1	
22. Способность прощать <i>А. Даже если меня обидели, я стараюсь не мстить.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1 <i>Б. Я прощаю людям их ошибки.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1	
23. Юмор <i>А. Сверстникам со мной часто бывает весело.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1 <i>Б. Если у нас с друзьями неважное настроение, я стараюсь развеселить всех шутками.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1	
24. Энтузиазм <i>А. Мне нравится моя жизнь.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1 <i>Б. Просыпаясь утром, я радуюсь новому дню.</i> Очень похоже на меня 5 В общем, похоже на меня 4 Может, похоже, а может – нет 3 Не про меня 2 Совершенно не про меня 1	

Теперь поставьте напротив каждого из двадцати четырех качеств полученную оценку в баллах и расположите достоинства в порядке убывания баллов.

У многих людей обнаруживается приблизительно пять качеств, оцененных в 9 или 10 баллов, – это и есть его индивидуальные достоинства. Наверняка найдутся и качества, получившие менее шести баллов. Это – его слабости.

Развитие достоинств напоминает тренировку языковых навыков. Любой человек с рождения обладает задатками всех основных достоинств. В течение первых шести лет жизни, как и в случае с языком, происходит преимущественное закрепление определенных качеств. Пытаясь заслужить похвалу, любовь и внимание, ребенок полнее использует те или иные черты. Занимаясь тем, что ему интересно, ребенок узнает, какие качества помогают ему проявить свои способности. Их он и будет всячески развивать, остальные же пустит на самотек.

Если наблюдать за любыми проявлениями каких бы то ни было достоинств детей и, поощрять, то достоинства начинают выступать на первый план регулярно, превращаясь мало-помалу в черты характера.

Варианты заданий для практической работы:

1. Качества вожакого. Исследования показывают, что отдельные типы личности более, чем другие, подходят для работы с детьми. Предположим, что вы не обладаете идеальным для работы вожаком набором личностных качеств. Как вы смогли бы компенсировать свои недостатки? В группах обсудите ваши представления о личностных качествах, необходимых для эффективной работы вожакого с детьми. Обсудите в парах, как вы могли бы помочь друг другу вырасти профессионально при условии, что у вас неравные способности к работе с детьми. После того как вы составите список, поделитесь своими соображениями с другой парой, а затем с аудиторией в целом. Обсудите в аудитории, как сформулированные вами стратегии могут оказаться полезными в вашем профессиональном совершенствовании на протяжении всей карьеры.

2. Первая встреча. Представьте, что вам предстоит первая встреча с детьми из отряда, в котором вы будете работать в качестве вожакого, и вы сами можете выбрать, в каких условиях она будет проходить. Как бы вы подготовили помещение и как бы провели первые 10 минут с детьми? Сделайте заметки и рисунки на эту тему, поделитесь своими идеями с другими студентами.

3. Трудный ребенок. Какие типы людей более привлекательны для вас? С какими людьми вам наиболее трудно общаться? В группах по три человека разыграйте 10-минутную беседу с таким трудным ребенком. Проследите за своими вербальными и невербальными действиями. Расскажите участникам вашей тройки, что вы заметили, а затем послушайте их рассказ о том, что они наблюдали.

4. Мне 65 лет. Вместе с сокурсниками разыграйте в ролях следующую ситуацию. Вообразите, что вы достигли возраста 65 лет. Чем бы вы занимались в этом возрасте? Каковы ваши потребности и ожидания? Как опыт вожакого мог бы быть вам полезен? Отличается ли ваша гипотетическая точка зрения на жизнь в этом возрасте от вашего современного взгляда на мир?

5. Ответьте в какой мере касаются вас отдельные утверждения анкеты *«Самооценка сформированности психолого-педагогических качеств вожакого»* и проанализируйте полученные вами результаты.

	в полной мере	скорее да	ни да, ни нет	едва ли	совсем нет
1. Я замечаю и регулярно отрабатываю свои личностные проблемы со своим психологом	5	4	3	2	1
2. Личная психогигиена очень важна для водителя	5	4	3	2	1
3. Мне удастся сочетать практическую работу водителя и обучение.	5	4	3	2	1
4. Когда я закончу обучение в ВУЗе я планирую работать с детьми и повышать свою квалификацию посредством дополнительного обучения.	5	4	3	2	1
5. Я осознаю границы своей компетентности и использую в работе только то, что знаю.	5	4	3	2	1
6. Я умею общаться с детьми на их языке.	5	4	3	2	1
7. Я принимаю широкий спектр эмоций детей, будь то страх, гнев, горе, чувство вины или радость.	5	4	3	2	1
8. Во время работы я умею отставить свои чувства, а иногда и потребности в сторону.	5	4	3	2	1
9. Я умею разделять свои проблемы и проблемы детей.	5	4	3	2	1
10. Ясное мышление помогает мне создать благоприятные условия для работы с детьми. Я могу не подключаться к проблеме ребенка.	5	4	3	2	1
11. Я считаю, что водитель должен обеспечить такие условия, в которых ребенок увидит возможность выбора, изменений своего поведения.	5	4	3	2	1
12. Работа с проблемами детей помогает мне решать свои личные проблемы.	5	4	3	2	1
13. Я работаю с детьми, поскольку это позволяет мне чувствовать себя нужным и полезным.	5	4	3	2	1
14. Когда я с кем-либо работаю, я думаю о том, чем этот человек может быть мне полезен.	5	4	3	2	1
15. Когда я работаю с детьми, я чувствую свою власть над ними, и мне это нравится.	5	4	3	2	1
16. Я умею слушать детей.	5	4	3	2	1
17. Я могу поставить себя на место ребенка.	5	4	3	2	1
18. Я способен принять ребенка таким, какой он есть.	5	4	3	2	1
19. Я считаю, что водитель не должен оценивать ребенка через мимику, жесты, слова. Он не имеет права «приклеивать» ярлыки к детям и другим людям.	5	4	3	2	1

** Чем выше балл по этому тесту, тем выше уровень готовности работы с детьми на профессиональном уровне.*

Выделите вопросы, отражающие: а) качества эффективного вожакого; б) нездоровые мотивы работы вожакого; в) потребность в поддержание профессионального уровня вожакого.

Начните вести рефлексивный дневник вожакого, в котором вы записываете ежедневно, что у вас получилось хорошо и, что было трудно, как у вожакого. Что удалось и, что могло быть лучше.

Если вы не работаете систематически со своими трудностями, то качество вашей работы принципиально не будет меняться. Регулярная работа с собственными трудностями помогает восстанавливаться. Это работа против эмоционального выгорания. Психогигиена – это вопрос жизненного выбора, а не домашнее задание.

Литература:

1. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. - М.: «Прогресс», 1986. С. 30-66.
2. *Пежемская Ю.С.* Готовность студентов, обучающихся по специальности «Психология», к работе с людьми. / Психологическая подготовка педагога в России: история и современность: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 208-й годовщине психологической подготовки педагогов и 80-летию кафедры психологии РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2006, с. 334-338.
3. *Пряжников Н.С.* Методы активизации профессионального и личностного самоопределения (учебно-методическое пособие). - М.: Воронеж, 2002.
4. *Селигман М.* Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. / пер. с англ. – М.: «София», 2006. с. 301-313.

Тема 2. Взаимодействие вожатого с напарником и детьми разного возраста

Взаимоотношения с напарником по отряду

Приезжая в лагерь, первый с кем знакомится вожатый – это со своим напарником. От того, как будут построены эти взаимоотношения, во многом будет зависеть психологический климат во всем отряде.

Начнем со знакомства. Вы знакомитесь со своим будущим напарником. Расскажите друг другу о себе то, что считаете нужным. Особенности своего характера и темперамента, чего от вас можно ожидать в критических ситуациях, в случае переутомления и особенно в общении с детьми. Какой опыт работы с детьми у вас есть, какой багаж за плечами, с каким настроением едете на смену, какие есть опасения. Помните, в том, что касается работы, у вас друг от друга не должно быть секретов. И как бы в дальнейшем ни сложились ваши личные отношения, для детей вы должны быть идеальной парой и любимыми напарниками. Все ваши ссоры, выяснения отношений, несогласия - не при детях. Видите, что напарник не прав, не стоит мгновенно реагировать и «спасать» ситуацию. Отзовите в сторону и поговорите.

Прислушивайтесь друг к другу, поддерживайте авторитет своего напарника. Соблюдайте в работе равноправие и единство требований. Будьте принципиальны друг с другом (вы работаете с детьми), но в тоже время внимательны, терпимы и доброжелательны. Не давайте друг другу «умереть на работе». Вас двое, иногда кто-то может выпастись (извечная вожатская проблема). Разумно распределяйте работу, чтобы кто-то из вас не был «всю смену на арене». Сотрудничайте! В большинстве случаев, чем удачнее сложена работа напарников-вожатых тем дружнее отряд и тем лучше настроение у детей, и смена проходит под знаком любви и согласия. Вот несколько наших советов, **как достичь взаимопонимания между напарниками в детском лагере.**

«Узнай меня». Начинать надо с банального, узнать как можно больше о человеке, с которым будешь работать. Этот этап похож на игру на знакомство, которую проводят в первые дни смены. Не стесняйтесь задавать, как можно больше вопросов. Данный этап может превратиться в интервью, но следите, чтобы он не превратился в допрос – это может насторожить Вашего напарника. Отдельной и очень важной темой для разговора может и должно стать здоровье. Расскажите друг другу о хронических заболеваниях и аллергиях (если они у вас есть) – мало ли что может случиться на смене!

«Я привык...». Данный этап предназначен для того, чтобы Вы узнали о привычках вашего вожатого и рассказали ему о своих. Привычки – это то, от чего Вы не сможете отказаться (зарядка по утрам, ранний подъем или наоборот). Нужно быть откровенным, чтобы Вы нашли разумный компромисс между вашими привычками.

«Правила общежития...». Смена – это большое общежитие, и правила проживания и нахождения в нем отличаются, от тех правил, когда Вы живете одни. Если Ваш напарник одного пола с Вами и Вам предстоит жить вместе, Вы должны установить общие правила проживания на одной территории. Ведь кто-то любит оформлять комнату цветочками и рисунками людей, поддерживать творческий беспорядок, а кто-то любит чистоту в комнате и безупречный порядок. Чтобы Ваши отношения не разбились в совместном быту, нужно обговорить и такие

детали совместной жизни. Ведь мы всегда говорим детям – мы большая семья, и должны жить вместе в дружбе.

«Рабочий стиль...». Сколько существует вожатых, столько существует и стилей работы на отрядах. Чтобы Ваша работа была по максимуму продуктивной, нужно рассказать напарнику, как Вы привыкли работать и каких приоритетов придерживаетесь при работе с детьми. Расскажите какие внутриотрядные традиции Вы используете. Поделитесь опытом, если таковой имеется, при работе на определенном возрасте детей.

Определитесь с обязанностями. Вы умеете танцевать и можете поставить танец с детьми, а ваш напарник закончил художественную школу, поэтому с легкостью поможет детям оформить отрядный уголок и т.д. Кто занимается в вашей паре финансами, кто творчеством, кто дисциплиной, кто общением с родителями?.. Все это желательно решить в первый же день.

Выработайте свои правила общения. Основные: не ругаться и не выяснять отношения при детях; не отменять и не обесценивать решения и команды друг друга, не обсуждать личность напарника или его поступки с детьми и не давать детям говорить о нем плохо; прикрывать друг друга, предупреждать напарника об отлучках или проблемах. К этим правилам вы можете добавить свои, которые помогут избежать ссор и конфликтов.

Хорошая игра для знакомства «Я никогда...». У вас должно быть много однородных предметов: камушков, пуговиц, конфеток или орешков. Вы начинаете: «Я никогда не летала на самолете». Если напарник летал – ему предмет. Он говорит: «Я никогда не работал со старшим отрядом». Вы работали – берите предмет. Нет – не берите. Задача: набрать больше предметов, чем напарник. Заодно побольше узнаете друг о друге.

«Хотите ли Вы рассказать мне что-нибудь еще, что может быть важным при совместной работе...». Примерно такой фразой Вам желательно заканчивать знакомство с Вашим напарником. Дайте ему возможность поделиться с Вами той информацией, которой он считает важным для Вас. Таким образом, Вы проявите к нему уважение и Ваше сотрудничество начнется с хорошей ноты.

Главное правило, которое желательно использовать – УВАЖЕНИЕ. Старайтесь находить компромиссы для совместной деятельности и будьте откровенны.

От первого контакта, разговора в первый вечер во многом зависит успешность работы на смене. Не старайтесь казаться лучше, чем вы есть: за 21 день совместного проживания и работы все равно всё станет явным, так что смело говорите о своих достоинствах, недостатках и вредных привычках и постарайтесь вызвать такое же доверие у напарника.

Напарник - это ваш брат и сестра, и защитник, и опора, и надежда, и жилетка в которую всегда поплакаться можно! Если вы с ним в первый день не обсудили план действий во время приезда детей, не обсудили набор игр, в которые будете играть в первые дни, и как вообще постройте свою работу, то тогда это надо сделать максимально быстро в первые часы первого дня. И если уж ваши мнения не совпадают, то никак не стоит перед детьми выяснять кто прав.

Так что не забывайте: роднее напарников никого нет и ссориться с ними не надо. Все ваши разногласия легко решить и, скорее всего, принятое решение не

сильно повлияет на работу с отрядом, так что не стоит разводить споры и ссоры на ровном месте.

Это важно!!!

Напарники всегда придерживаются одной точки зрения. (Если один сказал «нельзя», другой не может разрешить!). Поэтому обо всем надо договариваться заранее!

Обычно автоматически получается, что обязанности распределяются. Например, один вожатый становится более строгим. Но нельзя забывать, что если вы становитесь «добрым» вожатым, вашему напарнику придется стать «злым», а это не всегда приятно.

Авторитет напарника. Говорить детям про другого вожатого хорошие вещи, если у него недостаточно высокий авторитет. Обращать их внимание на положительные качества.

На вожатские чаи и планерки (вечерние или утренние) ходить по очереди!!!

Все друг другу рассказывать, в особенности об отряде (о каких-то ситуациях, проблемах).

Договориться о таких мелочах, как возраст (если напарник не говорит детям, сколько ему лет на самом деле) и о таких важных вещах, как кто проводит зарядку, кто ведет огоньки (конечно идеальный вариант – всё по очереди, но бывает, что удобно по-другому).

Отношения напарников. Если напарник что-то делает неправильно (по вашему мнению) или как-то обижает, надо ли высказать это сразу или сохранить атмосферу на отряде? Можно завести тетрадку («Дупло Дубровского»), куда напарники будут писать друг другу. Часто бывает проще написать что-то, чем сказать в глаза.

Важно распределение обязанностей. Не забыть про бытовые проблемы, которые ложатся на плечи вожатых!!! Надо договориться заранее с напарником, кто что делает.

Запрещенные темы для разговора в присутствии детей:

- выяснение отношений между вожатыми;
- обсуждение детей;
- обсуждение администрации оздоровительного лагеря, ее указаний;
- решение вопросов личного характера.

Особенности взаимодействия с младшими школьниками и подростками.

Кроме напарника водителю будет необходимо взаимодействовать с детьми разного возраста. Рассмотрим подробнее особенности общения и рекомендации по работе.

Младший школьный возраст (6-11 лет).

В период дошкольного детства в перипетиях отношений со взрослыми и со сверстниками ребенок обучается рефлексии на других людей. В школе в новых условиях жизни эти приобретенные рефлексивные способности оказывают ребенку хорошую услугу при решении проблемных ситуаций в отношениях с учителем и одноклассниками.

В первые школьные годы дети постепенно отдаляются от родителей, хотя все еще испытывают потребность в руководстве со стороны взрослых. Содержания общения со взрослыми в семье определяется бытом семьи и организацией свободного времяпровождения её членов. Общение со взрослыми возникает и в ситуациях разрешения конфликтов со сверстниками или со старшими ребятами, в этом случае к взрослым прибегают как к арбитрам или защитникам. Инициаторами общения со взрослыми чаще всего бывают девочки. Общение со взрослыми оказывает большое влияние на то, как складывается общение детей со сверстниками. *Благополучие в общении со взрослыми создает благоприятную эмоциональную базу, уверенность ребенка в успехе общения со сверстниками*

Отношения между школьниками постоянно меняются. Если в возрасте от 3-х до 6-ти лет дети строят свои отношения в основном под надзором родителей, то от 6-ти до 12-ти лет школьники большую часть времени проводят без родительского присмотра. У младших школьников дружеские отношения формируются, как правило, между детьми одного и того же пола. По мере ослабления связи с родителями ребенок все более начинает ощущать потребность в поддержке со стороны товарищей. Именно группа сверстников становится для ребенка тем своеобразным фильтром, через который он пропускает ценностные установки родителей, решая, какие из них отбросить, а на какие ориентироваться в дальнейшем.

