

6. Никитина Н.Н., Балашова В.Г., Новичкова Н.М. Социально-педагогические основы ценностного самоопределения в ранней юности. Ульяновск, 2006.

7. Рожков М.И. Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса // Психология и педагогика социального воспитания : материалы науч.-практ. конф. Кострома, 2005. С. 322 – 329.

*Social and pedagogical support techniques of pupils' humanistic understanding*

*There is regarded the essence of social and pedagogical support as one of the ways of personal growth and social formation stimulation. There are analyzed the principles and conditions of organizing social and pedagogical support of pupils' humanistic understanding. There are also analyzed the directions of activity of pedagogical support subject in pupils' humanistic understanding development, its forms and methods.*

Key words: *humanistic understanding, social and pedagogical support.*

**В.А. ПРОТОПОПОВА**  
(Волгоград)

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Обоснована теоретическая модель социально-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков средствами музыкальной деятельности и приведены результаты ее реализации в общеобразовательной школе.*

Ключевые слова: *агрессивное поведение, социально-педагогическая профилактика, музыкальная деятельность, коллективное музыкальное сотрудничество.*

Системные трансформации в социальной, экономической, политической, экологической, духовной сферах российского общества порождают духовную опустошенность, цинизм, жестокость. Осо-

бенно остро эти тенденции проявляются в подростковом возрасте в виде социальной апатии, «ухода» в параллельные социальные и виртуальные миры, склонности решать свои жизненные проблемы посредством агрессивного поведения и насилия (Е.В. Змановская, Л.М. Семенюк, Д.И. Фельдштейн). Попытки объяснения агрессивных действий подростков затрудняются тем, что явление подростковой агрессии в современной науке имеет противоречивое толкование.

В основе школьных программ профилактики агрессивного поведения подростков лежат модели, направленные на нейтрализацию симптомокомплексов, а не на выявление и дезактуализацию педагогических, социальных, психологических причин. В то же время В.Г. Баженов, Е.В. Гребенкин, Е.В. Змановская признают необходимость обоснования теоретической модели социально-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков, учитывающей все его возможные детерминанты.

Наиболее благоприятным пространством для профилактики агрессивного поведения подростков является музыкальная деятельность, обладающая личностно-преобразующим и общественно-преобразующим потенциалом (Т.Г. Мариупольская, В.Н. Холопова). В случае его реализации она позволяет нейтрализовать и педагогические, и социальные, и психологические причины подростковой агрессии. При этом в научной литературе, как показывает наш анализ и выводы ряда исследователей (Л.Л. Бочкарев, В.И. Петрушин), недостаточно четко обоснованы пути реализации педагогического потенциала музыкальной деятельности в аспекте социально-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков.

Вышеизложенное актуализирует исследование социально-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков средствами музыкальной деятельности. Ведущим фактором, определяющим траекторию всего исследования, является интерпретация феномена «агрессия». В историко-философской динамике его трактовка оформляется в категориях «зло» (древнейшая философия), «насилие» (античные мыслители), «грех» (фи-

---

## ИННОВАЦИИ В ОБЩЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

---

лософская мысль Средневековья), «вредоносность» (русская философия XIX в.), «ненависть» (экзистенциализм). Поэтому на философском уровне мы можем говорить лишь о степени изученности смыслодержательных конструктов, составляющих объем понятия «агрессия». Однако следует отметить, что все данные категории отсылают к рассмотрению агрессии именно в *человеческом измерении*, связывая ее с ценностно-смысловым вакуумом и ценностно-смысловой деформацией (В. Франкл).

Уточняются содержательные характеристики агрессии в психологической науке, в рамках которой существует ряд различных моделей: психодинамическая (З. Фрейд), фрустрационная (Д. Доллард, Н. Миллер, С. Розенцвейг), когнитивно-неоассоциативная (Л. Берковиц), аффективно-динамическая (И.А. Фурманов), модель переноса возбуждения (Д. Зилман), поведенческая модель (М. Мид) и некоторые другие [4]. Не пытаясь дать полную картину многообразия научных подходов к исследованию этого феномена, отметим, что в рамках его человеческой трактовки, коррелирующей с тенденциями рассмотрения феномена на философском уровне, находится теория Е.В. Змановской, выделившей такие механизмы агрессии, как агрессивная мотивация, нравственная дезориентация, превалирование негативных эмоций, агрессивные поведенческие стереотипы [1]. Поскольку нами было отмечено, что агрессия детерминирована ценностно-смысловыми причинами, считаем необходимым дополнить теорию Е.В. Змановской еще одним механизмом агрессивного поведения – ценностно-смысловым дефицитом, что основывается на выводах В. Франкла о детерминированности агрессии проблемами ценностно-смысловой сферы [3].