Словарь младших школьников достаточно богат. Однако умение вести диалог развито у них очень слабо, типичным для них является только информационный диалог. Это особенно ясно видно, когда в общении младших школьников появляется диалог дискуссионного типа. По степени эмоциональной вовлеченности можно выделить товарищеское и приятельское общение. Первое из них свойственно почти всем младшим школьникам и реализуется в рамках классного коллектива и в процессе той жизнедеятельности, которая организуется учителем или возникает спонтанно в среде самих детей. Приятельское общение (которое самими детьми, а вслед за ними часто и взрослыми называется дружбой) реализуется главным образом в процессе игр и связано в основном с общением лиц одного пола. Но до 8% мальчиков и 11% девочек реализуют его периодически в общении со сверстниками противоположного пола.

В целом общение между мальчиками и девочками в 1-4 классах неинтенсивно, протекает главным образом в сферах жизнедеятельности, организованных учителем, и в играх во дворе по месту жительства ребят.

В работе с младшими школьниками необходима аргументированность оценочных суждений взрослыми, их своевременный характер. Хорошо включать

ребят в групповые формы работы и избирать демократический стиль взаимодействия. Этот стиль обеспечивает ребенку активную позицию: учитель стремится поставить учеников в отношения сотрудничества. При этом дисциплина выступает не как самоцель, а как средство, обеспечивающее успешную работу и хороший контакт. Учитель разъясняет детям значение нормативного поведения, учит управлять своим поведением в условиях доверительности и взаимопонимания.

Формы работы с сообществом детей младшего школьного возраста.

Младшие школьники доверчивы и некритичны, слова взрослого понимаются буквально и безоценочно. Взрослый является эталоном, объектом подражания, любви, привязанности. Ребенок видит и оценивает себя глазами значимых взрослых - родителей, учителей, а в лагере - вожатых. Можно с полной уверенностью утверждать - взрослый опосредует отношения младшего школьника с окружающим миром. Он в буквальном смысле стоит между ребенком и окружающей действительностью.

При нормально складывающихся отношениях дети тянутся к вожатому, нуждаются в нем как защитнике, источнике информации. Они доброжелательны, веселы, контактны, проявляют инициативу в общении. Детям важно чувствовать себя любимыми, признанными. Одиночество, чувство собственной ненужности воспринимается детьми как трагедия. Вожатый должен быть особо внимательным к форме выражения критики в адрес детей. Необходимо особо и постоянно помнить: критиковать следует только действия и поступки, ни в коем случае не перенося их на личность ребенка. Не "лентяй", а "ленишься". Не "ты драчун", а "ты дерешься".

Одним из любимейших развлечений младших школьников являются подвижные спортивные игры, танцы. Здоровые дети этого возраста двигаются постоянно и много, не уставая часами. Это связано с интенсивным развитием мелкой и крупной моторики. Мероприятия должны быть коллективными, командными. Дети остро реагируют на победы и поражения, последние больно бьют по их самооценке. Именно поэтому педагоги должны не оставлять без внимания исключительно всех детей. Необходимо поощрять всех участников мероприятий - индивидуально или командно. Подчеркнем это особо. Старание должно вознаграждаться независимо от результата. Для младшего школьника оценка чрезвычайно важна. Он рассматривает оценку своих усилий прежде всего как оценку своей личности в целом и не способен пока отличить одно от другого.

Необходимо учитывать, что для большинства младших школьников летний лагерь - первая серьезная разлука с семьей. Первый опыт самостоятельной жизни для многих является серьезным испытанием. Дети начинают скучать по близким даже в условиях интересной, насыщенной жизни лагеря, не говоря о скучных сменах с непродуманной программой деятельности.

В этом состоит еще одна чрезвычайная сложность работы с младшими школьниками. Рекомендую коллективные формы работы следует подчеркнуть важность и необходимость индивидуального общения, участия, теплоты и заботы. Вожатые не имеют права быть официальными взрослыми. Они должны стать старшими братьями и сестрами - понимающими и добрыми.

Знание индивидуальных особенностей детей и социально - бытовых условий их жизни - необходимое условие обеспечения позитивных результатов пребывания ребенка в лагере. Уже во время заезда важно получить первичные данные о ребенке от родителей. Можно предложить родителям заполнить небольшую анкету, в которой они укажут особенности здоровья и эмоциональной сферы ребенка, особенности его общения с окружающими взрослыми и сверстниками, контактность и коммуникабельность ребенка, другие особенности, которые по мнению родителей стоит знать и учитывать. В первые же дни вожатый должен индивидуально побеседовать с каждым ребенком, расспросить о возникающих проблемах, попытаться понять общее состояние. Рутинная школа не должна смениться рутинной лагеря.

Собранная информация должна стать основой планирования лагерных и отрядных дел. Проектирование деятельности должно осуществляться не вообще, а именно для конкретных детей, то есть с учетом всех возрастных и индивидуальных особенностей. Например, физическую и эмоциональную нагрузку надо планировать на основе состояния здоровья приехавших детей, а не только на основе общеизвестных возрастных нормативов.

Подростковый возраст (11-16 лет).

В отрочестве общение с родителями, учителями и другими взрослыми начинает складываться под влиянием возникающего чувства взрослости. Подростки начинают оказывать сопротивление по отношению к ранее выполняемым требованиям со стороны взрослых, активнее отстаивать свои права на самостоятельность. Они болезненно реагируют на реальные или кажущиеся ущемления своих прав, пытаются ограничить претензии взрослых по отношению к себе.

Несмотря на внешние противодействия, проявляемые по отношению к взрослому, подросток испытывает потребность в поддержке. *Особо благоприятной является ситуация, когда взрослый выступает в качестве друга. В этом случае взрослый может значительно облегчить подростку поиск его места в системе новых, складывающихся взаимодействий, помочь оценить свои способности и возможности, лучше познать себя.*

Характерными для подросткового возраста являются имитации чьего-либо поведения. Чаще имитируется поведение значимого взрослого, достигшего определенного успеха, причем в первую очередь обращается внимание на внешнюю сторону.

В своей среде, взаимодействуя друг с другом, подростки учатся рефлексии на себя и сверстника. Взаимная заинтересованность, совместное постижение окружающего мира и друг друга становятся самоценными. Общение оказывается настолько притягательным, что дети забывают об уроках и домашних обязанностях.

Нормативность в подростковых группах формируется стихийно, контроль за ней осуществляется в максималистских формах. Если подросток подвел, предал, бросил, он может быть избит, ему могут объявить бойкот и оставить в одиночестве. Подростки жестко оценивают сверстников, которые в своем развитии еще не достигли уровня самоуважения, не имеют собственного мнения, не умеют отстаивать свои интересы.

При всей ориентации на утверждение себя среди сверстников подростки отличаются крайним конформизмом в подростковой группе. Один зависит от всех, стремится к сверстникам и подчас готов выполнить то, на что его подталкивает группа. Группа создает чувство «Мы», которое поддерживает подростка и укрепляет его внутренние позиции. Очень часто подростки для усиления этого «Мы» прибегают к автономной групповой речи, к автономным невербальным знакам; в этом возрасте подростки начинают носить одного стиля и вида одежду, чтобы подчеркнуть свою причастность друг к другу.

В неформальных подростковых объединениях формируется (или заимствуется из старших по возрасту группировок) своеобразный сленг (англ. slang) или арго (фр. arg'o) – слова или выражения, употребляемые определенными возрастными группами, социальными прослойками. Сленг придает эффект усиления чувства «Мы» тем, что сокращает дистанцию между общающимися через идентификацию всех членов группы общими знаками общения. Речь подростков может быть сплошь сленговая, но может иметь в обороте и 5–7 сленговых слов.

Подростковая дружба, начавшись в 11, 12, 13 лет, постепенно переходит в юношескую, уже с другими особенностями взаимной идентификации.

«В юношеском общении отмечают две противоположные тенденции: расширение его сферы, с одной стороны; и растущую индивидуализацию - с другой», считает Дубровина И.В. «Первая проявляется в увеличении времени, которое расходуется на него (3-4 часа в сутки в будни, 7-9 часов - в выходные и праздничные дни), в существенном расширении его социального пространства (среди ближайших друзей старшеклассников - учащиеся других школ, техникумов и ПТУ, студенты, рабочие и военнослужащие), в расширении географии общения и, наконец, в особом феномене, получившем название «ожидание общения» и выступающем в самом поиске его, в постоянной готовности к контактам.

Что касается второй тенденции - к индивидуализации отношений, - то о ней свидетельствует строгое разграничение природы взаимоотношений с окружающими, высокая избирательность в дружеских привязанностях, подчас максимальная требовательность к общению в диаде. Можно думать, что две эти существующие рядоположно направленности «обслуживают» разные потребности школьников: в «поиске» общения находит воплощения потребность пережить новый опыт, испытать себя в новой роли, а в избирательности - потребность в выявлении и встречном понимании. И та, и другая потребность носит настоящий характер, и то, как они удовлетворяются или не удовлетворяются, вызывает у ребят глубокие переживания».

Отношение ребенка со сверстниками (и особенно с друзьями) строятся уже в соответствии с некоторыми важными нормами взрослой «морали равенства», а основой его отношений с взрослыми продолжает оставаться «детская мораль» послушания.

Часто взрослый оказывается в роли носителя и выразителя требований «морали послушания». А ведь единственное чего он может на этом пути реально добиться, так это того, что юноша его перестает «принимать». Именно поэтому, старшеклассники бывают грубы совершенно с незнакомыми людьми, которые обходятся с ними «как с маленькими».

Юность бескомпромиссна. Для юноши типично стремление быть самим собой, жажда самораскрытия. Но пока человек еще не нашел себя в практической

деятельности, его представление о себе неизбежно будет до некоторой степени диффузным и неустойчивым. Отсюда желание проверить себя путем разыгрывания «чужих» ролей, рисовка, умышленное и неумышленное самоотрицание.

Во взаимоотношения с подростками необходимо исключать отношения в системе «взрослый – молодой человек» по принципу превосходства первого над вторым. Лучше выстраивать отношения на равных. Не стоит вмешиваться в отношения со сверстниками, но и не оставлять без внимания разнообразные происходящие изменения с молодым человеком. Интересоваться успехами и неудачами, помогать советами, если их просят (!).

Формы работы с сообществом детей среднего школьного возраста.

В детской возрастной психологии выделяют две фазы подростничества: негативную (10 - 12 лет) и позитивную (13 - 15 лет). Иногда называют наиболее сложные периоды - 11,13 и 15 лет и наиболее стабильные, спокойные - 10,12 и 14 лет. По нашим данным, наиболее сложным является период 11 - 12,6 лет на который приходится пик возрастного кризиса перехода от младшего школьного к подростковому возрасту.

Вожатый должен постоянно помнить о "групповой психологии" подростков. То совершенно новое явление неведомое и несвойственное младшим школьникам. Подростки создают свою автономную культуру, среду, они уходят от взрослых в их собственный мир, представляющий собой часто страшную в своей пародийной, гротесковой и пародийной правоте проекцию стержневых сущностных сторон реальной взрослой жизни. Здесь все по максимуму - любовь и ненависть, правда и зло, величие и ничтожество, справедливость и подлость. Взрослые называют это "юношеским максимализмом", а подростки обвиняют взрослых во лжи, лицемерии, трусости и ничтожности.

В условиях школы лидерами в классе являются, как правило, лишь несколько человек. При этом качество лидерства зависит от персонального состава, а, значит, от системы ценностей подростков конкретного класса. Это означает, что лидером может быть либо самый сильный, либо самый эрудированный или самый "крутой" и т.д.

В лагере будет происходить то же самое, но специфика лагерной жизни может помочь раскрыться каждому подростку. Были бы достоинства. Именно это и следует делать. В идеале должно быть много ситуативных лидеров, которые в школе просто не могут о себе заявить. Физическая и эмоциональная выносливость, творческое воображение, умение вышивать или готовить, знание ягод и грибов, трав и цветов, ориентирование на местности, умение плавать и строить сооружения из песка, интересные рассказчики прочитанного и пережитого, умение наблюдать и запоминать необычное, умение слушать и сопереживать - все должно быть востребовано и проявлено. Здесь вновь обнаруживается необходимость хороших знаний личностных качеств детей и в этом вновь могут помочь родители подростков.

Отдых в лагере должен обеспечивать психологическую и физическую безопасность детей. Многие подростки в силу возрастно-физиологических причин находятся в постоянном стрессе. Это связано с гормональной перестройкой организма. Многие испытывают раздражение, постоянное бессилие и усталость, частое повышение температуры без видимых причин. Часто дети не только не

чувствуют себя отдохнувшими, но и теряют в весе. Эти факты имели место в лагерях с перегруженной сеткой мероприятий спортивного или двигательного плана.

Здесь полезно исходить из пожеланий детей. Можно и нужно предложить им составить план мероприятий на смену. Однако, лучше всего предложить анонимную, индивидуальную форму планирования. Например, каждый ребенок пишет свои пожелания на листочке и отдает вожатому, при этом он может указать свое авторство или не делать этого. Вожатые получают конкретный состав мотивационных предпочтений каждого отряда. Это позволит строить работу более адресно.

Упражнение Лего (на развитие понимания другого человека, повышение уровня взаимодействия).

Оборудование: детали конструктора Лего. Комплекты состоят из двух идентичных наборов деталей 8-12 штук. Можно заменить на зубочистки или спички.

Первый этап:

Разделитесь на группы по три человека. Один человек будет играть роль учителя (вожатого), второй ученика (ребёнка) и третий будет наблюдателем. Учитель и ученик берут по набору деталей. Задача учителя собрать фигуру и затем объяснить ученику, как собрать точно такую же фигуру. При этом нужно соблюдать два правила:

Ученик выполняет инструкции молча. Не говорит, не поддакивает, а только выполняет.

Учитель и ученик не видят друг-друга (сидят спиной друг к другу).

Обсуждение: Удалось ли собрать фигуру точно? Почему. Как себя чувствовал ученик, как учитель? Соблюдались ли все правила?

Второй этап:

Теперь вы можете изменить правила и повторить задание.

Обсуждение: Какие правила вы изменили? Какие результаты теперь?

Третий этап:

Составьте список рекомендаций для взрослого, который объясняет что-то ребёнку. Что повысит результативность объяснения?

Комментарий ведущему: Часто участники изменяют правило “молчание ученика”. В итоговом обсуждении необходимо подчеркнуть, что право и желание ребёнка задавать вопросы может кардинально повысить успешность общения. И является самым значимым правилом в большинстве ситуаций.

(Еще информацию об особенностях разных возрастов, проблемах и путях их решения в разном возрасте можно найти в Рабочей тетради вожатого, стр. 40-46).

Знакомство и прощание в конце смены.

Первая задача, с которой столкнется вожатый – познакомиться и установить контакт с каждым членом группы (отряда) летнего лагеря, исследовать интересы и потребности участников. Это можно сделать несколькими способами.

Форма работы: в круге

Принципы работы:

- каждый голос важен;
- опыт каждого ценен;
- каждый имеет право быть выслушанным;
- каждый имеет право на участие.

Ход знакомства: вариант 1.

1 этап. Знакомство.

Все участники рассаживаются в круг. Ведущий (вожатый) предлагает детям следующую процедуру знакомства: «Каждый из нас сейчас представится и скажет несколько слов о себе, что он хочет, чтобы знали о нем другие ребята в отряде. Кто готов начать?».

Если ребята смущаются, и никто не хочет быть первым, то ведущий может сам взять слово и первым смоделировать знакомство. Важно также, чтобы вожатый сказал несколько слов о правах детей, в частности, о праве высказаться и быть услышанным. Это помогает установить рабочую атмосферу, минимизировать хаос и нарушение дисциплины, вожатый при этом следит за соблюдением данных прав

Ведущий предоставляет право высказаться всем участникам. Если кто-то из ребят отказывается, то ведущий предлагает ему подумать, а потом возвращается к этому участнику и мягко (и, тем не менее, настойчиво) просит высказаться. Важно не забыть вернуться к такому ребенку и предоставить ему право высказаться (этот момент актуален также и для «заключительного круга» (см. ниже).

2 этап. Исследование опыта и потребностей детей, приехавших в лагерь.
(подробнее см. вариант 2.)

Ход знакомства: вариант 2.

1 этап. Знакомство.

Все участники рассаживаются в круг. Ведущий (вожатый) предлагает детям следующую процедуру знакомства: «Каждый из нас сейчас найдет себе пару (желательно, выбрать незнакомого партнера). Ваша задача - познакомиться друг с другом, рассказать немного о себе. Для этого у вас будет по 5 минут на человека (10 мин. в паре). А затем мы вернемся в общий круг и каждый из вас представит своего партнера».

Если ребята смущаются, и никто не хочет быть первым, то ведущий может сам взять слово и первым смоделировать знакомство в паре с кем-либо из ребят.

2 этап. Исследование опыта и потребностей детей, приехавших в лагерь.

Ведущий задает ребятам открытые вопросы: «Ребята, кто из вас уже был в лагере? Поделитесь коротко своим опытом. Что вам понравилось ранее в лагере, какие были трудности? Что вы ждете от пребывания в лагере в этом году? Какие цели вы перед собой ставите здесь (например, хочу научиться играть в волейбол и

пр.)». Вожатый кратко записывает ожидания и потребности ребят, а затем схематично (или, если позволяет время, подробно) знакомит их программой пребывания в лагере, распорядком дня, условиями, основными правилами и требованиями к поведению и пр. Важно сразу проговорить и обсудить с детьми последствия нарушения основных правил поведения в лагере, какая ответственность следует за этим.

Также можно обсудить с ребятами вопрос «Как вы думаете, для чего нужны правила, какую роль они играют в нашей жизни, что было бы, если бы правил не было совсем?». Обсуждение данных вопросов побуждает детей более осознанно относиться к уже существующим и вновь создаваемым правилам и брать на себя ответственность за их соблюдение.

«Заключительный круг» - процедура групповой работы, которую можно проводить:

в конце каждого проведенного в лагере дня:

Вожатый предлагает каждому ребенку вопрос (ы) на выбор*:

- чем тебе запомнился сегодняшний день?
- твое самое яркое впечатление от сегодняшнего дня;
- какие сегодня были трудности?
- чему ты сегодня научился?
- твоя маленькая победа сегодня;
- тема (проблема), которую ты хотел бы обсудить в группе.

* - указанные вопросы можно обсуждать по одному, чередуя от вечера к вечеру.

в конце смены как подведение итогов пребывания в лагере и прощание.

Вожатый предлагает каждому ребенку вопрос (ы) на выбор*:

- чем тебе запомнилось пребывание в этом лагере?
- твое самое яркое впечатление в лагере;
- какие были трудности, которые ты преодолел?
- чему ты здесь научился?
- что бы ты хотел сказать на прощание ребятам из твоего отряда?
- кому бы ты хотел выразить благодарность (и за что)?

Вопросы заключительного круга помогают развивать у детей рефлекссию, расставлять приоритеты, выделять главное, работать с социальными страхами, беспомощностью, изоляцией.

Тема 3. Проблемы психолого-педагогического взаимодействия вожатого и детей в летнем лагере: конфликты и нарушение дисциплины

Работая в летнем лагере, вожатый постоянно находится в общении и взаимодействии с детьми. При этом он должен решать различные психолого-педагогические задачи, которые возникают в связи с проведением разнообразных мероприятий, организацией быта и досуга детей, заботой об их безопасности и здоровье. Далеко не всегда взаимодействие вожатого и детей складывается гладко. В данном разделе методического пособия будут рассмотрены типичные проблемы психолого-педагогического общения и взаимодействия в лагере, которые касаются поддержания дисциплины и методов профилактики педагогических конфликтов.

Мотивы нарушения дисциплины

Дисциплина – порядок поведения, отвечающий имеющимся правилам и нормам, благодаря чему взаимодействие принимает упорядоченный характер.

Дисциплинированность – позитивное отношение субъектов учебно-воспитательного процесса к правилам и процедурам, поведение в соответствии с ними.

Все педагоги, молодые и опытные, в школе и внешкольных учреждениях, имея дело с малышами или подростками, обязательно сталкиваются с проблемами дисциплины. Уже после первых дней своей работы педагог знает, что у детей имеются сотни способов мешать ему, «заводить» других детей и исподтишка срывать запланированное мероприятие.

Пример. *Когда отряд идёт в столовую, никто не должен убежать вперёд. Но мальчику Васе законы не писаны. Он вприпрыжку понёсся к заветной еде, забыв обо всём. Что должен делать вожатый? Конечно, надо сразу пресекать такие попытки, но вот не вышло: убежал. Кричать ему в след "Вася, стой, поганец!" — бесполезно. Он уже и не услышит, а весь отряд получит заразительный пример непослушания. И авторитету это не на пользу. А если в следующий раз это не по пути в столовую, а купаться? Гораздо правильней оставить его в покое до момента подхода к столовой, а уж там разобраться с ним.*

Дети выбирают разное поведение, чтобы чувствовать свою значительность и важность как членов разных групп: в семье и в классе, в спортивной секции и оздоровительном лагере. Чаще всего за "плохим поведением" стоит важнейшая для них потребность "быть включенным" в те или иные социально значимые процессы и группы.

Чтобы грамотно строить конструктивное взаимодействие с нарушителем дисциплины, необходимо:

1. Понять истинный мотив проступка.
2. В соответствии с ним выбрать способ, чтобы вмешаться в ситуацию.
3. Разработать стратегию своего поведения, которая привела бы к постепенному снижению числа подобных проступков в будущем.

Американский педагог Рудольф Дрейкур (1930) высказал идею, что нарушая дисциплину, ребенок чаще всего понимает, что ведет себя неправильно, но может не осознавать, что за этим нарушением стоит одна из четырех целей:

- привлечение внимания,
- борьба за власть,
- месть,
- избегание неудачи.

Он пишет: «Когда меня спрашивают, на основании какой теории я вывел эти четыре причины, почему их не пять и не сто, — я отвечаю, что просто наблюдал за детьми и нашел только четыре мотива их «плохого» поведения. В 90% случаев присутствует один из этих четырех мотивов. Если вы можете предложить что-то лучшее — пожалуйста» (Дрейкур, 1968).

Привлечение внимания. Некоторые дети выбирают «плохое поведение», чтобы обратить на себя внимание вожатого или сверстников. Внимание — базовая психологическая потребность, такая же, как еда и питье с точки зрения физиологии. Детей учат просить еду, но редко объясняют, как в приемлемой манере попросить внимания, когда они в нем нуждаются. Иногда дети чувствуют, что лучше получать негативное внимание, чем никакого. С раннего детства у ребенка может сложиться впечатление, что он получает больше внимания от взрослых, когда ведет себя плохо. Примеры привлечения внимания: шумное, невыдержанное поведение, частые вопросы, отвлечения, посторонняя активность, реплики вслух, комментарии по ходу происходящего, работа в замедленном темпе, просьба объяснить «все еще раз для меня».

Борьба за власть. Некоторые дети негативно ведут себя, потому что для них важно установить свою власть над взрослым или группой. В обществе существует мода на «сильную личность». Для детей «сильная личность» может означать не власть над собой, а власть над другими людьми. Часто они демонстрируют своим поведением: «Я — крутой» и разрушают тем самым установленный порядок. Как правило, властолюбцы не действуют без зрителей и пытаются провоцировать вожатого перед другими детьми. Примеры «борьбы за власть»: ребенок неуважительно и вызывающе разговаривает, демонстративно берет под защиту товарищей, «синдром адвоката» проявляется и в другой форме — не хамит, разговаривает в вежливой и дружеской манере, но с явным сарказмом, использует «маску пренебрежения» или «маску сочувствия» как средства для достижения власти.

Принципы профилактики:

- избегайте прямой конфронтации;
- позволяйте ученикам проявлять власть и руководить разрешенными способами.

Мсть. Для некоторых детей главной целью становится месть за реальную или вымышленную обиду. Мстить они могут кому-то из вожатых, ребят или всему отряду. Такие дети выглядят злыми, угрюмыми, даже когда бездействуют. Их можно распознать по речи, которая полна негативных эпитетов. Они постоянно что-то ломают, портят. Если ребенку известна какая-либо слабость вожатого, он непременно ею воспользуется. Возможно также отчужденное избегание. Такие дети замкнуты, угрюмы и некоммуникабельны. Им нравится задевать и

озадачивать вожакого своей неподатливостью. В конце концов вожакий чувствует свою вину и полную неспособность что-либо изменить.

Принципы профилактики:

- обучение детей нормальным способам выражать свою душевную боль и страдания, а также приглашение их к разговору в момент травмы или потрясения.

Избегание неудачи. Некоторые дети так боятся повторить поражение, неудачу, что предпочитают ничего не делать. Им кажется, что они не соответствуют запросам взрослых или своим собственным чрезмерно завышенным требованиям. Они не справляются с заданиями, испытывают трудности в общении и установлении контактов и предпочитают остаться в изоляции. Примеры избегания неудач: отказ выполнять задание, частые ссылки на плохое самочувствие, откладывание «на потом», незавершенность начатого дела, побеги.

Принципы профилактики:

- помогать таким детям преодолевать барьеры, изолирующие их от группы.

«Философия дисциплины»

Как мы реагируем на поведение детей, зависит от «философии дисциплины», которую — осознанно или нет — проповедует конкретный педагог. Здесь можно выделить 3 разных подхода.

Первый подход можно назвать **«руки прочь»**. Вожатые, которые придерживаются невмешательского подхода, считают, что дети сами постепенно научатся управлять своим поведением, контролировать себя и принимать верные решения.

*Можно сказать, что в этих случаях педагог зарабатывает себе **Дешёвый авторитет**. Добиться его очень просто. Надо детям **всё разрешать**.*

- *Можно мы сегодня на зарядку не пойдём?*
- *Да пожалуйста! Она и самому мне надоела*

*Вожатый с дешёвым авторитетом **становится на один уровень с детьми**, братается с ними по-пацански, допускает панибратство. Он принимает во всём сторону детей, в том числе и в вопросах дисциплины. В лучшем случае он разъяснит детям, что случилось, когда все уже случилось. Такого вожакого дети, конечно, будут любить. Вроде бы... Но очень скоро станет понятно, что любовь эта не настоящая. Потому что в ней нет главного: **нет уважения**. Мнение вожакого уже не берётся детьми в расчёт. Они ведь заранее знают, что он им всё позволит. Ну и за что уважать такого вожакого? Кроме того, дешёвый авторитет — это ещё и **большая подстава напарника**. Ведь напарник вынужден держать дисциплину один, вынужден быть «злым вожаким». Плюс ко всему, у такого вожакого нет никаких рычагов воздействия на детей.*

Второй подход можно было бы назвать подходом «**твердой руки**». Это вариант **Злого авторитета**. Педагоги, придерживающиеся этого метода, верят в то, что внешний контроль совершенно необходим для воспитания.

*Злой авторитет основан на страхе или хитрости. Их программа управления дисциплиной предполагает овладение навыками манипулирования детьми ради их же блага. Основные методы воздействия — угрозы и шантаж: «Если ты не прекратишь, я...» (далее называется наказание, связанное с хорошим знанием «слабых мест» каждого ребенка). Эти **Рычаги воздействия** работают до поры. Но ведь бывают такие моменты, когда нечем пригрозить. И что тогда? Тогда получите «Королевскую ночь» (всеобщий беспредел в последнюю ночь смены). Дети воспринимают злого вожакого однозначно: как своего врага. И они используют первую же возможность, чтоб отомстить. И даже раньше «королевской ночи».*

Стоит ли говорить о том, что к злему вожакому нет никакого уважения? Потому что уважают всегда за что-то хорошее. Есть ещё один важный момент. Если вы все время общаетесь с детьми жёстко, то у вас нет «зазора» для применения жёсткости в тех случаях, когда это действительно нужно. Ведь если обычно спокойный и добрый вожакий вдруг начинает говорить «с металлом в голосе» (даже не повышая голоса, а лишь изменив интонацию), всем сразу понятно: что-то не так. И это очень хорошо действует. А злой вожакий и так всё время на взводе.

Третий подход можно назвать «**возьмемся за руки**». Педагоги, которые придерживаются такой позиции, считают, что конкретные поступки детей — это результат действия обеих сил: внутренних побуждений и внешних обстоятельств.

Такие вожакие берут на себя трудную роль ненавязчивого лидера, каждый раз подталкивающего ученика к необходимости осознанного выбора. Они также включают самих детей в процесс установления правил. Их программа поддержания дисциплины строится на позитивных взаимоотношениях с детьми и повышении их самоуважения с помощью стратегии поддержки. И дети будут слушаться не потому, что им что-то за это пообещали или чем-то пригрозили, а просто потому, что они уважают вожакого. Правильный авторитет строится на доверии и уважении. Дети уважают вожакого за его справедливость, за его личностные качества. Дети доверяют вожакому, как другу, готовы слушаться его как старшего и мудрого товарища. Когда у вас правильный авторитет, вы можете создавать атмосферу на отряде, можете вдохновлять детей на творчество. Когда у вожакого есть авторитет, у детей меньше поводов к нарушению дисциплины

(Еще информацию о правилах завоевания авторитета можно найти в Рабочей тетради вожакого, стр. 34-39).

СТРАТЕГИИ ОПТИМИЗАЦИИ ОТНОШЕНИЙ

1. Измените свое восприятие.

Избегайте субъективных оценок. Т.е то, что именно делает ребенок, нарушая дисциплину, должно быть сформулировано кратко, без субъективных добавлений, украшений, «без эмоций».

Описания, в которых фигурируют слова «невозможный»; «рассеянный», «инфантильный», «необщительный», «взрывной», — это оценки обиженных взрослых. Они впечатляют больше, чем само поведение. В них столько личного, привнесенного, что создается впечатление, будто искупить вину за свое поведение ребенок не сможет никогда. Так, например, называя девочку неуправляемой, мы скорее описываем свои неудавшиеся попытки изменить ее поведение.

Когда у вас возникают трудности с определенным ребенком, создается иллюзия, что это поведение появляется чаще, чем на самом деле. Например, вам кажется, что Лена «все время» язвит. Но если задокументировать ее поведение в течение нескольких дней, мы удивимся, обнаружив, что это происходило только четыре раза и только в конкретных ситуациях.

Найдите что-то хорошее и в «трудных» детях. Один из способов облегчить эту трудную задачу — начать воспринимать слабости как сильные стороны. Например, дети, требующие к себе особого внимания, жаждут общения, в том числе с вожатым. Они очень хотят вам понравиться, но не умеют этого делать нормальным способом. Скорее всего, дома они тоже не получают достаточного количества любви и душевного тепла.

Многие властолюбивые дети — интересные, незаурядные личности, которые обладают лидерскими способностями, честолюбием, склонностью к самоутверждению, независимым мышлением. Такие ребята редко становятся безвольным орудием в руках других людей. Они хотят сами думать, принимать решения и контролировать свою собственную жизнь, что уже является отличной предпосылкой для формирования в будущем здоровой, активной личности.

Мстительные дети выбрали активный способ защиты себя от обид. Это агрессия, направленная на других, а не на себя. В действиях таких детей присутствует способность к выживанию. Ради сохранения своего психического здоровья они предпочитают хоть что-то делать, это лучше, чем безнадежность и апатия.

Дети, направленные на избегание неудач, очень хотят уважать себя, быть значительными, достигнуть высоких результатов, в каком-то деле быть непревзойденными. Иногда их самооценка катастрофически низкая, и они нуждаются в поддержке друзей и педагогов.

2. Показывайте, что вы относитесь ко всем одинаково и заботитесь о «трудном» не меньше, чем об остальных.

Дети нуждаются не столько в любви взрослого, сколько в заботе и помощи. Мы не можем любить всех, но показать детям, что нам не безразлично то, что с ними случается, в наших силах. Забота — это действие, которое в отличие от чувств, можно контролировать, даже если переживаем мы в это время совсем иные чувства.

3. Критерием компетентности педагогического общения является **сохранение внутренней свободы партнера по общению**. Что это означает? Когда взрослый взаимодействует с ребенком — говорит с ним или просто как-то на него реагирует, — он может настаивать на своем, требовать, угождать, оправдываться, он может говорить тихо или громко, спокойно или взволнованно. Но не это определяет качество общения. Качественным будет такое общение, в процессе и результате которого взрослый и ребенок не теряют внутренней свободы.

Но Свободная личность — это и Ответственная личность. Сколько в человеке ответственности, столько и свободы. Некоторые же способы общения просто уничтожают «свободу-ответственность» ребенка.

Пример:

Вожатый (с раздражением): Отойди от забора!

Подросток: Почему я?

Вожатый: Потому что я так сказал.

В этой схеме общения от ребенка не требуется ответственного отношения к своим поступкам, требуется только послушание. Но диада Свобода-Ответственность — нечто, прямо противоположное послушанию. Она складывается из двух факторов: необходимости самому сделать выбор и самому нести ответственность за последствия этого выбора. Настаивая на своем и угрожая («Если ты не прекратишь, я поговорю с твоими родителями!»), вожатый не дает ребенку возможности сделать выбор. Подчиняясь силе, ребенок выходит из такого общения менее свободным и... более безответственным.

Партнерские отношения с самого начала строятся на двух воспитывающих личность правилах:

- взрослый помогает ребенку сделать выбор поведения осознанным
- свобода выбора — это готовность самому отвечать за его последствия.

ТАКТИКА: КАК РЕАГИРОВАТЬ НА НАРУШЕНИЯ

Часто сталкиваясь с «плохим» поведением, вожатый спрашивает себя:

- Как поскорее прекратить неподходящее поведение, мешающее нашим занятиям?
- Как уберечь хороших детей от влияния дурных и убедить их продолжать хорошо вести себя?

Правило 1. Акцентируйте внимание на поступках (поведении), а не на личности.