Трансформируя выявленные механизмы агрессии на понятие «агрессивное поведение», следует подвести определяемое под более широкое по объему родовое понятие, т.е. раскрыть содержание самого понятия «поведение». В психологии под *поведением* понимается «присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, опосредованное их внешней и внутренней активностью» [2]. Учитывая выделенные механизмы агрессии, отметим, что

под *агрессивным поведением* мы понимаем взаимодействие человека с окружающим миром, опосредованное его вредоносной позицией, имеющее такие составляющие, как агрессивная мотивация, ценностно-смысловой дефицит, нравственная дезориентация, эмоциональная ригидность, агрессивные поведенческие стереотипы. То есть агрессивное поведение представлено деформированными мотивационным, ценностно-смысловым, этическим, эмоциональным, саморегуляционным компонентами.

Специфика функционирования вышеуказанных компонентов агрессивного поведения во многом определяется возрастными особенностями человека. В настоящее время существуют различные точки зрения на особенности подростковой агрессии, где в качестве определяющей специфики доминанты выделяется мотивационная (Л.М. Семенюк), эмоциональная (Е.В. Змановская), этическая (Д.И. Фельдштейн), саморегуляционная (И.А. Фурманов) составляющие феномена. Указанные подходы хотя и отличаются коренным образом, но все же являются не противоречащими, а дополняющими друг друга, что коррелирует с выводами В.И. Слободчикова и вписывается в его «объяснительную схему кризиса отрочества». Данное обстоятельство позволяет прийти к выводу о том, что особенность агрессивного поведения подростков выражается в одновременной интенсификации всех его деформированных компонентов – мотивационного, ценностно-смыслового, этического, эмоционального и саморегуляционного.

Компонентный состав и возрастная специфика агрессивного поведения подростков определяют особенности его *критериальных оснований*, которые, в свою очередь, раскрывают содержание компонентов агрессивного поведения подростков. Так, *критериями мотивационного компонента* агрессивного поведения подростков являются доминирующие потребности, содержание личностных смыслов в преобладающих мотивационных тенденциях, потребность в агрессии; *ценностно-смыслового компонента* – полнота и системность знаний об универсальных, жизнеутверждающих ценностях, форма эмоционально-оценочного отношения к ним, характер мотивов активности по присвоению ценностей; *этического компонента* – уровни

развития нравственного сознания, специфика нравственных чувств, особенности нравственного поведения; *эмоционального компонента* – способность к эмоциональной рефлексии, управление своими эмоциями, эмоциональная отзывчивость; *саморегуляционного компонента* – умение планировать особенности поведения, рефлексия результатов поведения, гибкость поведенческих стереотипов.

Помимо критериальных оснований, компонентный состав агрессивного поведения и возрастная специфика его проявления у подростков определяют особенности профилактической работы педагога. Под профилактикой понимается совокупность мероприятий, направленных на нейтрализацию причин явления, предупреждение его развития и предотвращение рецидивов [2]. Отсюда профилактика агрессивного поведения включает *дезактуализацию причин* агрессии, *предупреждение* формирования агрессивных форм поведения, *предотвращение* рецидивов и перехода агрессии в хронические формы, что предполагает работу педагога с подростками, не проявляющими агрессию, подростками «группы риска» с так называемым «пред-агрессивным» поведением и с подростками, уже проявлявшими агрессию ранее.

Детерминированность агрессии широким спектром причин обуславливает необходимость ее разработки в социально-педагогическом ракурсе, что предполагает организацию поэтапного профилактического процесса, одновременно охватывающего уровень индивида, коллектива сверстников, семьи, школы. Поэтапность социально-педагогической профилактики обусловлена логикой трансформации компонентов агрессивного поведения подростков и постепенного продвижения от уровня агрессивного поведения к уровню социосообразного поведения. Так, *координационный этап* имеет целью преодоление подростками стабильно агрессивного и стереотипно агрессивного уровней поведения; *реконструктивный* направлен на преодоление ими ситуативно агрессивного уровня агрессивного поведения; *интеграционный* нацелен на достижение социосообразного уровня поведения.

Возможностями для достижения указанных целей обладает музыкальная дея-

тельность, понимаемая нами как реализация отношений субъекта с музыкой, основанная на триединстве исполнения, сочинения и слушания музыки. В основе данной трактовки лежит подход А.Г. Асмолова к пониманию деятельности и выводы Б.В. Асафьева, касающиеся специфики музыкальной деятельности. Реализация потенциала музыкальной деятельности в аспекте социально-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков во многом обусловлена актуализацией функций музыкального искусства. Представители функционального подхода в теории искусств (М.Е. Марков, С.Х. Рапопорт, Л.Н. Столович, М.С. Каган, Ю.Б. Боров, А.А. Карягин), выделяя различные функции искусства, в том числе музыкального, сходятся на мысли о существовании интегративной функции, обладающей преобразующим потенциалом, действующим на уровне индивида, коллектива, социума [5].