Когда вы обсуждаете с детьми их поведение, придерживайтесь объективного стиля. Объясняя ребенку, почему его поступки так огорчают вас, избегайте таких слов, как "плохо", "неправильно", "глупо", "по-хамски". Субъективные, оценочные слова только вызывают раздражение, "заводят" нас самих и в итоге уведут от решения проблемы.

Ведя разговор о проступке, ограничивайтесь обсуждением того, что случилось. Обращение к прошлому или к будущему наводит на мысль, что поступок — что-то неизбежное и неисправимое. Какой-то тупик. В самом деле, если Ваня или Таня "всегда" так ведут себя или "всегда будут" это делать, то как можно педагогу требовать, чтобы они попробовали вести себя по-другому?

Нужно быть твердыми в отношении конкретного проступка, чтобы прекратить его. И в то же время доброжелательными в отношении ребенка, совершившего проступок, чтобы у него не возникло желание защищаться и не пропал интерес к самому общению. Это правило может быть выражено таким девизом: "То, что ты делаешь, должно быть сейчас же прекращено, но я все еще с симпатией отношусь к тебе!" Эта установка декларирует веру в то, что ваши дети могут вести себя как следует. Вера в них - самый мощный импульс измениться, ибо она повышает самоуважение.

Правило 2. Займитесь своими негативными эмоциями.

Когда ребенок демонстрирует "плохое" поведение наши собственные эмоции очень неприятны. Это может быть гнев, возмущение, страх или беспомощность. То, что вы чувствуете, - нормально. В самом деле, ведь он разрушает выстроенный вами процесс, мешает вам. Но! Когда нас душат гнев и возмущение, мы уже не можем ни мыслить здраво, ни действовать логично. Хуже того, мы демонстрируем эти отрицательные эмоции детям тоном, мимикой, всем своим видом. И этим как бы подтверждаем решение ребенка вести себя плохо, даем ему очевидное оправдание. Наш гнев - это то, чего он, собственно, и добивается. Он ожидает определенной реакции, которую можно предсказать, забрасывает "крючок", а мы ловим его.

Когда вожатый управляет своими отрицательными эмоциями и не выливает на головы детей потоки "благородного гнева", он дает им очень много:

- а) он лишает желаемой реакции нарушителя дисциплины
- б) что еще важнее, готовит почву для успешного взаимодействия.

Однако отрицательные эмоции и нуждаются в разрядке. Для разрядки кто-то выбирает физические упражнения, кто-то - общение с коллегами. Можно попытаться выговориться, даже «выкричаться», но желательно в одиночестве. Возможно вы почувствуете себя гораздо легче.

Правило 3. Не усиливайте напряжение ситуации.

Вот типичные ошибки в реагировании на выходки.

- повышение голоса, произнесение фраз типа: "Вожатый здесь пока еще я",
- оставление за собой последнего слова, крик, использование поз и жестов, которые "давят" (напряженные позы, сжатые челюсти и сцепленные руки, разговор "сквозь зубы"), использование уничижительных, оскорбительных, унижающих выражений,
- сарказм, обращение к оценке характера ребенка, действия с позиции начальника (с превосходством), использование физической силы, втягивание в конфликт других людей, непричастных к нему, настаивание на своей правоте, чтение проповедей, обобщения типа: "Вы все одинаковы", необоснованные изобличения, негодование, придирки, передразнивания детей, сравнения, давление, рискованные договоры-поощрения.

Некоторые из этих реакций могут остановить проступок на короткое время. Но плата за столь короткое спокойствие оказывается слишком высокой. Отрицательный эффект от такого поведения приносит куда больше неприятностей, чем сама его причина. Вы, наверняка заметили вариант "торговые сделки": "заправил постель — получи чупа-чупс". Это приведёт к тому, что дети будут ждать подачек за всё, а без них уже и не будут ничего делать.

Правило 4. Обсудите проступок позже.

Поговорить о некрасивом поведении или неверном решении нужно обязательно, но не всегда в момент самой выходки. В тот момент, когда вы оба возбуждены, вам вряд ли удастся взаимодействовать конструктивно. Вы не услышите, что вам говорит ребенок, а он не услышит вас, так как вы оба будете взвинчены. Особенно, когда работают "сильные отрицательные эмоции" в случаях властного и мстительного поведения.

Когда же проводить обсуждение? Когда каждый успокоится и сможет разумно рассуждать, тогда можно обсудить инцидент. Когда вы будете в состоянии описать нарушения поведения объективно, причем именно того, что произошло, а не того, кто виноват в этом, то есть описать действия, а не действующего.

Вот Саша, семиклассник, матерится. Разве ему неизвестно, что он "делает что-то нехорошее"? Конечно, известно. Он получит большое удовлетворение, просто подарок от вас, если вы начнете перед всеми читать пятьсот двадцать седьмую лекцию о чистоте русского языка. Лучшие всего в этом случае отреагировать немедленно, но совсем не так, как он ожидает. А вот серьезное обсуждение отложить на то время, когда Саша не сможет извлечь из него свою выгоду.

Другие дети будут уверены, что вы не попустительствуете выходкам их сверстников, если вы время от времени организуете общие дискуссии о нарушениях поведения. На этих дискуссиях вы можете объяснить им, что является приемлемым, а что нет в определенных ситуациях. Кроме того, они будут знать, что вы всегда готовы вмешаться.

Правило 5. Позвольте ребенку "сохранить лицо".

Властолюбцы, не успокаиваются, пока не устроят представления. В результате они все-таки сделают то, о чем вы их просят, но по-своему. "Я сделаю это - но по-своему, а не вашим способом". Почему-то именно это больше всего возмущает, когда мы нетерпеливы и раздражены.

Вы просите Марину прекратить ходить поодаль и занять свое место. Она соглашается, но, направляясь на место, бормочет что-то невнятно и сердито. Бормочет негромко, понять ничего нельзя. Какова типичная ошибка - требование полного подчинения.

Вожатый: Марина, что ты бормочешь?

Марина (сухо): Ничего.

Вожатый: Я же слышу. Повтори, что ты сказала!

Марина (громко, с сарказмом): Я только высказываю свои мысли вслух. Думаю. Вы что, против того, чтобы дети думали?

Вообще подобная реакция (ворчание) - нормальная для человека. Вспомните свою собственную реакцию, когда вам приходилось подчиняться, делать что-то, не входящее в ваши планы.

Дети также используют другие "свои способы":

- "тянут" несколько секунд, прежде чем согласиться,
- строят гримасы, выполняя вашу просьбу,
- еще раз-другой повторяют то, что вы просите прекратить делать, и только потом перестают,

- перед тем как подчиниться, говорят что-то типа "не буду, не хочу", чтобы последнее слово осталось за ними.

Умный вожатый позволяет им играть в игру "По-своему", потому что он знает - мы позволяем ему "сохранить лицо" и вместе с тем получаем то, что нам нужно. Оба игрока тем самым выигрывают.

Правило 6. По возможности действуйте уверенно.

С «трудными» детьми особенно важен уверенный стиль общения. Как собака нападает на того, кто испытывает страх, так и мстители атакуют нас, заметив растерянность или неуверенность. Даже когда вы не чувствуете уверенности в себе, хотя бы делайте вид, что держите под контролем конфликтную ситуацию. Делая это постоянно, вы можете в какой-то момент действительно почувствовать уверенность.

Вашу неуверенность может выдавать агрессивность, направленность на самоутверждение, что проявляется в попытках использовать личную власть, а не правила. Это сразу распознается детьми и провоцирует ответную агрессию.

Ход занятия:

Занятие целесообразно проводить, разделив участников на микрогруппы. Желательно, чтобы в каждой микрогруппе были студенты с опытом жизни в летнем лагере.

1. Дискуссия: Почему дети нарушают дисциплину?

Определение мотивов нарушения дисциплины. Примеры из опыта участников.

Каждая группа рассказывает одну из ситуаций, (реальную или вымышленную), а остальные группы предлагают возможные мотивы нарушения дисциплины. Затем авторы истории предлагают свой вариант, если он им известен.

После первого круга предлагается классификация Дрейкура и проводится второй круг обсуждения на новых историях.

2. Практическое задание «Способы диагностики мотивов нарушения дисциплины»

- Наблюдение – выделить параметры для наблюдения,
- Беседа – составить вопросы, помогающие выявить доминирующую мотивацию

3. Дискуссия «Наши реакции на нарушения, их действенность и последствия»

РОЛЬ ГРУППОВЫХ ПРАВИЛ И НОРМ В ПОДДЕРЖАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ

Правила указывают на ожидаемые и запрещаемые действия, определяют то, что надо и что не надо делать. Правила бывают специально сформулированными и неписанными, выработанными социумом (например, при встрече здороваться со знакомыми людьми).

Нормы - это правила, которые сформулированы и отражены в каких-либо документах (например, в правилах поведения в лагере, в законах, нормативных актах и т.д.).

Процедуры описывают, как, в какой последовательности необходимо выполнять те или иные действия (например, входить с столовую, входить и выходить из воды во время купания и т.д.).

"Зона ответственности" – круг проблем, принятие решений по которым принадлежит конкретному лицу. Выделяют три "зоны ответственности": воспитателя, воспитанника и "зона совместной ответственности". Установление зон ответственности – это ответ на вопрос "Чья это проблема?" в разных ситуациях взаимодействия. Помните, что у воспитанников есть право: быть в любом настроении; выбирать друзей, одежду, пристрастия в чтении, музыки, просмотре кинофильмов и т.д.; самому определять желаемую сферу и успешность своей деятельности и т.д.

Большинство детей, приезжая в лагерь, оказывается в совершенно незнакомой для них обстановке. Это и новое место (причем часто с элементами повышенной опасности – нахождение в лесу, удаленность от населенных пунктов, повышенная пожароопасность, близость открытых водоемов и др.), и незнакомые бытовые условия, и новый коллектив. Кроме того, для некоторых детей лагерь становится первым опытом самостоятельной жизни без родителей. Поэтому во время адаптационного периода надо особое внимание уделить правилам поведения на новом месте, тому, как и что можно и нужно делать, а что запрещено.

Для того, чтобы вводимые вожатыми правила действительно заработали, необходимо передать детям ответственность за соблюдение правил, сделать их субъектами обсуждения и договора по поводу необходимого поведения.

Субъект-субъектный подход к дисциплине	Субъект-объектный подход к дисциплине
Воспитатель хочет иметь дело со свободной, ответственной личностью и опираться на правила и законы.	Воспитатель хочет иметь дело с послушным учеником и опираться на личную власть.

Как показывает опыт, лучше всего работают правила, которые касаются «зон совместной ответственности воспитателя и детей» (поддержание порядка в помещениях и на территории, соблюдение распорядка дня и др.). При этом лучше работают правила, которые одинаково применимы и для педагогов, и для детей (например, не опаздывать, не есть в палатах...). Дети охотнее соблюдают правила, если видят, что педагоги показывают им пример правильного поведения.

Установление правил – четырехступенчатый процесс:

1) Определение правила. Оно должно однозначно описывать регулируемое поведение и требуемые действия ребенка. Например, во время тихого часа все должны находиться в своих палатах, спать или читать.

2) Обсуждение правила. Важно, как минимум объяснить детям необходимость введения того или иного правила, узнать мнение детей по этому поводу, обсудить и заключить соглашение о соблюдении правила.

3) Определение последствий (установление санкций). Вы совместно решаете, что делать, когда кто-то нарушает правило или не следует процедуре. Заранее установленные последствия нарушений правил позволяют детям предвидеть ситуацию и отвечать за свои действия.

4) Соблюдение правил. Добиться соблюдения детьми модели правильного поведения, научить их самих требовать соблюдения "правил игры" – задача педагога. Он должен подкреплять активность, соответствующую правилам, хвалить за их выполнение, особенно вначале, использовать оговоренные санкции. Успешный воспитатель характеризуется быстрыми, твердыми, ясными и последовательными ответными действиями на нарушение правил.

Правила формулирования санкций

Наиболее эффективная форма, в которой могут быть представлены санкции: "когда ... - то...".

1. Последствия должны быть четко связаны с нарушением поведения. Например, если что-то испортил/запачкал, то необходимо починить/помыть; если ребенок ушел куда-то и не поставил в известность педагога, то он следующие полдня ходит везде вместе с педагогом и т.д.

2. Санкции должны быть соразмерны поступку. Только очень серьезные проступки могут наказываться вызовом родителей или исключением из лагеря. Например, курение, употребление спиртного, самовольный уход за территорию.

3. Санкции созидательны. Созидательные санкции не закрывают воспитаннику пути к хорошему поведению в будущем.

4. Санкции могут носить стимулирующий характер для соблюдения правил, делать соблюдение правил выгодным (например, если наш отряд быстро и качественно убирает территорию в течение недели, то в пятницу будет организована дискотека).

Чтобы избежать типичных ошибок необходимо:

- Говорить о «плохом» поведении, а не о плохом ребенке.
- Не сравнивать ребенка с другими.
- Не обвинять, не стыдить и не позорить.
- Избегать чтения морали и лекций о поведении.
- Формулирование санкции должно быть незмоциональным, в вежливых терминах и основываться на фактах.

Подкрепление

Педагог может положительно влиять на многие стороны поведения детей, если станет поощрять их за хорошие поступки и не будет наказывать и обращать слишком пристальное внимание на допущенные ими ошибки. От педагогической оправданности подкреплений и наказаний зависит их стимулирующая роль. Приведем в этой связи развернутые характеристики эффективных с педагогической точки зрения подкреплений.

Эффективное подкрепление:

1. Осуществляется систематически и своевременно.
2. Сопровождается объяснением педагогом того, что именно в действиях ребенка заслуживает поощрения.
3. Связано с личной заинтересованностью педагога в успехах ребенка.
4. Соотносится с достижением ребенком определенных результатов.
5. Предполагает информирование педагога о значимости достигнутых им результатов;

6. Развивает у ребенка умение организовывать свою работу с расчетом на достижение хороших результатов;
7. Сравнивает прошлые и настоящие достижения воспитанника;
8. Сопоставляет достигнутое ребенком с приложенными с его стороны усилиями, показывая, что при желании он может достигать успехов к в будущем.
9. Воздействует на мотивационную сферу ребенка, опираясь на внутренние стимулы и интерес, цели саморазвития, удовлетворенность от учения и др.
10. Концентрирует внимание ребенка на то, что его успех зависит от него самого, от собственных способностей и возможностей.

Ход занятия:

1. Студентам предлагается разбиться на группы, так чтобы в каждой группе был хотя бы один человек, который имел опыт пребывания в лагере. Группам предлагается:

- вспомнить три правила, которые соблюдались большинством воспитанников в их лагере, и три правила, которые были всем известны, но при этом большинством не соблюдались;
- сделать предположения о том, почему в одних случаях правила соблюдались, а в других нет.

Затем каждая группа представляет результаты своей работы и проходит общее обсуждение.

2. В группах студентам предлагается сформулировать 3-4 правила, которые они обязательно должны будут ввести в первый день пребывания детей в лагере. При этом они должны помнить о 4 ступенях введения правил. Затем каждая группа представляет свою работу и получает от других групп обратную связь – стали бы их одноклассники выполнять такое правило, почему, как его улучшить?

Конфликты и их профилактика

Конфликты в подростковой среде характерны для всех времен и народов, будь то бурса в произведениях Н. Помяловского или описанная Р. Кипплингом аристократическая школа XIX в., или группа мальчиков, оказавшаяся без взрослых на необитаемом острове, из книги «Повелитель мух» английского писателя У. Голдинга.

К конструктивным функциям межличностных конфликтов в среде подростков можно отнести следующие:

- межличностный конфликт является важным источником личностного развития, а также развития внутригрупповых отношений;
- межличностные конфликты способны позитивно изменить и расширить сферу и способы межличностного взаимодействия;
- через открытую конфронтацию межличностный конфликт освобождает группу от негативных факторов ее развития;
- межличностный конфликт способствует развитию взаимопонимания между подростками, развивает их социальный интеллект.

Более того, позитивный смысл конфликта состоит в раскрытии для самого подростка его собственных возможностей, в активизации личности как субъекта предупреждения, преодоления и разрешения межличностных конфликтов.

«Конструктивным» мы называем межличностный конфликт, возникновение, динамика и разрешение которого способствует улучшению социально-психологического климата группы, конструктивной динамике социометрических статусов, повышению групповой и личностной эффективности участников конфликта, осознанию подростками конфликтных противоречий и своей позиции в конфликте, обнаружению оппонентами возможности партнерского взаимодействия в конфликтных ситуациях

Признаками конфликта являются: наличие ситуации, которая воспринимается участниками как конфликтная; неделимость объекта конфликта, т.е. объект конфликта не может быть поделен между участниками конфликтного взаимодействия; желание участников продолжить конфликтную взаимодействие для достижения своих целей, а не выход из существующей ситуации.

Характерными чертами конфликта является неопределенность результата, различие целей и поведения каждой из сторон. Начало конфликта определяется объективными (внешними) признаками поведения, направленными против другого участника. Если другой участник сознает, что эти акты направлены против него, и противостоит им, то конфликт начинается, если действия не начинаются, то возникает конфликтная ситуация.

Начало конфликта определяется по условиям: первый участник сознательно и активно действует, нанося ущерб другому участнику (оппоненту), при этом под действием понимается как передача информации, так и физическое воздействие; второй участник (оппонент) осознает, что указанные действия направлены против его интересов; второй участник начинает в ответ агрессивные действия, направленные против первого. Только с этого момента можно считать, что конфликт начался.

Типы конфликтов.

Конфликт абсолютный – особый тип конфликтного противоборства, цель которого состоит не во взаимном урегулировании возникших разногласий, а в полном подавлении и тотальном истреблении противника. В конфликтах этого типа возможность согласия сторон сведена к минимуму, а борьба прекращается только в случае полного уничтожения одного или обоих соперников.

Конфликт бытовой – конфликтное столкновение между индивидами и/или группами в бытовой сфере, возникшее из-за обладания жизненно важными ресурсами в пище, в одежде, жилище, поддержании здоровья и т.п., где интересы, потребности и цели одних лиц и групп сталкиваются с потребностями, интересами и целями других.

Конфликт внутригрупповой – тип конфликтного противоборства, возникающего внутри социальной группы вследствие борьбы отдельных индивидов и их общностей за групповое доминирование, за лучшие условия и более высокую степень вознаграждения деятельности в группе (производственной, политической, спортивной и т.п.), за престиж, авторитет и т.д., а также ситуационной и психологической несовместимости двух или большего числа членов данной группы, их личной неприязни друг к другу.

Конфликт межличностный - наиболее распространенный тип конфликтных взаимодействий, субъектами которого (конфликтерами) выступают две или более личности, враждующие. Наиболее распространены среди учащихся *конфликты лидерства*, в которых отражается борьба двух-трех лидеров и их группировок за первенство в группе сверстников. В средних классах часто конфликтуют, группа мальчиков и группа девочек. Может обозначиться конфликт трех-четырех подростков с группой или конфликтное противостояние одного ребенка и группы. По наблюдениям психологов, путь к лидерству, особенно в подростковой среде, связан с демонстрацией превосходства, цинизма, жестокости, безжалостности. Детская жестокость — явление общеизвестное. Один из парадоксов мировой педагогики заключается в том, что ребенок в большей степени, чем взрослый, подвержен чувству стадности, склонен к немотивированной жестокости и травле себе подобных.

Генезис агрессивного поведения школьников связан с дефектами социализации личности. Так, обнаружена положительная связь между количеством агрессивных действий у дошкольников и частотой их наказания, применяемого родителями (Р. Сирс). Кроме того, было подтверждено, что конфликтные мальчики воспитывались, как правило, родителями, применявшими по отношению к ним физическое насилие (А. Бандура). Поэтому ряд исследователей считают наказание моделью конфликтного поведения личности (Л. Джавинен, С. Ларсенс).

На ранних этапах социализации агрессия может возникать и случайно, но при успешном достижении цели агрессивным способом может появиться стремление вновь использовать агрессию для выхода из различных трудных ситуаций. При наличии соответствующей личностной основы важной становится не агрессия как способ достижения, а агрессия как самоцель, она становится самостоятельным мотивом поведения, обуславливая враждебность по отношению к другим при низком уровне самоконтроля.

Можно выявить противоречие подросткового возраста, которое заключается часто в том, что ребенок стремится получить статус взрослых и взрослые

возможности, но не спешит возложить на себя ответственность взрослых, избегает ее. Подросток часто отказывается принимать оценки и жизненный опыт родителей и взрослых, даже если понимает их правоту. Ему хочется получить свой собственный уникальный и неповторимый опыт, сделать свои ошибки и учиться именно на них.

О противоречивости личности в этот период, пожалуй, лучше всего сказала А. Фрейд: «Подростки исключительно эгоистичны, считают себя центром Вселенной и единственным предметом, достойным интереса, и в то же время ни в один из последующих периодов своей жизни они не способны на такую преданность и самопожертвование. Они вступают в страстные любовные отношения - только для того, чтобы оборвать их так же внезапно, как и начали. С одной стороны, они с энтузиазмом включаются в жизнь сообщества, а с другой - они охвачены страстью к одиночеству. Они колеблются между слепым подчинением избранному ими лидеру и вызывающим бунтом против любой и всяческой власти. Они эгоистичны и материалистичны и в то же время преисполнены возвышенного идеализма. Они аскетичны, но внезапно погружаются в распущенность самого примитивного характера. Иногда их поведение по отношению к другим людям грубо и бесцеремонно, хотя сами они неимоверно ранимы. Их настроение колеблется между сияющим оптимизмом и самым мрачным пессимизмом. Иногда они трудятся с неиссякающим энтузиазмом, а иногда медлительны и апатичны».

Внутренний конфликт проявляется у подростка впадением из крайности в крайность. Он рассуждает и ведет себя как совершенно взрослый, мудрый человек, в то время, как вдруг, безо всякой причины превращается в капризного ребенка. То он готов принимать решения и ответственность по очень серьезным вопросам, то оказывается абсолютно безответственным в давно обговоренных вопросах (например, постирать носки, вынести мусор, убрать за собой). Вдруг начинают меняться привычки, поведение становится абсолютно другим. Меняется все: манера разговаривать, мимика, жесты, поведение. Появляются новые интересы, которым подросток отдается целиком, но вскоре быстро остывает, увлекается чем-то новым - как правило, под влиянием сверстников. Подросток также занят выбором профессии, его постоянно тревожит мысль скором выходе во взрослую жизнь.

Еще одной ярко выраженной тенденцией у подростков является высокая раздражимость. Раздражительность – готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости. Подростковый возраст характеризуется повышенной возбудимостью, неустойчивостью эмоций и поведения, подростки плохо контролируют себя, эмоциональны и нестабильны. В основе этого лежит физиологическая перестройка всего организма.

Межличностные конфликты в переходный период от подросткового к юношескому возрасту имеют специфические особенности:

- зачастую отсутствует предмет, под которым подразумевается общее содержание активности конфликтующих сторон;
- разногласия и столкновения подростков могут быть не связаны с нарушением межличностных отношений.

«Наличие – отсутствие» предмета разногласий в межличностных конфликтах подростков и «сохранность – деструкция» межличностных отношений положены в

основу типологии подростковых межличностных конфликтов, отражающей их специфику:

- конфликт мнений
- конфликт интересов
- конфликт ценностей
- конфликт внешнего поведения.

Эти конфликты имеют разные последствия для участников и их межличностных отношений.

Конфликт мнений, как правило, разрешается конструктивным путем и может рассматриваться как адекватное средство формирования активной позиции личности.

Регулирование конфликтов в случае столкновения интересов сторон зависит от предпочитаемых подростками способов их отстаивания. Сходство индивидуальных стратегий поведения в конфликте создает условия для разрешения проблем конструктивным путем.

Разрушительные психологические последствия для развития личности в подростковом возрасте несут конфликты ценностей, для которых характерна несовместимость стратегий конфликтного поведения.

Конфликт внешнего поведения является характеристикой стиля взаимодействия, принятого в группе старших подростков и не связан с нарушением из межличностных отношений.

Более того, подтверждена гипотеза о том, что межличностные конфликты в учебных группах ПТУ являются групповой нормой, регулирующей особенности самоутверждения личности в среде сверстников.

Усвоение же учащимися социально значимых целей и способов самоутверждения может служить критерием успешности их социализации.

Пять стратегий разрешения конфликтов, каждая из которых приводит к разным результатам (рис. 2).

1. Сотрудничество
2. Соревнование
3. Приспособление
4. Компромисс
5. Избегание

Практика невмешательства, если речь идет о конфликтах ценностей, может способствовать закреплению в индивидуальном опыте подростка социально неприемлемых способов самоутверждения.

Установка на подавление и сглаживание любых конфликтов, тоже является неэффективной в подростковом возрасте, так как лишает подростка опыта отстаивания своей точки зрения, утверждения своих ценностей, своего «Я».

Важнейшим условием реализации личностного развивающего потенциала конфликтных взаимодействий является субъектная позиция посредника.

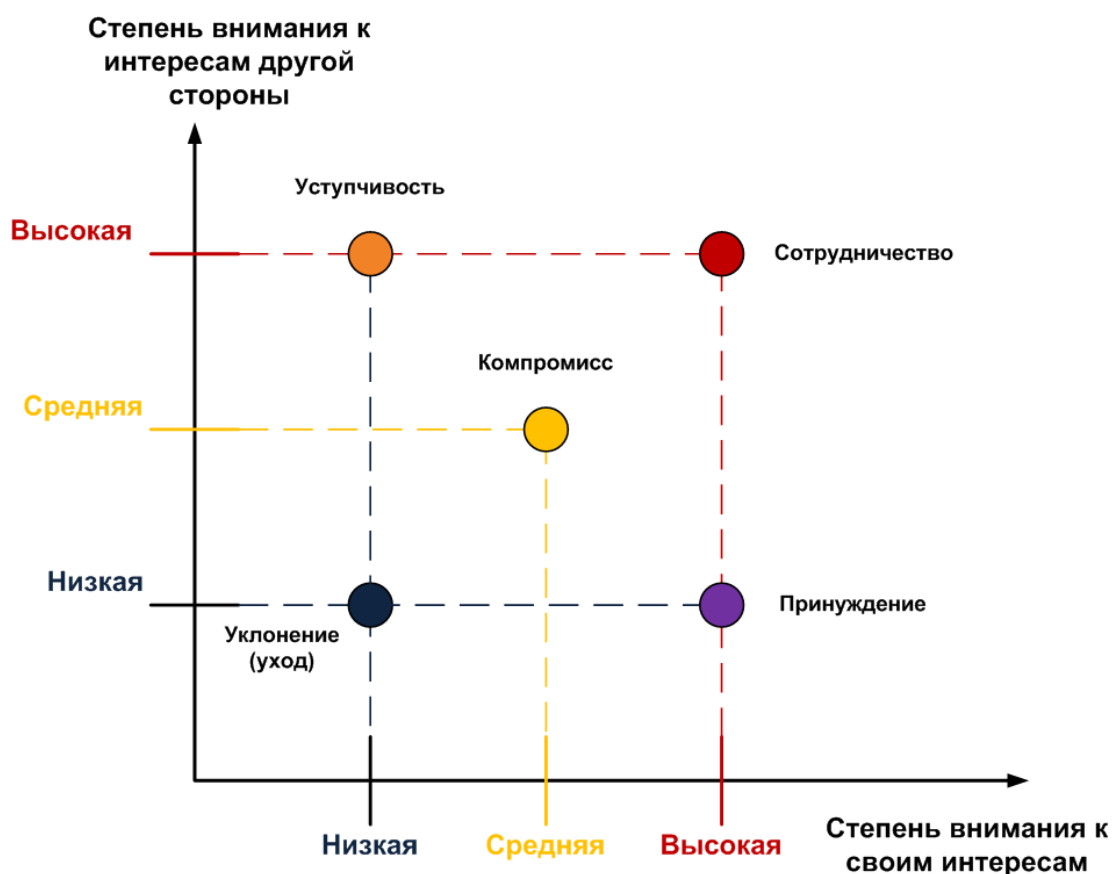


Рис. 2 Стратегии разрешения конфликтов

Концептуальная схема реализации личностно-развивающего потенциала подростковых конфликтов может быть очерчена следующими обстоятельствами.

1. Как правило, каждый из участников межличностного конфликта в подростковом возрасте убежден в своей правоте.
2. Большинство подростков убеждены в «принципиальной» невозможности быть понятыми взрослыми.
3. Посредничество в подростковых конфликтах требует организации особого отношения с конфликтующими сторонами, которые могут быть охарактеризованы как отношения партнерства.
4. Действия посредника должны сохранять за ним нейтральную позицию. Посредник не должен переходить на сторону ни одного из оппонентов, сохраняя за собой позицию включенности/внезаходимости (М.М. Бахтин), которая гарантирует обеим сторонам обязательность неприсоединения посредника ни к одной из сторон. Такая позиция выступает как условие становления субъект-субъектных отношений не только посредника с подростками, но и подростков между собой и в условиях конфликта, и в более широком контексте взаимодействия.
5. Обратимость подростковых субъект-субъектных и субъект-объект-субъектных конфликтов. Мы имеем в виду тот факт, что подростковые конфликты легко трансформируются и переносятся из среды объектных взаимодействий в межличностные взаимоотношения.

Исходя из этого, становится очевидным основной механизм посредничества, который заключается в установлении особого типа отношений с участниками конфликта. Его эмоциональный аспект характеризуется как доброжелательное,

заинтересованное, вызывающее доверие, но нейтральное отношение. Технологический аспект заключается в том, чтобы, сохраняя за собой позицию "Взрослый», вывести в такую же позицию участников межличностного конфликта.

Психологическое содержание такой работы заключается в том, чтобы обеспечить переход участников конфликта от конфронтации и борьбы за утверждение своих позиций к осознанию общности их интересов в решении возникшей ситуации и необходимости объединения усилий для поисков этого решения.

Для того чтобы межличностный конфликт стал реальностью, необходимо осознание его будущими участниками, с одной стороны, сложившейся ситуации как в общем отвечающей их индивидуальным целям, а с другой - этих целей как несовместимых и взаимоисключающих. Но до тех пор, пока это не произошло, один из потенциальных оппонентов может изменить свою позицию, да и сам объект, по поводу которого возникли расхождения во взглядах, может утратить значимость для одной, а то и для обеих сторон. Если таким образом исчезнет острота ситуации, межличностный конфликт, который, казалось бы, неминуемо должен был развернуться, лишившись своих объективных оснований, попросту не возникнет.

Ход занятия:

1. Напишите ассоциации к слову «Лагерь». Подобрать 5-7 слов.
2. Какие радостные и тревожные ожидания связаны у вас с будущей педагогической деятельностью в лагере?
3. Закончите предложение.
Конфликт - это плохо, потому что...
Конфликт - это хорошо, потому что ...
Обсуждение конструктивного и деструктивного конфликта.
5. Какие могут быть конфликты в лагере? Кто их потенциальные участники? В чем отличие конфликта от конфликтной ситуации?
6. Студентам в подгруппах предлагается познакомиться с текстом «Исследование межгруппового конфликта». После прочтения группам необходимо сформулировать выводы о факторах появления конфликтов в группах мальчиков 12-13 лет в летнем лагере. Какие практические выводы по организации работы в детских группах в лагере вы можете сделать?

Музафер Шериф «Исследование межгруппового конфликта».

Каковы условия, ведущие к гармонии или противоречиям между группами людей? Этот вопрос рассматривается на примере контролируемых ситуаций, происходивших в летнем лагере для мальчиков.

Конфликт между группами — компаниями мальчиков, социальными классами, «расами» или нациями — не имеет ни простой причины, ни простого решения. Его нередко определяют личные, социальные, экономические, религиозные и исторические факторы. Тем не менее возможно выявить некие основные силы, оказывающие существенное влияние на взаимоотношения групп. Чтобы пролить свет на эти силы, ученые-социологи много трудились, исследуя то, что можно было бы назвать «естественной историей» групп и групповых отношений. Межгрупповой конфликт и гармонию не так-то легко исследовать в

условиях лабораторного эксперимента. В последние годы было положено начало попыткам изучить проблему в контролируемых условиях, приближенных к естественным, и здесь я подведу итоги программы экспериментальных исследований, начатой в 1948 г. Вместе со мной работали ученые Марвин Б. Сассмен, Роберт Хантингтон, О. Дж. Харви, Б. Джек Уайт, Уильям Р. Худ и Кэролин В. Шериф. Эксперименты проводились в 1949, 1953 и 1954 гг.; в этой статье приводятся полученные данные.

Мы хотели провести наше исследование в группах свободного типа, организация и отношения которых развивались бы естественно и спонтанно, без руководства или давления извне. Исходя из этого, мы сочли, что изолированный летний лагерь обеспечит хорошую обстановку для эксперимента. Это решение побудило нас избрать в качестве предмета исследований мальчиков одиннадцати-двенадцати лет, для которых пребывание в лагере органично и увлекательно. Поскольку мы стремились изучить развитие групповых отношений между мальчиками в полностью контролируемых условиях, по возможности избежав влияния неврозов, среды или предшествующего жизненного опыта, мы отобрали нормальных мальчиков из однородной социальной среды. До приезда в лагерь мальчики не были знакомы друг с другом. Процесс отбора мальчиков был долгим и кропотливым. Мы опрашивали семью каждого мальчика, учителей и администрацию школы, изучали школьные ведомости об успеваемости и медицинские справки, собирали результаты тестов, а также наблюдали за детьми на уроках и во время игр с одноклассниками. В результате мы убедились в том, что отобрали обычных мальчиков, относящихся к одному и тому же социальному слою: все они были здоровы, социально адаптированы, имели уровень интеллекта выше среднего и происходили из белых, стабильных протестантских семей среднего класса.