В рамках социально-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков средствами музыкальной деятельности специфика реализации такого преобразующего потенциала музыки обусловлена логикой этапов профилактической работы педагога-музыканта. На координационном этапе особым потенциалом обладает функция отражения действительности, поскольку обнаружение подростками связи музыки с жизнью позволит актуализировать потребность в мирном сосуществовании с Другим; на реконструктивном особую значимость приобретает личностно-преобразующая функция, которая обеспечивает преобразование эмоциональной, нравственной, волевой сфер подростка и, тем самым, реконструкцию компонентов поведения; на интеграционном этапе приоритетное значение приобретает актуализация общественно-преобразующей функции, ведущей подростков к конструктивному взаимодействию.

С целью проверки эффективности теоретически обоснованной модели социально-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков средствами музыкальной деятельности нами была проведена опытно-экспериментальная работа, которая осуществлялась в 2007 – 2009 гг. на базе общеобразовательных школ №1, 2, 3,

## ИННОВАЦИИ В ОБЩЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

4 г. Калача-на-Дону Волгоградской области. Всего экспериментом было охвачено 215 подростков в возрасте от 11 до 13 лет, их родители, педагоги.

В рамках констатирующего эксперимента с целью определения уровней агрессивного поведения подростков был разработан диагностический инструментарий, направленный на его покомпонентное изучение и получение обобщенной информации о данном структурном образовании. Так, для изучения мотивационного компонента использовались «Морфологический тест жизненных ценностей» (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина), опросник Баса – Дарки; для изучения ценностно-смыслового компонента также применялся «Морфологический тест жизненных ценностей»; этический компонент диагностировался с помощью методики оценки уровня развития морального сознания (Л. Колберг), схемы наблюдения за поведением ребенка (по А.А. Романову, адаптированная нами); эмоциональный – с помощью опросника «Уровень эмоционального интеллекта» Н. Холла, саморегуляционный – с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова).

Соотнесение результатов качественно и количественного анализа данных диагностики позволило с достаточной степенью точности определить уровни агрессивного поведения подростков. Стабильно агрессивный уровень характерен для 37% подростков, стереотипно агрессивный – для 35%, ситуативно агрессивный – для 22%, социосообразный – для 6%.

Полученные данные свидетельствовали о целесообразности проведения формирующего эксперимента. В качестве его ведущего педагогического условия выступало включение подростков в *коллективное музыкальное творчество*. На *координационном этапе* использовались спонтанные коллективные импровизации, выявляющие стереотипы поведения подростков, определяющие желательное поведение в группе, вскрывающие негативный характер и вредоносные последствия агрессивного поведения как для самого подростка, так и для окружающих. На *реконструктивном этапе* приоритетным условием выступало ансамблевое музицирование, предполагающее эффективное межличностное взаимодействие, в

основе которого – установка на прочувствование подростком ситуации Другого, приоритет мирного сосуществования, необходимость эмоционального равновесия и саморегуляции; на *интеграционном этапе* – непосредственное коллективное музыкальное творчество, возможное только на основе конструктивного взаимодействия подростков, педагогов, родителей, исключающее негативные агрессивные проявления.

После реализации описанной системы педагогических условий профилактики агрессивного поведения подростков средствами музыкальной деятельности была проведена повторная диагностика. В результате стабильно агрессивное поведение проявили 17% подростков, стереотипно агрессивное – 13%, ситуативно агрессивное – 14%, а социосообразное – 56%. Корреляция результатов констатирующего эксперимента и контрольного среза позволяет говорить об эффективности реализованной модели социально-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков средствами музыкальной деятельности.

### Литература

1. Змановская Е.В. Девиантология. М. : Академия, 2008.
2. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ерошевского. Ростов н/Д. : Феникс, 1998.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990.
4. Фурманов И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. СПб. : Речь, 2007.
5. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства. Музыкальное произведение как феномен. М., 1994.

### *Social and pedagogical prevention of aggressive teenagers' behavior by means of music activity*

*There is substantiated the theoretical model of social and pedagogical prevention of aggressive teenagers' behavior by means of music activity and given the results of its realization in secondary school.*

Key words: *aggressive behavior, social and pedagogical prevention, music activity, creative music teamwork.*