Мальчиков не предупреждали, что они являются участниками эксперимента. Исследователи выступали в роли обычного персонала лагеря — директора, воспитателей и т. д. Мальчики впервые встретились друг с другом в автобусах по пути в лагерь, зная всего лишь, что их ждет обыкновенное лето в лагере. Стремясь сохранить естественную обстановку, мы проводили все эксперименты в рамках обычных для лагеря занятий и игр. Наши проекты были так интересны и увлекательны, что мальчики с энтузиазмом участвовали в них и не подозревали, что подвергаются тестированию. Мы ненавязчиво делали записи их поведения, используя, по возможности, и «скрытые» камеры с микрофонами.

Сначала мы наблюдали, как мальчики становятся единой группой. Наш первый лагерь лета 1949 г. располагался в холмах северного Коннектикута. По прибытии мальчиков поселили всех вместе на первом этаже большого корпуса. Как и ожидалось, они быстро познакомились и выбрали товарищей. Мы сознательно разместили мальчиков вместе. Нам хотелось видеть, что произойдет впоследствии, когда мальчиков распределят в разные группы. Нашей задачей было уменьшить влияние личных симпатий на образование групп. Спустя несколько дней мы разделили мальчиков на две группы и расселили их по разным помещениям. Перед этим мы между делом расспросили каждого о его лучших друзьях, а затем постарались разместить «лучших друзей» подальше друг от друга. (Предложенный обоим группам поход с ночевкой несколько смягчил огорчение от такого распределения по группам.)

Как известно, группа незнакомых людей, объединенных совместной деятельностью, вскоре приобретает черты неформальной спонтанной организации. Это ведет к появлению лидеров, разделению обязанностей, возникновению неписаных норм поведения и развитию командного духа. Подобный паттерн отмечался и в случае с нашими мальчиками. Мальчики обеих групп объединили усилия, распределили обязанности, а также игровые и рабочие задачи. Каждый принял на себя обязанности, созвучные его личности. Один оказался отличным поваром, другой — замечательным атлетом, на остальных, не выделяющихся чем-то особенным, группа могла положиться в любом предпринятом ею деле. Один или двое мальчиков вполне могли подорвать деятельность группы, начав не вовремя поддразнивать товарища или давать ему бесполезные советы. Несколько мальчиков проявили себя, выдвигая дельные предложения и демонстрируя способность координировать действия остальных. Один из них оказался изобретательней и способней прочих. Таким образом, довольно быстро появились лидер и его помощники. Кто-то «отсеялся» на дно массы, в то время как остальные маневрировали, пытаясь занять положение повыше.

Мы внимательно отслеживали все эти изменения, отмечая положение мальчиков в группе не только на основе собственных наблюдений, но и выслушивая мнение мальчиков о тех, кто что-то затеял, сделал, и о том, на кого можно положиться.

Когда группа приобрела черты организации, мальчики обзавелись прозвищами. Крупного блондина, отважного лидера одной из групп, восхищенные приверженцы прозвали Красавчиком. Мальчик с довольно вытянутой головой стал Лимоном. В каждой группе возник особый жаргон, шутки, секреты, появились свои способы решения задач. Одна из групп, убив змею там, где мальчики обычно купались, назвала это место «Заливом мокасиновой змеи» и в дальнейшем предпочитала плавать именно здесь, несмотря на то, что другие места были лучше.

Неуживчивые члены группы, терпевшие неудачу при попытках все сделать «правильно», или же отлынивавшие от общего дела, подвергались «бойкоту», насмешкам, а то и угрозам. Каждая группа выбрала себе символ и название, их нанесли на бейсболки и тенниски мальчиков. Лагерь 1954 г. действовал в Оклахоме, неподалеку от «Пещеры Грабителя», знаменитого убежища Джесси Джеймса. Мальчики в этом лагере называли себя «Гремучими змеями» и «Орлами».

Наши заключения на каждом этапе исследования основывались на множестве наблюдений, а не на применении какого-либо одного экспериментального метода. Например, оценки, даваемые мальчиками друг другу, мы выявили с помощью придуманной нами игры. Накануне важного бейсбольного матча, чтобы придать тренировке больший интерес, мы установили доску с мишенью для бросков. С внешней стороны доска не была размечена, поэтому мальчики не могли оценить точность броска объективно. Зато сзади, о чем мальчикам не было известно, на доске были расположены мигающие лампочки, так что наблюдатель точно видел, куда попал мяч. Мы обнаружили, что мальчики постоянно завышали оценку бросков наиболее уважаемым членам группы, преуменьшая счет мальчиков, занимавших более низкое социальное положение.

Приготовление пищи в лесу еще более впечатляюще продемонстрировало отношения мальчиков. Мальчиков снабдили полуфабрикатами и предоставили самим себе. Один из них тут же приступил к сооружению костра, попросив остальных собрать дров. Другой занялся сырыми бифштексами, чтобы сделать

гамбургеры. Прочие подготовили место для булочек, приправ и тому подобного. Двое смешивали напитки, добавляя в них специи и сахар. Мальчику, слонявшемуся без дела, сказали: «Давай-ка, помогай!». Вскоре костер разгорелся, и на нем зашипели гамбургеры. Двое мальчиков распределили их, едва они поджарились. Затем подошло время для арбуза. Один из мальчиков, занимавший в группе невысокое положение, взял нож и направился к лакомству. Кое-кто из мальчиков запротестовал. Тогда самый уважаемый член группы взял нож, сказав: «Кто кричит громче всех, получит в последнюю очередь».

Совместная деятельность членов обеих групп. Летний лагерь, второй эксперимент, штат Оклахома. Вверху: мальчики обеих групп готовят еду. В середине: обе группы окружили бак для воды, пытаясь решить проблему ее нехватки. Внизу: одна группа принимает другую.

Когда в обеих группах сложилась организация и развился командный дух, мы продолжили экспериментальное исследование межгрупповых отношений. Группы ранее не сталкивались; более того, в лагерь 1954 г. у «Пещеры Грабителя» обе группы приехали в разных автобусах и содержались отдельно, пока каждый из мальчиков не освоился в группе.

Наша рабочая гипотеза заключалась в том, что когда перед группами поставлены конфликтные, то есть достижимые только за счет другой группы, цели, их члены испытывают враждебность друг к другу, даже если группы состоят из нормальных уравновешенных личностей. Из этой посылки следует заключение, которое мы рассмотрим позже. Чтобы спровоцировать столкновение между группами, мы устроили соревнования по бейсболу, футболу, перетягиванию каната, поискам сокровищ и т.д. Игры начались в духе здорового спортивного состязания. Но по ходу дела здоровый спортивный дух быстро улетучился. Мальчики обеих групп начали обзывать соперников «вонючками», «подлецами» и «жуликами». А затем отказались иметь дело с членами противостоящей группы. Мальчики лагеря 1949 г. отвернулись от товарищей, избранных «лучшими друзьями» сразу после приезда в лагерь. Большинство мальчиков негативно оценивало членов противостоящей группы. Соперничающие группы изготовили угрожающие плакаты и затевали набеги, втайне запасая зеленые яблоки для вооружения. В лагере у «Пещеры Грабителя» «Орлы», потерпев поражение в игре, подожгли флаг, забытый на поле «Гремучими змеями». На следующее утро, добравшись до стадиона, «Гремучие змеи» захватили флаг «Орлов». С того момента потасовки и набеги стали ежедневным явлением.

Разумеется, возрастала солидарность каждой из групп. Наблюдались перемены: одна группа сместила лидера, потому что он не мог «взять верх» в спорах с соперником; другая неожиданно возвела в герои крупного мальчика, ранее считавшегося задирой. Но боевой дух и единство групп усилились. Заслуживает внимания тот факт, что снисходительное, по преимуществу, отношение к товарищам и укрепление единства не отражались на отношении к членам другой группы.

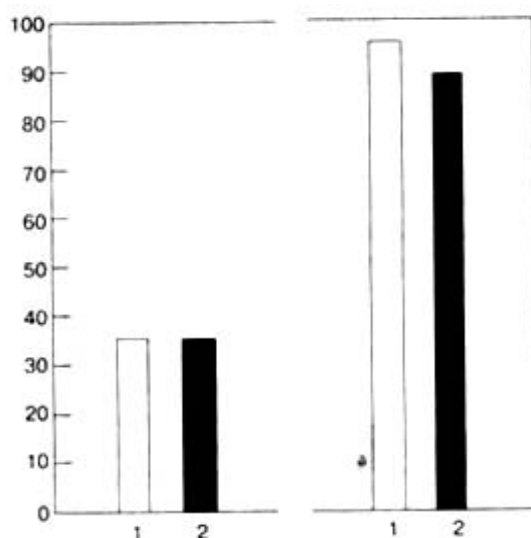


Рис. 3. Дружеские связи мальчиков показаны на примере «Красных дьяволов» (белый столбец) и «Бульдогов» (черный столбец).

Сначала наблюдалось небольшое количество дружеских связей между членами разных групп, живущих в одном корпусе (слева). Спустя пять дней наибольшее количество дружеских связей наблюдалось между членами одной и той же группы (справа).

Теперь обратимся к другой стороне проблемы: как примирить конфликтующие группы? Сначала мы провели эксперимент с целью проверить предположение о том, что благоприятные контакты членов конфликтующих групп сглаживают противоречия между ними. В лагере 1954 г. мы сводили друг с другом враждующих «Гремучих змей» и «Орлов» на мероприятиях вроде совместного похода в кино, обеда и т.д. Но вместо того чтобы сгладить конфликт, эти ситуации служили для соперничающих групп лишь поводом поссориться и напасть друг на друга. В столовой мальчики рассаживались по разным углам, и группа, проигравшая схватку за первенство, кричала соперникам: «Сначала дамы!». За столами они перебрасывались бумагой, пищей и оскорблениями. «Орлу», столкнувшемуся с «Гремучей змеей», товарищи посоветовали стряхнуть «грязь» с одежды.

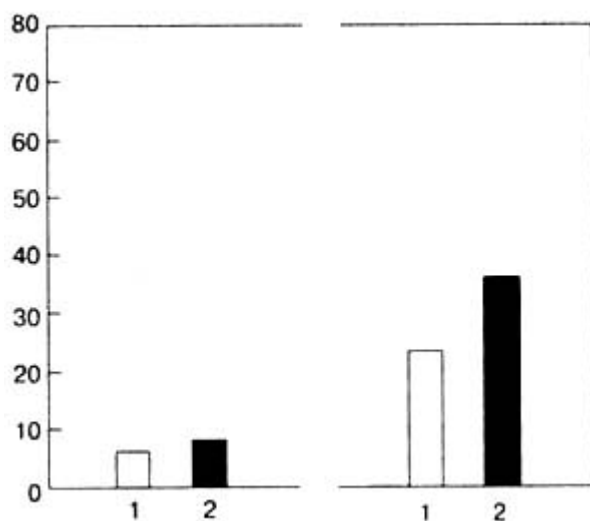


Рис. 4. При конфликте между двумя группами во время эксперимента в лагере у «Пещеры Грабителя» наблюдалось незначительное количество дружеских связей между мальчиками, живущими в разных корпусах (слева).

Общая цель способствовала объединению групп и восстановлению дружеских отношений, число дружеских связей между группами существенно возросло (справа).

Тогда мы вернулись к выводу из нашего предположения о причине возникновения конфликта. Если соревнование порождает противоречия, то совместные усилия должны породить гармонию. Рассматривая ежедневные взаимоотношения групп, мы подумали, что гармония возникает при наличии «сверхзадач», в принципе не достижимых каждой из групп по отдельности. Чтобы проверить гипотезу экспериментально, мы провели наших мальчиков через ряд естественных ситуаций, требовавших немедленной реакции и явившихся для мальчиков испытанием.

Одной из этих ситуаций стала поломка системы водоснабжения. Вода поступала в лагерь по трубам из бака, расположенного в миле от лагеря. Мы устроили аварию и затем позвали мальчиков, чтобы сообщить им о кризисе. Обе группы немедленно вызвались обследовать систему водоснабжения в поисках поломки. Они гармонично работали вместе и к концу обеда нашли и устранили неисправность.

Похожая возможность представилась сама собой, когда мальчики попросили показать им фильм. Мы сказали, что лагерь не имеет возможности заплатить за это. Тогда обе группы объединились, выяснили, сколько денег они могут выделить на оплату, выбрали фильм голосованием и потом вместе наслаждались просмотром.

Однажды обе группы отправились на пикник к озеру, находившемуся неподалеку. Планировалось, что грузовик съездит в город за продуктами. Однако, когда все проголодались и захотели перекусить, выяснилось, что грузовик не может стронуться с места (мы об этом позаботились). Мальчики вооружились веревкой — той самой, что использовали при злополучном перетягивании каната, — и дружно потянули, чтобы грузовик завелся.

Описанные выше совместные усилия не привели к немедленному устранению антагонизма. Сначала группы возвращались к старым ссорам и обидным прозвищам, стоило закончиться совместной работе. Но ряд совместных действий постепенно сгладил противоречия и конфликт. Члены обеих групп прониклись дружелюбием друг к другу. Например, «Гремучая змея», которого «Орлы» не любили за острый язык и способность нанести урон, стал «молодчиной». Мальчики перестали толкаться в столовой. Они прекратили обзывать друг друга и начали садиться за один стол. Между членами обеих групп завязались новые дружеские связи.

В конце отдыха группы активно искали возможность пообщаться, развлечься вместе и «угостить» друг друга. Они решили устроить общий костер. Они по очереди выступали с юмористическими сценками и песнями. Мальчики из обеих групп просили, чтобы их отправили домой одним автобусом, а не разными, как было, когда их везли в лагерь. По дороге автобус остановился у заправочной станции. У одной группы еще оставалось пять долларов, выигранных в состязании. Они решили на них перекусить. По собственной инициативе мальчики пригласили бывших соперников на молочный коктейль.

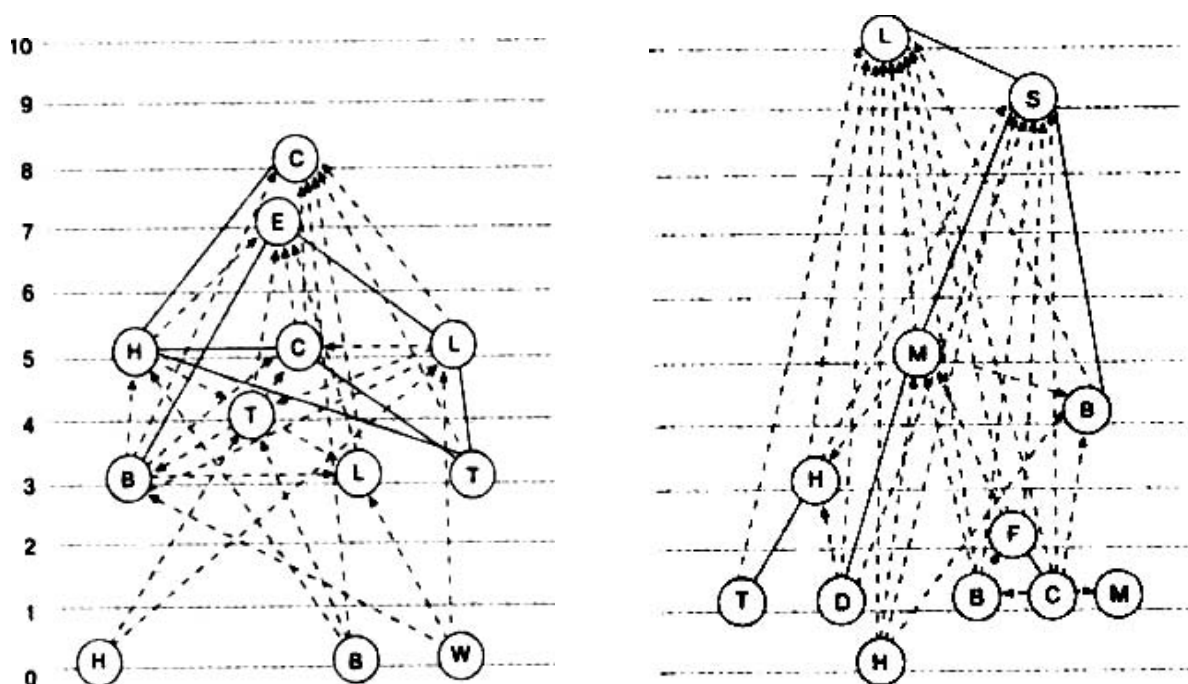


Рис. 5. Социограммы отражают паттерны образования дружеских связей в полностью сформированных группах.

Односторонние дружеские отношения показаны пунктирными стрелками; взаимные — сплошными линиями. Лидеры имели высшие отметки по шкале популярности. У «Бульдогов» (вверху) наблюдалась сплоченная организация с хорошим командным духом. Мальчики, занимавшие низшие места в иерархии, не принимали заметного участия в жизни группы, но их попытки в чем-либо поучаствовать не отвергались. «Красные дьяволы» (внизу) проиграли в соревнованиях между группами. Эта группа была менее сплоченной, ее члены проявляли меньшую терпимость по отношению к товарищам.

Опрос мальчиков подтвердил происшедшую переменную. Если ранее «лучшие друзья» почти без исключений избирались среди членов собственной группы, то теперь многие стали считать лучшими друзьями мальчиков из другой группы (рис. 4). Они были рады представившемуся второму шансу оценить мальчиков из другой группы, некоторые отмечали, что изменили оценку сделанную после соревнований. Так оно и было. Новые оценки были существенно лучше (рис. 6).

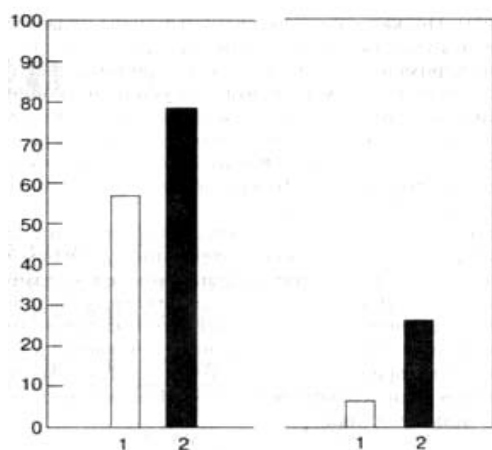


Рис. 6. В период конфликта негативные оценки, даваемые группами друг другу, были обычным явлением (слева), их количество уменьшилось, когда гармония была восстановлена (справа). Диаграммы показывают количество

(в процентном соотношении) мальчиков, оценивавших всех (кого-либо или никого) из другой группы «жуликами», «подлецами» и т. д.

Попытки уменьшить предубеждения и смягчить разногласия между группами в нашем обществе, как правило, имеют разные формы. Большое внимание уделяется тому, чтобы социально объединить членов противоборствующих групп, изложить группам точные и положительные сведения друг о друге, а также объединить лидеров групп и заручиться их влиянием. Но, как известно, подобные меры не всегда снижают межгрупповые разногласия. Как продемонстрировали наши эксперименты, общественные контакты могут служить всего лишь еще одним поводом для усиления конфликта. Положительная информация о вызывающей неприязнь группе может быть проигнорирована или неверно интерпретирована, способствуя, таким образом, образованию очередных негативных стереотипов. Лидеры не могут действовать, если группа их не поддерживает.

Тем не менее наши ограниченные эксперименты показали, что вероятность достижения гармонии существенно возрастает, если группам приходится заниматься совместной деятельностью. В этом случае положительная информация о вызывающей неприязнь группе воспринимается в ином свете, а лидеры предпринимают шаги на пути к взаимодействию. Говоря кратко, вражда прекращается, когда группы совместно трудятся ради первостепенных целей, недостижимых при разрозненных усилиях.

Рекомендуемая литература:

1. Sherif, M. Experiments in Group Conflict. Scientific American, Vol. 195, No 5, 1956
2. Кволс К. Дж. Переориентация поведения детей. – СПб., 2000, с. 178-189
3. Кривцова С.В. Тренинг: учитель и проблемы дисциплины. – М.: Генезис, 2000
4. Общественное животное. Исследования. Под ред. Э. Аронсона. — М. 2003
5. Скороходова Н.Ю. Психология ведения урока. – СПб.: Речь, 2002 с. 33-62.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

*«Ты можешь стать мудрее тремя путями:
путём опыта – это самый горький путь;
путём подражания – это самый лёгкий путь;
путём размышления – это самый благородный путь».*
Древняя китайская поговорка.

Уважаемый студент!

Вот и прошли учебные годы, настал момент применить полученные знания на практике. Очень скоро Вы сможете еще на шаг приблизиться к овладению столь важной и ответственной профессией – профессией Педагога, Учителя. Данная стезя интересна и увлекательна, но требует большой социальной активности и включенности. Обрести данный опыт Вам и поможет летняя практика.

Мы надеемся, что она будет проведена Вами на высоком профессиональном уровне, с большим интересом и методически грамотно. Уверены, что Вы компетентно и критично проведёте все разделы практики, познавая детей, коллег и себя.

Мы верим, что Вы проведете это лето с пользой для себя и для детей, для которых Вы станете вожатым. Известно, что слово «вожатый» произошло от «вожатай», что значит проводить, вести. Проводником к открытию себя, других людей, сложности и многогранности этого мира и мира социальных отношений мы хотели бы Вас видеть.

Удачи вам!

ПРИЛОЖЕНИЯ

Психология общения.

(Вербальные и невербальные средства, правила активного слушания).

Человек живет и развивается в обществе. Первое чему учится человек – это взаимодействию. С самого рождения ребенок показывает, что ему нравится, а что нет. Постепенно формы взаимодействия становятся шире и богаче. Одной из самых распространенных форм взаимодействия является общение. Умея правильно общаться можно разрешить или даже предотвратить многие проблемы. Что же значит – правильно общаться? Давайте разберемся.

А. Пиз в своей книге «Язык телодвижений» приводит данные, согласно которым передача информации происходит за счет вербальных средств (только слов) на 7%, звуковых средств (включая тон голоса, интонации звука) — на 38%, а за счет невербальных средств — на 55%.

К невербальным средствам общения принадлежат:

1. Мимика, изучающая движения мышц лица, жестика исследующая жестовые движения отдельных частей тела, пантомимика изучающая моторику всего тела — позы, осанку, поклоны, походку.
2. прикосновения в ситуации общения: рукопожатие, поцелуи, дотрагивание, поглаживание, отталкивание и пр.
3. расположение людей в пространстве при общении.

Особая роль в передаче информации отводится *мимике — движениям мышц лица*, которое недаром называют зеркалом души. Исследования, к примеру, показали, что при неподвижном или невидимом лице лектора теряется до 10-15% информации.

Мимические выражения несут более 70% информации, т. е. глаза, взгляд, лицо человека способны сказать больше, чем произнесенные слова. Так, замечено, что человек пытается скрыть свою информацию (или лжет), если его глаза встречаются с глазами партнера менее 1/3 времени разговора.

Лоб, брови, рот, глаза, нос, подбородок — эти части лица выражают основные человеческие эмоции: страдание, гнев, радость, удивление, страх, отвращение, счастье, интерес, печаль и т. л. Причем легче всего распознаются положительные эмоции — радость, любовь, удивление; труднее воспринимаются человеком отрицательные эмоции — печаль, страх, отвращение.

Научно доказано, что левая сторона лица гораздо чаще выдает эмоции человека: это вызвано тем, что правое полушарие, контролирующее эмоциональную жизнь человека, отвечает за левую сторону лица. Положительные эмоции отражаются более или менее равномерно на обеих половинах лица, а отрицательные — ярче выражены на левой.

Было показано, что взгляд связан с процессом формирования высказывания и трудностью этого процесса. Когда человек только формирует мысль, он чаще всего смотрит в сторону («в пространство»), когда мысль полностью готова — на собеседника. Если речь идет о сложных вещах, на собеседника смотрят меньше, когда трудность преодолевается — больше.

С помощью глаз передаются самые точные сигналы о состоянии человека, поскольку расширение и сужение зрачков не поддается сознательному контролю. При постоянном освещении зрачки могут расширяться или сужаться в зависимости от настроения. Если человек возбужден или заинтересован чем-то или находится в приподнятом настроении, его зрачки расширяются в четыре раза против нормального состояния. Наоборот, сердитое, мрачное настроение заставляет зрачки сужаться.

Поза — это положение человеческого тела, типичное для данной культуры, элементарная единица пространственного поведения человека. Общее количество различных устойчивых положений, которые способно принять человеческое тело, — около 1000. Выделяют закрытые и открытые позы.

Показано, что «**закрытые**» позы (когда человек как-то пытается закрыть переднюю часть тела и занять как можно меньше места в пространстве, — «наполеоновская» поза стоя: руки, скрещенные на груди, и сидя: обе руки упираются в подбородок и т. п.) воспринимаются как позы недоверия, несогласия, противодействия, критики. «**Открытые**» же позы (стоя: руки раскрыты ладонями вверх, сидя: руки раскинуты, ноги вытянуты) воспринимаются как позы доверия, согласия, доброжелательности психологического комфорта. Человек, желающий заявить о себе, «поставить себя», будет стоять прямо, в напряженном состоянии, с развернутыми плечами, иногда упершись руками в бедра; человек же, которому не нужно подчеркивать свой статус и положение, будет расслаблен, спокоен, находиться в свободной непринужденной позе.

Походка человека — это стиль передвижения, по которому довольно легко можно распознать его эмоциональное состояние. Так, в исследованиях психологов испытуемые с большой точностью узнавали по походке такие эмоции, как гнев, страдание, гордость, счастье. Причем, оказалось, что самая тяжелая походка — при гневе, самая легкая — при радости, вялая, угнетенная походка — при страданиях, самая большая длина шага — при гордости.

Жесты при общении несут много информации. В языке жестов, как и в речевом, есть слова предложения. Богатейший «алфавит» жестов можно разбить на 5 групп:

1. Жесты-иллюстраторы — это жесты сообщения: указатели («указывающий перст»), пиктографы, т. е. образные картины изображения («вот такого размера и конфигураций»); кинетографы — движения телом; жесты-«биты» (жесты-«отмашки»); идеографы, т. е.

своеобразные движения руками, соединяющие воображаемые предметы вместе.

2. Жесты-регуляторы — это жесты, выражающие отношение говорящего к чему-либо. К ним относят улыбку, кивок, направление взгляда, целенаправленные движения руками.

3. Жесты-эмблемы — это своеобразные заменители слов или фраз в общении. Например, сжатые вместе руки по манере рукопожатия на уровне груди означают во многих случаях — «здравствуйте», а поднятые над головой — «до свидания».

4. Жесты-адапторы — это специфические привычки человека, связанные с движениями рук. Это могут быть: а) почесывания, подергивания отдельных частей тела; б) касания, пошлепывания партнера; в) поглаживание, перебирание отдельных предметов, находящихся под рукой (карандаш, пуговица и т. п.).

5. Жесты-аффекторы — жесты, выражающие через движения тела и мышцы лица определенные эмоции. Существуют и микрожесты: движения глаз, покраснение щек, увеличенное количество миганий в минуту, подергивания губ и пр. Практика показывает, когда люди хотят показать свои чувства, они обращаются к жестикуляции. Вот почему для проницательного человека важно приобрести умение понимать ложные, притворные жесты. Особенность этих жестов заключается в следующем: они преувеличивают слабые волнения (демонстрация усиления движений руками и корпусом); подавляют сильные волнения (благодаря ограничению таких движений); эти ложные движения, как правило, начинаются с конечностей и заканчиваются на лице.

В процессе общения не нужно забывать о конгруэнтности, т. е. совпадении жестов и речевых высказываний. Речевые высказывания и жесты, их сопровождающие, должны совпадать. Противоречие между жестами и смыслом высказываний является сигналом лжи.

Научится лучше выражать и определять эмоции друг друга нам поможет следующее упражнение.

Упражнение 1 (упражнение представлено в нескольких вариантах).

1 вариант

Выбираются два человека в качестве ведущих. Один произносит слово «да», другой слово «нет», используя тональность, отражающую следующие состояния:

- Беззаботность
- Строгость
- Как робот – безразличие
- Удивление
- Недоверие
- Превосходство
- Влюбленность
- Презрение

Остальные участники пытаются догадаться, о каких состояниях идет речь.

По завершению упражнения задаются вопросы: Какие состояния легче отображать /угадывать? Какие сложнее? От чего зависит легкость угадывания?/отображения?

2 вариант

Выбирается один ведущий, которому дается задание произнести строчку стихотворения: «Я из лесу вышел, был сильный мороз», как ее мог бы произнести:

- Большой начальник.
- Человек, выигравший миллион в рулетку.
- Президент банка.
- Боец профессионального ринга.

Остальные участники пытаются отгадать, люди каких профессий, профессиональной должности могли бы произнести эту строку.

3 вариант

Участники объединяются в группы по 3-6 человек (в зависимости от количества участвующих).

Каждой группе дается набор карточек, на которых изображены позы и жесты людей. Нужно внимательно посмотреть на изображение и найти соответствие исходного невербального проявления и его обозначения.

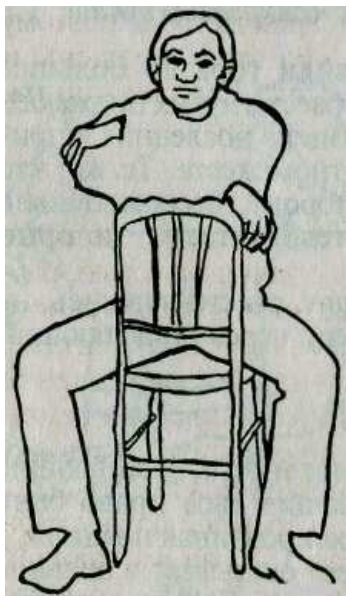
1.



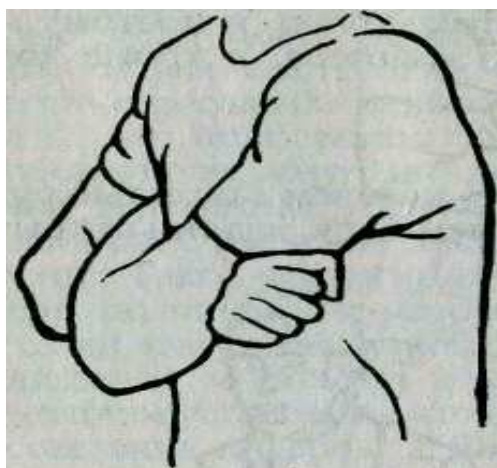
2.



3.



4.

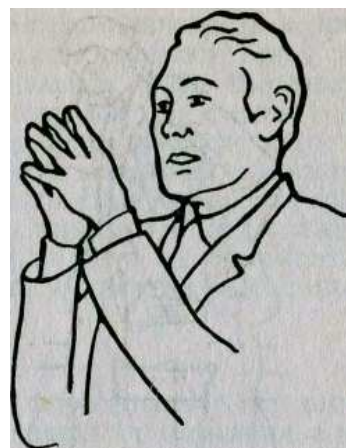


5.

6.



7.



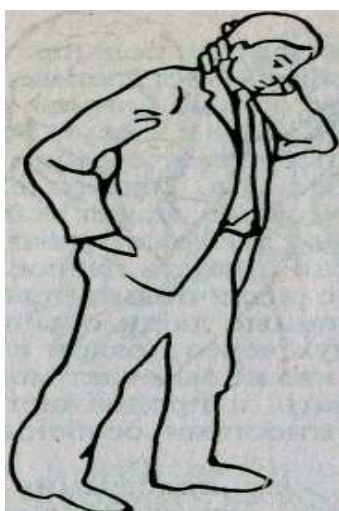
8.



9.



10.



Ответы:

1.-2. угнетенный человек

3. демонстрация доминантности над вами или агрессивности по отношению к вам, защита.

4 защитная позиция, особенно, когда пальцы сжаты в кулаки или сильно захватывают плечо

5. подозрение или недоверие, если пальцы массируют друг друга, то испытывается потребность в уверенности, тенденция к перестраховке.

6. доверительность, самодовольство, уверенность в себе, эгоистичность, гордость.

7. когда человек попал в передрагу, вынужден отвечать на вопрос, содержащий серьезное обвинение против него.

8. желание перебить собеседника.

9. защитное поглаживание, как бы оттягиваясь для удара или отдергиваясь, как от ожога.

10. жест самоконтроля, самообладания.

Для эффективности общения необходимо не просто понятно и занимательно рассказывать, учитывая ряд индивидуальных особенностей оппонента, но и уметь его слышать, а не просто слушать. Это умение позволит упрочить имеющиеся отношения с людьми, а также обзавестись новыми и интересными собеседниками.

Рассмотрим несколько техник нерефлексивного и рефлексивного (активного) слушания, характеризующегося ожиданием определенного результата, сосредоточением сил и интеллектуальной энергии, мобилизацией чувств и аналитических способностей.

Нерефлексивное слушание. Оно представляет собой внимательное молчание без вмешательства в речь собеседника или с минимальным вмешательством (нейтральные фразы и реплики и минимальные ответы).

При нерефлексивном слушании контакт с собеседника поддерживается

а) невербально:

- пауза, молчание
- контакт глаз, открытая поза
- подбадривание (с помощью взглядов, кивков)

б) простейшими фразами, например:

- «да-да...»
- «понимаю»
- «ага»
- «угу»
- «почему» и т.д.

Нерефлексивное слушание очень часто единственное, что необходимо собеседнику, поскольку каждый хочет быть прежде всего услышанным. Даже при нерефлексивном слушании можно значительно облегчить общение с собеседником, поскольку даже незначительный знак внимания побуждает продолжать разговор, а нейтральные фразы снимают напряжение (вспомните, как вы сами себя чувствуете, когда вы говорите, а собеседник не произносит ни слова!).

Нерефлексивное слушание уместно в следующих случаях:

- если собеседник хочет высказать свою точку зрения;
- если собеседник говорит о проблемах;
- в напряженных ситуациях;
- при разговоре с вышестоящим по должности.

Рефлексивное слушание. Это вид слушания, который предполагает помимо вслушивания в смысл произносимого, расшифровку закодированного в речи истинного сообщения и отражение мнения собеседника.

Важно понимать, что подача обратной связи – это серьезная работа, требующая сосредоточенности, смелости, уважения к себе и другим!

Рефлексивное слушание предполагает использование следующих приемов поддержки собеседника:

1. *Выяснение (обращение к говорящему за некоторыми уточнениями).* Уместно использовать тогда, когда партнер говорит путано, перескакивая с одного на другое, не делает необходимых пояснений. Пример: «Объясните мне, пожалуйста, еще раз», «Извините, я не совсем понял Вас», «Повторите еще раз, пожалуйста,...», «Что вы имеете ввиду, говоря о...».

2. *Парефразирование (повторение высказанных партнером мыслей и чувств, то есть это пересказ мыслей партнера другими словами).* Уместно использовать для того, чтобы партнер услышал себя как бы со стороны, понял, что мы его слушаем. Пример: «Если я правильно Вас понял, Вы сказали, что...», «Как я вас понял...», «По вашему мнению...», «Другими словами, Вы считаете», «Правильно ли я вас понял...», «Ваши слова означают...».

3. *Развитие идеи (это логический вывод из сказанного партнером, формулирование следствия, выдвижение предположения относительно причин высказывания).* Это техника позволяет уточнить смысл сказанного, получить информацию без наводящих вопросов. Пример: «Если исходить из того, что Вы сказали, то...», «Вы так считаете, видимо, потому, что...».

4. *Резюмирование (это подведение итогов основным высказываниям партнера).* Эта техника эффективна тогда, когда обсуждение затянулось, или идет по кругу, или оказалась в тупике или, не обижая партнера, корректно закруглить слишком многословного партнера. Пример: «Итак, Вы бы хотели...», «Вашими основными идеями, как я понял, являются...».

5. *Побуждение (обращение к говорящему за продолжением рассказа).* Междометия и другие выражения, побуждающие собеседника продолжить прерванную речь. Пример: «Ну, и...», «Что дальше случилось?».

6. *Продолжение (вклинивание во фразу собеседника и окончание ее словами, либо подсказывание слов).*

7. *Отражение чувств (высказывание о том, как я понял чувства другого).* Эта техника необходима, когда собеседник не может начать разговор под влиянием эмоций. Пример: «Мне кажется, Вы чувствуете себя несколько...», «Вы, видимо, переживаете...», «Внешне кажется, что Вы весьма (очень)...», «У меня сложилось впечатление...», «Похоже это очень вас взволновало!», «Понимаю, Вы сейчас разгневаны...».

В целом же, можно сформулировать несколько правил эффективного слушания:

1. Полностью сконцентрируйте свое внимание на собеседнике. Обращайте внимание не только на словах, но и на невербальных проявлениях.

2. Проверяйте, правильно ли вы поняли слова собеседника.

3. Не давайте советов.

4. Не давайте оценок.

Обсуждение

1. Почему не стоит давать советов собеседнику? В противном случае, к чему это может привести?

2. Почему не рекомендуется давать оценок своему собеседнику? Как они могут им восприниматься?

Эффективность межличностного общения в системе «ребенок-взрослый» определяется наряду с другими факторами системой поощрения со стороны взрослого, в частности, вожакого, которая может быть как положительной, так и отрицательной.

Учет правил эффективного поощрения позволит оптимизировать процесс построения благоприятных субъект-субъектных отношений между вожаком и ребятами (табл. 3).

Таблица 3

Правила эффективного поощрения

Эффективное поощрение	Неэффективное поощрение
1. Осуществляется постоянно	1. Осуществляется от случая к случаю
2. Сопровождается объяснением, что именно достойно поощрения	2. Делается в общих чертах
3. Ориентирует учащегося на умение организовывать работу с целью достижения хороших результатов	3. Ориентирует учащегося на сравнение своих результатов с результатами других, на соревнование
4. Учитель дает сравнение прошлых и настоящих достижений учащегося	4. Достижения учащегося оцениваются в сравнении с успехами других
5. Учитель опирается на внутренние мотивационные стимулы: интерес к предмету, ученик получает удовлетворение от самого процесса учения (это важно знать).	5. Учитель опирается на внешние мотивационные стимулы: учащиеся выполняют задания с целью получения похвалы или победы в соревновании.

Вместе с тем, в ходе коммуникативного процесса возможно возникновение нарушений восприятия информации участников, нарастания эмоционального напряжения между ними.

С целью регуляции возникающего эмоционального напряжения можно воспользоваться основными правилами (техниками), отраженными в таблице 4.

**Техники регуляции эмоционального напряжения участников
коммуникативного процесса**

Снижают напряжение	Повышают напряжение
1. Подчеркивание общности с партнером	1. Подчеркивание различий между собой и партнером
2. Проявление интереса к проблемам партнера.	2. Демонстрация незаинтересованности в проблеме партнера.
3. Предоставление партнеру возможности выговориться.	3. Перебивание партнера.
4. Подчеркивание значимости партнера, его мнения в ваших глазах.	4. Принижение партнера, негативная оценка личности партнера, приуменьшение вклада партнера в общее дело и преувеличение своего
5. В случаях вашей неправоты, немедленное признание ее	5. Оттягивание момента признания своей неправоты или отрицание ее
6. Предложение конкретного выхода из сложившейся ситуации	6. Поиск виноватых и обвинение партнера
7. Спокойный, уверенный темп речи	7. Резкое убыстрение темпа речи
8. Поддержание оптимальной дистанции, угла поворота и наклона тела.	8. Избегание пространственной близости и контакта глаз.

Психологические основы применения методов воспитательной работы

Методы воспитания - это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение школьников для решения педагогических задач в совместной деятельности (общении) последних с учителем-воспитателем.

Методы воспитания следует отличать от средств воспитания, с которыми они связаны. Средствами воспитания являются, прежде всего, предметы материальной и духовной культуры, которые используются для решения педагогических задач. К средствам воспитания относятся знаковые символы, материальные средства, способы коммуникации, условия окружающей среды, технические средства, культурные ценности. Метод воспитания реализуется через деятельность педагога-воспитателя, средство же (книга, кинофильм и пр.) может влиять и вне деятельности педагога, без педагога.

Методов воспитания чрезвычайно много. По некоторым подсчетам, основных общепринятых методов не менее пятисот. Достижение целей воспитания осуществляется, как правило, в ходе применения совокупности методов. Существует несколько классификаций методов воспитания, облегчающих понимание, как можно их применять в психолого-педагогической практике (Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания. – М., 2004) .

С организационной точки зрения важно отметить разделение методов педагогического влияния на прямые и косвенные.

Методы прямого педагогического влияния предполагают немедленную или отсроченную реакцию ученика и его действия, направленные на самовоспитание.

Методы косвенного педагогического влияния предполагают создание ситуации, организацию деятельности для школьника; при этом формируется соответствующая установка на самосовершенствование, на выработку определенной позиции в системе его отношений.

До сих пор наиболее распространенным классификатором методов является тот, который подразделяет их по источникам передачи содержания - словесные, практические и наглядные методы. Это самая простая и доступная классификация, широко применяемая на практике.

Словесные методы – рассказ, беседа, инструктаж и др.

Практические методы – упражнения, тренировка, самоуправление и др.

Наглядные методы – иллюстрирование, показ, предъявление материала и др.

Другая классификация методов построена на основе разделения методов в соответствии с целевой, содержательной и процессуальными сторонами процесса воспитания (Г.И. Щукина. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М., 1988).

1. **Методы формирования сознания** (рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример).

2. **Методы организации деятельности и формирования опыта поведения** (упражнение, поручение, воспитывающие ситуации).

3. **Методы стимулирования** (соревнование, поощрение, наказание).

Проблема современного воспитания

Сама специфика профессиональной деятельности педагога, его постоянный и при этом непосредственный контакт с учащимися предполагает необходимость довольно частого использования прямых методов влияния. В то же время в некоторых случаях подобная тактика может оказаться недостаточно гибкой и слишком прямолинейной. Порой неоправданно настойчивое применение педагогом прямого воздействия вызывает противодействие школьника, создает конфликтную ситуацию, осложняет взаимоотношения участников воспитательного процесса.

Обозначим психологические основы применения наиболее важных методов воспитания.

Метод внушения (суггестии) основывается на передаче своих психических состояний другим людям, воздействию на их эмоционально-чувственную сферу. Педагоги часто используют этот механизм по наитию, опытным путем.

Говоря о механизме внушения, следует знать, что, как правильно проведенное внушение осуществляется независимо от внимания и воли воспринимающего человека.

Правила применения метода внушения:

- внушение более эффективно в группе и на группе людей, нежели чем для одного человека;
- внушение более достигает своих целей, если исходит от человека, имеющего большой авторитет, влияние, либо принадлежащего к влиятельной группе;
- сам способ внушения должен быть тщательно продуман и выверен;
- при внушении учитель не должен испытывать сомнений, неуверенности, непоследовательности;
- внушение возможно лишь в условиях полного доверия между людьми;
- содержание внушаемой информации соответствует потребностям, интересам, целям, стремлениям аудитории;
- при внушении следует особо использовать приемы сравнения, повторения, обращения к фактам действительности;
- привлекают внимание и значительно усиливают процесс внушения преднамеренные паузы и резкие остановки, неожиданные повороты;
- яркость, красочность, необычность информации, затрагивая эмоциональную сферу, привлекает внимания к содержанию.

Метод убеждения - это воздействие на знание школьника для разъяснения фактов и явлений общественной или личной жизни, формирования взглядов. Он является ведущим в воспитательной работе. Убеждение включает в себя систему доводов, которые обосновывают выдвигаемые пожелание, предложение и т.п. Обычно убеждение ведет к определенной трансформации взглядов воспитанника, а значит, и мотивационной основы его поведения.

Механизм убеждения непосредственно направлен на мышление людей, их теоретические знания и опыт. Убеждение – это способ воздействия на сознание с целью формирования убежденности, т.е. такого состояния чувств и мыслей, готовых при соответствующих условиях определить поступок, поведение. В

механизме убеждения особую роль играет доказательство, которое оформляется в виде особо организованного мыслительного процесса аргументированного обоснования или объяснения.

Правила использования метода убеждения:

- убеждение должно строиться на ясности, четкости, последовательности сообщаемых положений;
- не пытайтесь никогда убедить человека в том, чем сами не убеждены или не уверены до конца;
- необходимы твердые, всесторонние знания того, в чем вы пытаетесь убедить других;
- в процессе убеждения нужно учитывать потребности и интересы людей, их психическое состояние, интеллектуальные способности и личный опыт;
- особенно эффективно происходит убеждение при общении один на один.

Метод упражнений или приучения - это метод управления деятельностью школьников при помощи разнообразных и повторяющихся дел, где каждый выполняет определенные поручения (задания). Приучение предполагает демонстрацию воспитателем образца правильного выполнения действий, воспитанник должен научиться повторять и систематически поддерживать приобретенное умение.

Метод требований - подразделяется на побуждение к действию (в зависимости от степени категоричности - просьба, задание, приказ) и запрещающие действовать (указание, соответствующий приказ, наказание).

По форме требования различают прямые и косвенные требования. Для прямого требования характерны императивность, точность, понятные формулировки. Такое требование предъясняется решительным тоном, не допускающим возражений, например: «Пойди и сделай».

Косвенные требования (совет, просьба, намек, одобрение и т.д.) отличается тем, что стимулом действия становится уже не само требование, а вызванные им переживания и интересы воспитанников. Например: «Как ты думаешь, если ты поступишь определенным образом, это понравится твоим родителям?»

К сожалению, достаточно часто в педагогической практике встречаются ситуации, когда настойчивые и правильные требования взрослых остаются не услышанными и невыполненными учениками. Ребенок как бы одевается в защитную «броню». Л.И. Божович и Л.С. Славина (Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. – М., 1979) предположили, что в этих случаях требования взрослого приобретают для ребенка такой смысл, который делает их неприемлемыми для него. Взрослый и ребенок говорят как будто на разных языках. Такое непонимание названо **смысловым барьером**.

Смысловые барьеры могут быть нескольких типов.

Первый тип касается содержания требования, т.е. взрослый и ребенок вкладывают различный смысл в одно и то же требование. Ученик не понимает требования взрослого потому, что он иначе смотрит на ситуацию. Для преодоления барьера этого типа нужно знать отношение человека к определенному явлению и постепенно, в процессе воспитания, перестраивать его, что, разумеется, является нелегкой задачей.

Барьер **второго типа** обусловлен расхождением смысла не по содержанию, а по процедуре предъявления требования. Например, требование, приемлемое для ребенка по существу, может не приниматься из-за формы предъявления, например, иронической или гневной. Отрицательные эмоции по отношению к форме требований переносятся и на их содержание. Бывают ситуации, когда требования предъявляются слишком часто, по каждому пустяку. Такой же барьер возникает, когда требование непосильно для ребенка.

Третий тип барьера – это барьер по отношению к конкретному человеку. Для него характерно то, что ученик не принимает и не выполняет требований данного человека, но охотно выполняет требования, предъявляемые другими людьми. Другим признаком этого типа барьера является также является отказ от помощи, исходящей от этого конкретного человека. К возникновению таких барьеров приводят постоянная отрицательная оценка ребенка и его деятельности, неправильное предъявление требований по форме, безапелляционность предъявления требований. Можно сказать, что возникновение барьера третьего типа является результатом существования барьеров первых двух типов.

В процессе воспитания невозможно переоценить значение методов стимулирования (подкрепления). Отсутствие подкрепления (поощрения или наказания) мешает воспитаннику правильно ориентироваться в ситуации, тормозит развитие мотивационной сферы.

Поощрение как метод воспитания направлен на эмоциональное утверждение успешных действий и нравственных поступков и на стимулирование подобного поведения в будущем. Видами поощрений могут быть: одобрение, похвала, моральная поддержка, проявления заботы и внимания, прощение за поступок.

Наказание ориентировано на сдерживание негативных действий человека и тормозящее (запрещающее) влияние на поведение воспитанника. К наказаниям относят: замечание, выговор, порицание, осуждение, возмущение, упрек и т.д. Порицание, осуждение воспитанника вызывают неприятные переживания, состояние неудовлетворенности, иногда стыда. В результате появляется стремление воздержаться в дальнейшем от подобных действий.

В большинстве случаев поощрения действуют более эффективно, чем наказания. Как правило, приводится цифра, что оптимальное соотношение поощрений и наказаний 7/1 (или, иными словами, один раз отругал ученика – найди семь поводов его похвалить). Это связано с тем, что подкрепления, в отличие от наказаний, несут информацию о желаемом способе действия (наказания же информирует лишь о том, чего не надо делать, но не о том, что надо), создают положительный эмоциональный настрой, повышают общую поисковую активность.

Использование методов стимулирования требует от воспитателя развитого чувства такта.

Давая оценку тем или иным действиям ученика, важно помнить:

- важнейшее условие эффективности подкреплений и наказаний – своевременность; следует давать обратную связь на действия обучающихся, по возможности, сразу после совершенного действия;
- публичная похвала вызывает положительное отношение людей, если же речи идет о порицании, то, чаще всего, уместно высказывать это наедине;
- публичная ирония и сарказм почти всегда вызывает отрицательную реакцию человека;
- вредна глобальная оценка отдельного человека и группы, как положительная, так и отрицательная;
- необходимо четкое и однозначное понимание критериев применения подкреплений и наказаний, эти критерии должны одинаковым образом пониматься педагогом и воспитанниками; бесполезно хвалить или осуждать ученика, ставить ему положительную или отрицательную оценку, если причину этих действий он не понимает вообще или понимает не так, как педагог;
- уместно применение прямой положительной оценки (с указанием имени) и отрицательной косвенной (без четкого обозначения, кому она предназначена);
- одинаковые действия должны всегда вызывать сходные последствия; крайне нежелательны ситуации, когда одни и те же действия в одном случае подкрепляются, в другом наказываются, а в третьем вообще игнорируются;
- поощрения и наказания не должны «взаимопогашаться». Если воспитанник совершил что-то, заслуживающее подкрепления, и что-то еще, заслуживающее наказания, значит, следует последовательно применить и то, и другое воздействие, а не исходить из принципа, что одно «поглощено» другим;
- более эффективны поощрения и наказания, вынесенные, когда ученик находится в уравновешенном эмоциональном состоянии.

Литература:

1. *Грецов А.Г.* Психологические тренинги с подростками. – СПб, 2008.
2. *Педагогическая психология: Учебное пособие* / под ред. Л. Регуш, А. Орловой. - СПб, 2011.
3. *Регуш Л.А.* Проблемы психического развития и их предупреждение. От рождения до пожилого возраста. – СПб, 2006.
4. *Рожков М.И., Байбородова Л.В.* Теория и методика воспитания. – М., 2004.
5. *Щуркова Н.Е.* Педагогическая технология. – М., 2002.